

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSANA DE ALBUQUERQUE SÁ BRITO

**DESAFIOS DA INCLUSÃO:
VIVÊNCIAS DE EDUCADORES COM DEFICIÊNCIA OU COM SURDEZ**

CURITIBA

2014

ROSANA DE ALBUQUERQUE SÁ BRITO

**DESAFIOS DA INCLUSÃO:
VIVÊNCIAS DE EDUCADORES COM DEFICIÊNCIA OU COM SURDEZ¹**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello

Co-Orientador: Prof. Dr. Valdo José Cavallet

CURITIBA

2014

¹ Considerando que um dos objetivos desta tese é o de ser porta-voz dos participantes, os termos 'surdo e surdez' foram adotados ao invés de "deficiente auditivo e deficiência auditiva" em razão da preferência manifestada pelos entrevistados que apresentam tal condição. Esse tema está aprofundado no subcapítulo 4.1, que aborda a questão da terminologia sobre deficiência.

Aos meus filhos (Fabiano, João Paulo e Bruna), à minha nora
(Monaliza) e à minha netinha (Ana Clara) para compensar
pelos momentos que deixamos de compartilhar.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Maria Augusta Bolsanello, que não abdicou do compromisso assumido com esta pesquisa nem quando teve a saúde fragilizada.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Valdo José Cavallet, que me convenceu a iniciar este doutorado e me incentivou a prosseguir mesmo diante de minhas condições pessoais adversas.

Aos Profs. Drs. Ana Cristina Guarinello, Francéli Brizolla, Paulo Ricardo Ross e Valéria Lüders, por suas significativas sugestões para o aprimoramento desta tese.

Aos meus pais, que me ensinaram os princípios e os valores que deram sentido à realização deste trabalho.

Aos meus filhos que assumiram “as tarefas de mãe” para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Ao Maycon Johnes Cortez e ao Jon Spence pelo inestimável auxílio nas questões de tecnologia tão insolúveis para mim.

A todas as demais pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste doutoramento.

Meus especiais agradecimentos:

Aos sujeitos ‘eficientes’ e ‘suficientes’ pelo entusiasmo contagiante com que participaram desta pesquisa, pelo acolhimento e, sobretudo, pelas lições de vida com as quais me presentearam, fazendo com que tudo valesse a pena.

À Carminha, minha irmã e madrinha em todos os sentidos, sem cujo apoio incansável esta tese não teria sido realizada.

To Jerry David Robinson, for teaching me about true affection and support by learning a new skill in order to be able to help me, and by lending me his shoulders and his ears during the hardest moments of this journey.

"You see things, and you say: 'Why?'

But I dream things that never were, and I say: 'Why not?'"

(Você vê o mundo como ele é, e pergunta: 'Por quê?')

Eu sonho com o mundo como ele nunca foi, e pergunto: 'Por que não?')

George Bernard Shaw – Back to Methuselah – 1921. Part 1 Act 1.

RESUMO

Este trabalho investiga as influências dos contextos familiares, escolares e profissionais sobre o desenvolvimento de educadores com deficiência ou com surdez. Com o objetivo de levantar o ponto de vista dos próprios sujeitos sobre os episódios que marcaram sua conclusão dos diversos níveis educacionais, sua opção pela carreira docente e sua prática profissional, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com oito professores (três com surdez, três com deficiência visual e dois com deficiência física) que atuam na Educação Básica ou Superior nas regiões de Curitiba e do Litoral do Paraná. A análise qualitativa das vivências relatadas pelos entrevistados aponta a significativa importância dos contextos investigados, bem como as diferentes reações suscitadas nos diferentes indivíduos, nos moldes assinalados por Bronfenbrenner e Vygotsky, principais aportes teóricos desta tese, que evidenciam a influência dos valores socioculturais sobre o desenvolvimento humano. Fica também destacada a relevância de atitudes que despertaram nos participantes o ímpeto por independência e por autonomia. A pesquisa também enfatiza as diferentes opiniões e sugestões dos entrevistados sobre políticas inclusivas para pessoas com deficiência ou com surdez. Conclui-se pela necessidade premente de institucionalização das ações inclusivas bem como de melhor informação e maior divulgação sobre as reais condições de 'suficiência' e de 'eficiência' dessas pessoas, tanto no bojo das políticas públicas quanto no das práticas de uma educação ética e humanizadora.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Pessoas com surdez. Educadores. Inclusão. Contextos.

ABSTRACT

This work investigates the influences of family, school and professional contexts on the development of educators with disabilities or with deafness. With the goal of obtaining the subjects' own points of view about the episodes that have marked their completion of various educational levels, their option for the teaching career and their professional practice, semi-structured interviews were conducted with eight teachers (three with deafness, three with blindness and two with physical disabilities) who work on Basic or Higher Education in the regions of Curitiba and the coast of Paraná. The qualitative analysis of the experiences reported by the respondents points out the significant importance of the contexts investigated, as well as the different reactions of the individuals, along the lines indicated by Bronfenbrenner and Vygotsky – the authors who provide the main theoretical bases of this thesis –, which highlight the influence of sociocultural values on human development. It is also evident the importance of attitudes that awoke in the participants the impetus for independence and autonomy. The research also highlights the different opinions and suggestions of the respondents on inclusive policies for people with disabilities or with deafness. It is concluded that there is a pressing need for institutionalization of inclusive actions as well as for better information and disclosure within public policies about the actual conditions of 'sufficiency' and 'efficiency' of these people as a way of providing ethical and humanizing education.

Key words: People with disabilities. People with deafness. Educators. Inclusion. Contexts.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 JUSTIFICATIVA	10
1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	18
1.2.1 Problema de Pesquisa	24
1.3 OBJETIVOS	25
1.3.1 Objetivo Geral	25
1.3.2 Objetivos Específicos	25
2 MARCO TEÓRICO	26
2.1 A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE BRONFENBRENNER	27
2.2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV SEMIANOVITCH VYGOTSKY	32
2.3 CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	42
2.3.1 A Família como Contexto de Desenvolvimento.....	44
2.3.2 Família e Pessoa com Deficiência ou com Surdez	49
2.3.3 A Escola como Contexto de Desenvolvimento.....	57
2.3.4 Escola e Pessoa com Deficiência ou com Surdez	67
2.3.5 O Trabalho como Contexto de Desenvolvimento	77
2.3.6 Trabalho e Pessoa com Deficiência ou com Surdez	83
3 MÉTODO.....	92
3.1 CONTEXTO	93
3.2 PARTICIPANTES	94
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	97
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	100
3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	100

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	102
4.1 A QUESTÃO DA TERMINOLOGIA SOBRE “DEFICIÊNCIA”	102
4.2 AS CARACTERÍSTICAS DOS CONTEXTOS FAMILIARES E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES	105
4.3 AS CARACTERÍSTICAS DOS CONTEXTOS ESCOLARES E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES	122
4.4 AS CARACTERÍSTICAS DOS CONTEXTOS PROFISSIONAIS E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES	144
5 CONCLUSÕES	171
REFERÊNCIAS	175
ANEXO 1	194
ANEXO 2	196
ANEXO 3	198

1 INTRODUÇÃO

“A esperança tem duas filhas lindas: a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las.”
Santo Agostinho.

1.1 JUSTIFICATIVA

Uma sociedade, para que seja considerada humana e democrática, deve necessariamente possibilitar a inclusão com participação ativa de todos os seus cidadãos nos diversos espaços da vida social.

As últimas décadas registraram inúmeras iniciativas de movimentos sociais em busca de uma sociedade mais inclusiva, que entenda como responsabilidade de todos, e consequentemente do Estado, a promoção de ações para a inclusão dos segmentos historicamente excluídos, como pessoas da etnia negra, pessoas com fragilidade socioeconômica, com deficiência, com surdez, ou com necessidades educacionais especiais em geral. Ações para inclusão iniciadas no século passado em nível mundial como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o Pacto dos Direitos Econômicos, Culturais e Sociais de 1966, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI de 1996, repercutiram em marcos importantes no Brasil, como a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), além de decretos, portarias e políticas específicas normatizando a inclusão social nos diferentes contextos, especialmente o escolar e o do trabalho.

Os grandes avanços alcançados a partir de tais iniciativas não deixaram de ter, entretanto, alguns resultados indesejados. A natural falta de experiência na implementação de propostas inovadoras de inclusão só pôde ser percebida na última década quando os efeitos das ações passaram a ser identificados. Brizolla

(2007), por exemplo, ao abordar a inclusão escolar, destaca que as iniciativas para “incluir” todos os alunos na escola por meio da tentativa de adaptá-los à mesma matriz pedagógica passaram a representar nova causa de “exclusão”.

Assim, as concepções de inclusão e de exclusão, que conceitualmente já possuíam vinculação intrínseca visto que a ideia de uma só se justifica pela existência da outra, podem ter adquirido também uma relação de causa e efeito na educação cujas consequências ainda não são totalmente apreendidas. Pesquisas na área já pavimentam o caminho para melhor compreensão do fenômeno e sugerem aprofundamento dos estudos de modo a que as conquistas sociais e educacionais não retrocedam.

A inclusão de pessoas com deficiência, com surdez ou com necessidades educacionais especiais tem sido objeto de debates em seminários, congressos, simpósios e outras reuniões científicas por todo o país ao longo da última década. Ao mesmo tempo, dissertações, teses, e outros tantos estudos e pesquisas brasileiros com diferentes enfoques têm sido divulgados em publicações científicas nacionais e internacionais. A legislação brasileira, conforme apontado acima, experimentou enorme avanço no sentido de tentar garantir em textos um comportamento inclusivo para os agentes e contextos educacionais e sociais. Todas essas iniciativas têm produzido um cabedal teórico e legal louvável, que se acredita deverá contribuir para mudanças atitudinais no médio ou longo prazo, ainda que certos aspectos, como a nomenclatura, continuem incomodando alguns pesquisadores ávidos pelo deslanchar da inclusão.

Parte-se do entendimento de que, para ser justa, a educação, em todas as idades, deve ser equânime, com possibilidades de acesso, permanência e conclusão para todos os estudantes. Quando a educação está voltada apenas para uma parte da sociedade, além de privilegiar segmentos, impõe desvios significativos à medida que restringe o pleno desenvolvimento humano somente aos que a ela têm acesso e condições de permanência e de conclusão. O sistema educacional brasileiro tem, há algum tempo, preocupação com o atendimento a alunos com deficiências ou surdez nos níveis iniciais da escolarização, sendo a inclusão desses estudantes no ensino superior uma preocupação mais recente.

As discussões sobre a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil foram intensificadas a partir das últimas décadas. Em um primeiro momento, os debates destacaram a necessidade da implantação de cotas raciais e sociais

para o ingresso nas universidades. Posteriormente, vieram as discussões que envolviam o tema da inclusão de estudantes com deficiência (NOGUEIRA, 2002; GOMES; SILVA, 2003; GLAT; PLESCH, 2004; MOREIRA, 2005; FERREIRA, 2007; DUARTE, 2009; ROSSETTO, 2009; BAPTISTA, 2009).

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi uma das instituições pioneiras na definição de ações concretas para ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior para alunos com deficiência; sendo que a destinação de vagas suplementares para os mesmos ocorreu somente a partir de 2008 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2008). O fato de serem tão recentes as iniciativas de inclusão das pessoas com deficiência ou com surdez ratifica o passado de exclusão enfrentado pelas mesmas.

Por óbvio, a exclusão não está presente apenas no ensino superior, nem é exclusividade da área da educação; ela se manifesta nas diversas instâncias que compõem a complexa teia de relações que formam o tecido social, desde o contexto familiar cujos membros são também reflexos das convicções socioculturais de seu espaço e tempo. Além disso, a exclusão se evidencia por diferentes formas, com maior ou menor sutileza, que vão desde a discriminação e o preconceito explícito até a argumentação contrária aos investimentos em ações inclusivas devido ao seu alto custo. Nesse sentido, concorda-se com Sawaia (1999) e Rodrigues (2003) que entendem descabido utilizar o discurso do custo financeiro da inclusão sem calcular o custo social da exclusão, especialmente em uma sociedade que se pretenda humanizada. Para além dos custos financeiros, os processos de exclusão trazem elevados prejuízos sociais e psicológicos, marcando a história individual dos sujeitos e conseqüentemente de toda a sociedade que os exclui.

Dados obtidos no ano de 2000 por meio de pesquisa conjunta realizada pela Fundação Banco do Brasil e pela Fundação Getúlio Vargas, que resultou no documento denominado “Retratos da Deficiência no Brasil” (NERI *et al.*, 2003), mostraram que 14,5% da população brasileira era composta por pessoas com deficiências e com surdez, ou seja, em torno de 24,5 milhões de pessoas na ocasião. Considerando números tão expressivos, a inclusão ou exclusão dessas pessoas nos diferentes âmbitos sociais certamente traz implicações para o progresso e a humanização da sociedade como um todo.

A rotina das pessoas com deficiência é repleta de histórias de exclusão dos espaços educacionais e sociais. Aspectos interessantes do artigo de Neri *et al.*

(2003) incluem o fato de revelar que a deficiência está mais presente em índios e negros do que em brancos e amarelos e pode ser associada ao menor acesso e consumo de serviços de saúde desses dois estratos da população. A pesquisa também demonstrou que indivíduos com deficiências são em média mais excluídos das novas tecnologias, possuem menor escolaridade, e concluem com menor frequência as séries de alfabetização em idade hábil, dado esse de extrema relevância para as políticas educacionais.

Paralelamente, no âmbito do mercado de trabalho, a exclusão também se faz presente. As dificuldades de acesso e de permanência enfrentadas por alguns grupos sociais devido a barreiras físicas, econômicas, ideológicas, ou outras, resulta em injustiças incabíveis na sociedade contemporânea. Em 1991, foi promulgada a Lei n.º 8.213, que obriga as empresas com mais de 99 empregados a reservarem entre 2% e 5% de suas vagas para pessoas com deficiência (BRASIL, 1991). Dados publicados em 2008 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) revelaram, entretanto, que nenhum dos estados brasileiros atingiu o percentual proposto. Enquanto alguns estados como São Paulo, Ceará e Rio Grande do Sul lideraram as estatísticas tendo conseguido preencher mais de 30% das vagas previstas, havia outros com percentuais inferiores a 4%, como Roraima, Paraíba, Santa Catarina e Paraná (BRASIL, 2008a).

As razões para o descumprimento da legislação podem estar associadas à falta de compromisso e de disposição dos empresários, à frouxidão do Estado para com o cumprimento das leis, à inadequação das estruturas físicas das empresas, do transporte coletivo e das próprias cidades, que dificultam ou impossibilitam a acessibilidade, mas, de forma conjunta, também podem estar associadas à ineficiência do sistema de educação em preparar adequadamente as pessoas com deficiência, bem como ao preconceito oriundo da desinformação sobre as capacidades e potencialidades dessas pessoas (BRASIL, 2007).

A história da humanidade foi sempre recheada de exemplos de êxito destacando pessoas com deficiência que superaram as limitações físicas ou intelectuais e que se tornaram referência nas artes, na literatura, nas ciências. Nomes como o de Helen Keller (1880-1968), a escritora e palestrante cega, surda e inicialmente muda, cujo desenvolvimento deveu-se à genialidade de sua tutora, Anne Sullivan Macy (1866-1936); o de Ludwig van Beethoven (1712-1773), o músico que compôs algumas de suas melhores peças musicais após estar acometido pela

surdez; o de Stephen William Hawking (1942-), o físico britânico cadeirante portador de doença neurológica que compromete seus movimentos que contribuiu para a ciência com sua teoria científica sobre a criação do universo; ou ainda o do escritor e poeta irlandês Christy Brown (1932-1981), que na infância se comunicava movendo apenas o pé esquerdo, sempre foram referenciados como modelos de superação.

O elo comum entre a maioria dessas personalidades é o fato de que alguma pessoa de sua convivência pessoal (pais ou cuidadores), e não do contexto da educação formal, dedicou-se a possibilitar-lhes o desenvolvimento pessoal a despeito da descrença da alteridade em suas potencialidades. Tais atitudes não surpreendem uma vez que até os dias atuais são raríssimas as instituições educacionais fundadas na capacidade individual de desenvolvimento, na educação emancipatória, libertadora e socialmente transformadora. A grande maioria das escolas é homogeneizadora, centrada na pseudoigualdade, na aparência dos corpos, na harmonia funcional dos sentidos, na acomodação das mentes, na competitividade, na negação das interações e da cooperação.

Apesar da efusividade social para com os casos de pessoas que venceram as deficiências e representam casos de sucesso, cientificamente, apenas na história recente iniciaram-se discussões acerca das possibilidades de contribuição das pessoas com deficiências ou surdez para o processo de humanização da sociedade (BRASIL, 2003; BOZON; CAMPANELLI; ASSIS, 2004; RIOS, 2009), chamando a atenção sobre as possibilidades dessas pessoas ao invés de atentar para suas limitações, o que por si só já é um grande passo para a humanização. Abre-se, assim, o caminho para iniciativas de inclusão dessas pessoas nos diversos espaços sociais, e com base nessas iniciativas, começa a se tornar mais evidente a possibilidade de atuação de pessoas com deficiência em diferentes modalidades de trabalho.

No campo da educação, entretanto, percebe-se que a presença de profissionais cegos, surdos, ou com deficiência física, como os sujeitos participantes deste trabalho, pode vir a intensificar-se nas próximas décadas devido ao maior acesso dessas pessoas ao ensino superior. Assim, conhecer essa nova realidade parece imprescindível para garantir futuros avanços. Embora se acredite ter havido alguma evolução na compreensão, aceitação e inclusão das pessoas com deficiência ou surdez nas diversas esferas da sociedade, o eventual ingresso de um número significativo de professores com tais condições na rede de educação básica

e superior se apresenta como uma novidade digna de atenção e sugere reflexão sobre quais fatores (características individuais, contextos, políticas públicas, ou outros) teriam possibilitado tal acontecimento a despeito das dificuldades obviamente enfrentadas no decorrer de suas trajetórias de vida.

Em resumo, a intenção de contribuir para a construção de uma sociedade menos excludente através da realização de uma pesquisa que dará voz a essa parcela da população historicamente excluída relatando suas vivências e suas avaliações sobre as políticas inclusivas parece ser uma justificativa social relevante com implicações para toda a comunidade e em especial para educandos e educadores com deficiência ou com surdez, bem como para suas famílias.

Mesmo havendo um *corpus* significativo de informações e de dados sobre temas relacionados às pessoas com deficiência ou surdez, produzidos com base nos levantamentos do Censo Demográfico de 2010, não parece haver suficientes pesquisas na literatura brasileira que apresentem conteúdos como os que este trabalho pretende levantar, quais sejam, as vivências de profissionais da educação que possuem deficiência física, deficiência visual ou surdez; o tipo de influência que os contextos familiar, escolar e profissional exerceram sobre seu desenvolvimento ao longo de suas caminhadas; e de que forma essas influências marcam a atuação desses profissionais no contexto escolar. Em decorrência dos resultados que serão levantados, espera-se que seja possível contribuir para com as ações e políticas inclusivas no âmbito da educação.

Considerando-se que a presente pesquisa estará indiretamente tangenciando aspectos de uma política de inclusão de pessoas com deficiência implantada pela rede de educação nos últimos anos, tais como as Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Especial (BRASIL, 2001a), o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005b), os Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006c), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008b), além de outros documentos de orientações, leis, decretos e portarias para o atendimento de pessoas com deficiência ou surdez, os resultados deste estudo poderão ser úteis para avaliar o impacto dessa política tanto sobre os estudantes e professores com tais condições quanto sobre o restante da comunidade escolar e acadêmica

envolvida na implantação dessa política e atuando nas diversas instâncias das redes de educação.

Nesse sentido, as conclusões obtidas poderão vir a contribuir para o aperfeiçoamento não apenas das ações adotadas pela rede pública de educação das regiões sob foco, como também das demais redes de educação básica e instituições superiores que adotem ou venham a adotar políticas de inclusão para pessoas com deficiências ou com surdez.

Outro aspecto importante, conforme enfatizado acima, é o fato de que nesta pesquisa será dada voz a pessoas que fazem parte de um grupo normalmente excluído da sociedade. Como destaca Glat *et al.* (2004, citando AUGRAS, 1989), esses sujeitos possuem um discurso normalmente classificado como primitivo, fato que faz reforçar o estigma e os mantêm no gueto do desvio ou da incapacidade.

Além disso, poderá ser de grande relevância científica a análise que se pretende efetuar sobre as experiências vivenciadas pelos participantes do presente estudo que na opinião dos mesmos foram decisivas para seu êxito na conclusão de seus estudos na educação básica e também no ensino superior, visto que tal análise poderá servir para futuros estudos, bem como para balizar ações e políticas na área da inclusão.

Em suma, acredita-se que as informações e conclusões obtidas com esta pesquisa poderão ser de grande importância para os estudos na área do desenvolvimento humano, especialmente das pessoas com deficiência ou com surdez, visando a um melhor conhecimento de seus contextos e das vivências potencializadoras de seu desenvolvimento, bem como para as políticas de inclusão. Conforme analisa Glat *et al.* (1998), a pesquisa em educação especial é valiosa quando ajuda a avaliar o impacto das políticas de inclusão sobre os educandos e envolve suas famílias e a comunidade, além de contribuir para ampliar o corpo de conhecimentos na área.

Para além da relevância social e científica, apontada nos parágrafos acima, acredita-se ser necessário explicitar a meta particular, ou seja, aquilo que move a pesquisadora a estudar a fundo questões relacionadas ao desenvolvimento humano e às possibilidades de potencializar eventuais efeitos positivos dos contextos sobre as políticas e as ações de inclusão para o conjunto do sistema educacional. O interesse em desvendar possibilidades de avanços na área educacional está intrinsecamente associado à trajetória familiar e pessoal da pesquisadora, ao seu

modo de pensar, às suas eternas preocupações com a inclusão social, e às suas concepções sobre o papel da educação na construção de uma sociedade justa e plena, na qual as oportunidades sejam verdadeiramente para todos, e na qual deseja-se viver e educar filhos e netos.

Essas concepções levam inevitavelmente a se defender princípios de justiça e igualdade social. Da defesa dos princípios à prática das ações, acaba-se envolvido na luta pela democratização do acesso ao ensino superior, cujos resultados são motivo de orgulho.

Além de a pesquisadora ter participado ativamente das discussões que levaram à implantação de cotas raciais e sociais para o acesso à UFPR, esteve também em posição decisória quando, no cargo de pró-reitora de graduação, coordenou o processo de discussão interna que culminou com a aprovação, pelo Conselho Universitário-UFPR, da Resolução n.º 70/08-COUN, que destinou, a partir do vestibular 2008/2009, uma vaga extra por curso para candidatos com deficiência (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2008).

Tendo sido docente na Universidade Federal do Paraná desde os 21 anos de idade, quando foi iniciado o curso de mestrado, logo após a graduação pela mesma instituição, assumiu-se, concomitante à sala de aula, diversos cargos de gestão ao longo de uma carreira de mais de 30 anos, que incluíram chefia e vice-chefia de departamento, coordenação e vice-coordenação de curso, coordenação de setores de convênios institucionais, diretoria acadêmica da universidade por duas gestões, pró-reitoria de graduação, dentre outros. Em todos esses espaços acadêmicos, sempre se procurou desenvolver ações que viessem a oferecer melhores oportunidades aos excluídos, maiores possibilidades de efetiva democratização do ensino, da pesquisa e da extensão e que, desta forma, pudessem garantir passos em busca de maior justiça social. A característica das gestões acadêmicas e da ação docente empreendidas pela pesquisadora sempre esteve vinculada à igualdade de direitos.

Como docente no Curso de Letras desde 1980, teve-se a oportunidade de conviver com estudantes cegos e hipoacústicos que tentavam vencer as dificuldades inerentes às suas condições sensoriais numa instituição não-inclusiva e concluir o curso superior. O desconhecimento sobre a maneira mais adequada de lidar com esses alunos de modo a otimizar seu aprendizado levou a refletir, muitas vezes,

sobre a necessidade de uma melhor preparação dos docentes para lidar com a aprendizagem desses estudantes.

Durante o período de coordenação do curso de Letras, descobriu-se a existência da Fundação Dorina Nowil, à qual recorreu-se algumas vezes para obter edições de livros em Braille para alguns dos estudantes do curso. Os obstáculos para realização dessas tarefas corriqueiras eram tantas vezes intransponíveis, que foi possível avaliar com razoável precisão o esforço pessoal necessário para que esses alunos não se evadissem do curso.

Diante dessa e de tantas outras situações em que se pôde atestar as adversidades, opressões e inferiorizações a que são submetidas as pessoas com deficiência ou com surdez, em que se pôde atestar as práticas educacionais infantilizadoras às quais estão sujeitas, em que se pôde atestar suas misérias e o silenciar de suas vozes, em que se pôde atestar, enfim, os meandros da exclusão, tão avessos às convicções da pesquisadora, começa a gestar-se a ideia da necessidade de contribuir de alguma forma mais significativa para a garantia de permanência dos alunos no curso e na Universidade, para a continuidade dos avanços na educação inclusiva, para a transformação de suas condições de educação e de vida, e para uma efetiva participação das pessoas com deficiência ou com surdez na sociedade. Nasce, assim, a decisão de realizar a presente pesquisa.

1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA

No ano de 2008, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi interpelada por uma ação do Ministério Público Federal (MPF) que demandava a destinação de vagas específicas para pessoas com deficiências nos concursos vestibulares. Nos termos da referida ação, os Processos Seletivos (Vestibulares), por serem concursos públicos, deveriam seguir a determinação de ofertar 20% do total de vagas para pessoas com deficiência. A UFPR iniciou então um processo de discussão interna, coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação, instância responsável pelo Processo Seletivo. Estando no cargo de pró-reitora de graduação nesta ocasião, viu-se ali a oportunidade de fazer justiça para uma coletividade historicamente excluída.

Esse longo debate, que envolveu diversas unidades, como as Coordenações de Cursos e os Conselhos Superiores, revelou a desinformação e o preconceito de grande parte do corpo docente, que se posicionou contrário à inclusão de pessoas com deficiência por acreditar que essas estivessem fadadas ao fracasso; o que demonstrou a barreira cultural existente. Esse episódio evidenciou o longo caminho que a universidade ainda teria que percorrer antes de poder declarar-se inclusiva e socialmente justa: meta daquela gestão.

Essa revelação foi crucial na decisão de arregaçar as mangas e trabalhar pela aprovação de uma resolução que garantisse o acesso de maior número de pessoas com deficiência aos espaços da UFPR. E assim ocorreu quando, apesar de intensa movimentação contrária aos propósitos defendidos pela Pró-Reitoria de Graduação e por um conjunto de docentes, foi aprovada no Conselho Universitário a Resolução n.º 70/08-COUN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2008), que destinou, a partir do Processo Seletivo 2008/2009, uma vaga extra por curso para candidatos com deficiência nos termos do Decreto n.º 3.298, de 20 de setembro de 1999 (BRASIL, 1999).

Das 75 vagas ofertadas em 2008 e das 90 ofertadas em 2009, apenas 12 e 4, respectivamente, tiveram candidatos classificados. À época, algumas hipóteses foram levantadas para justificar a pequena procura pelas vagas e o baixo desempenho das pessoas com deficiência que as pleitearam. Dentre essas hipóteses, argumentou-se a respeito do pequeno número de estudantes com deficiência que chega a concluir a educação básica devido à exclusão histórica, a respeito da alta concorrência em diversos cursos associada à necessidade de aprovação na 1.^a fase do vestibular sem consideração pelas vagas especiais, e a respeito da própria falha na divulgação sobre a existência dessas vagas especiais, visto que a Resolução foi aprovada com pouco tempo de antecedência das inscrições ao Vestibular 2008/2009.

Entretanto, para além das limitações relacionadas à demanda pelas vagas, e daquelas que justificariam o baixo percentual de ingresso, tais como a alta concorrência em alguns cursos de graduação ou a precária escolaridade das pessoas com deficiência em geral, emergiam questões “possibilitadoras” ou “facilitadoras” que estariam associadas ao êxito daqueles candidatos, ainda que em pequeno número, que conseguiram obter aprovação. Essa reflexão levantou a indagação sobre as alternativas metodológicas bem como sobre as características

peçoais e as experiências de vida que teriam contribuído positivamente para a permanência desses estudantes na escola até a conclusão da educação básica. Identificar essas alternativas, essas características e essas experiências, e tentar categorizá-las poderia ser o salto necessário para uma contribuição efetiva às políticas destinadas à inclusão das pessoas com deficiência, não apenas no âmbito da UFPR como também nas demais esferas educacionais e sociais.

A percepção de que as pessoas com deficiência ou surdez são geralmente excluídas dos diversos espaços sociais, concomitante à constatação da existência de casos de superação e sucesso relacionados a pessoas com deficiência, induziu a questionar se haveria características individuais ou comuns a um determinado grupo de pessoas com deficiência que poderiam estar vinculadas ao êxito que essas pessoas ou grupos tenham experimentado ao longo de suas trajetórias. No que concerne à área da educação, ainda mais importante do que esse questionamento geral, seria investigar se esses denominados “deficientes de sucesso” teriam vivenciado experiências pessoais e educacionais ao longo de sua caminhada familiar, escolar e acadêmica que possam ter sido decisivas ou relevantes para a concretização de suas trajetórias de sucesso e em que medida as referidas experiências influenciam atualmente a característica de sua atuação como profissionais da educação. Caso essa investigação aponte resultados conclusivos, os achados poderão vir a ser de grande relevância para as ações na área da educação bem como para o aperfeiçoamento das políticas de inclusão.

Dentre as inúmeras pessoas com diferentes formas e graus de deficiências ou surdez, algumas ocupam funções bastante valorizadas por serem atividades de significativa relevância social, como é o caso dos professores, categoria profissional do magistério que historicamente tem contribuído para o desenvolvimento humano das novas gerações.

A atividade da docência, cujas origens e condições atuais serão discutidas no subcapítulo 2.3.5, esteve sempre presente nas diferentes formas de organização social ao longo da história. No entanto, a figura de um professor com deficiência ou surdez ainda é pouco comum na realidade das escolas contemporâneas. A presença desses profissionais da educação nas escolas e nas universidades públicas, ou mesmo nas instituições privadas, levanta algumas indagações: O que os teria influenciado ou motivado a optar pela carreira do magistério? Que tipo de experiências limitadoras ou potencializadoras de desenvolvimento teriam vivenciado,

devido às suas condições específicas, no seio da família, e durante sua vida escolar, sua carreira universitária, e suas atividades profissionais? Que influências dos contextos familiar, educacional e profissional os teriam incentivado a permanecer nos bancos escolares enquanto tantos desistem dos estudos? Seriam essas experiências comuns a todos eles ou únicas? Que lições poder-se-ia aprender com esses educadores de modo a aplicá-las na melhoria das oportunidades de inclusão educacional em geral?

Os indivíduos com deficiência foram, por séculos, excluídos do convívio social por meio de diferentes ações. Conforme Ferreira (2007), cada período da história da humanidade foi caracterizado por uma determinada concepção de deficiência, por uma noção de inteligência e por um tipo de atitude diante das pessoas com deficiência. Até o século XVI, a concepção predominante era a preformista que atribuída as causas da deficiência a forças sobre-humanas. A ideia de inteligência preformada não considerava que o fator biológico exercia qualquer influência sobre o desenvolvimento humano. As atitudes predominantes estavam ligadas a práticas de extermínio, perseguição, rejeição, negligência e exclusão desses indivíduos.

Nos séculos XVII e XVIII, a concepção predeterminista creditava as causas da deficiência e da normalidade como determinadas pelo substrato biológico. Partia-se do pressuposto que as características intelectuais do indivíduo dependiam exclusivamente da estrutura genética herdada e as atitudes para com as pessoas com deficiência eram de segregação em asilos, hospitais e institutos.

Ferreira (2007) destaca que no século XIX a envolvimentoalista era a concepção predominante, a qual defendia que a ocorrência dos casos de excepcionalidade era atribuída à privação de estímulos. A hereditariedade e os fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso eram minimizados e havia uma supervalorização dos fatores do meio. Neste período, acontecia o início da educação para as pessoas com deficiência em instituições que as atendiam separadamente de acordo com o tipo de limitação.

Ainda segundo Ferreira (2007), a concepção interacionista prevaleceu no século XX com a convicção de que a hereditariedade não se opõe ao meio. Sem privilegiar o indivíduo (orgânico) ou o meio, propunha-se a interação de ambos como forma mais coerente de construção do conhecimento. Foi o momento da democratização da educação básica, do aumento da demanda por matrículas

escolares e da criação das classes especiais e de apoio, tema que será aprofundado no subcapítulo 2.3.4 desta tese. Essa época foi marcada pelas discussões sobre integração/inclusão, e pelo aumento do número de inserções de crianças com deficiências no sistema regular de ensino. Ferreira (2007) faz sua análise até o século XX.

O que se percebe, nos dias de hoje, é que o século XXI trabalha com uma concepção de deficiência menos preconceituosa que nos séculos anteriores, embora na prática ainda haja muita carência de pesquisas brasileiras e, sobretudo, de ações que ensejem um melhor desenvolvimento para os quase 46 milhões de brasileiros que declararam junto ao censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) possuir ao menos uma das deficiências investigadas (intelectual, motora ou sensorial²).

Embora não se possa negar um avanço nas discussões, nas políticas e nas ações relacionadas ao tema da deficiência e da surdez, os indicadores estatísticos sobre essa parcela da população ainda são bastante críticos. O percentual levantado de pessoas com deficiência ou surdez foi de 24% da população, o que representava em 2010 um total de 45,6 milhões de pessoas. Dentre essas, o censo apontou uma maior concentração de pessoas com deficiência ou surdez entre os grupos autodeclarados pretos ou pardos (27,1%), e em todos os grupos raciais houve mais mulheres (30,9%) do que homens (23,5%) se autodeclarando com pelo menos um tipo de deficiência ou com surdez.

Outro dado preocupante é o de que entre as pessoas com deficiência ou surdez que possuíam idade acima de 14 anos, 61,1% não tinham instrução ou possuíam apenas o ensino fundamental incompleto. Entretanto, algum alento pode ser percebido no fato de que 95,2% das crianças com deficiência ou surdez na faixa de 6 a 14 anos estavam frequentando a escola em 2010, o que representa apenas 1,9 pontos percentuais abaixo do total da população nessa faixa etária, que é de 97,1%.

Quando se investigam os dados do censo 2010 relativos ao mercado de trabalho, observa-se que os trabalhadores com deficiência ou surdez representam 23,6% do total de pessoas ocupadas, compondo um total de 20,4 milhões de indivíduos. O censo aponta que a deficiência intelectual foi a que mais limitou a

² A surdez está incluída no censo como deficiência sensorial.

inserção no mercado de trabalho, tanto para homens como para mulheres. A deficiência visual foi a que menos influenciou a taxa de atividade, ficando em 63,7% para os homens e 43,9% para as mulheres. Cabe observar que, segundo o censo, 40,2% das pessoas com deficiência ou surdez possuem carteira assinada; desses, 5,9% são militares ou funcionários públicos estatutários e 27,4% trabalham por conta própria; esses dados não trazem aprofundamento sobre a profissão de professor.

A matrícula de alunos com deficiência ou surdez nas instituições de ensino superior mostra que houve um crescimento significativo do ano de 2003 para 2004. Segundo os dados do MEC/SEESP (Censo da Educação Especial, 2006) o aumento foi de 6,2%. A fonte referenciada divulga que o maior crescimento deu-se na categoria denominada de altas habilidades/superdotação, com 1600%; seguido pela deficiência visual, com 81%; pela deficiência múltipla, com 68%; pela deficiência auditiva, com 46%, e pela deficiência física, com 22,8%. Já os dados divulgados em 2008 (2008c), apontam um crescimento muito superior, de 136% nas matrículas de estudantes com deficiência ou surdez no ensino superior entre 2003 e 2005. A disparidade entre os dados pode significar diversidade nas matrizes de coleta de dados, inclusão da categoria 'necessidades educacionais especiais' em geral, ou ainda outro tipo de divergência que não se conseguiu detectar.

De qualquer forma, acredita-se que dentre esses estudantes, parte dos que egressaram dos cursos superiores nos últimos anos possa estar atuando como profissionais da educação; entretanto, não foi possível comprovar essa hipótese devido à falta de dados disponíveis. Além disso, diferenças tão significativas nos números relativos às matrículas podem também ser indício de alguma modificação na metodologia de coleta das informações e não necessariamente a indicação de resultados surpreendentes quanto aos dados propriamente ditos, já que não é comum ver alterações em dados educacionais em tão curto espaço de tempo, uma vez que as ações e políticas educacionais tendem a surtir efeito somente a médio e longo prazo. Outra possibilidade é a de que não seja uma alteração na metodologia de coleta, mas um indício de variação no critério sobre a própria natureza da informação.

Diante de todas essas questões, tem-se um problema a ser investigado, o qual será detalhado no subcapítulo 1.2.1 a seguir.

1.2.1 Problema de Pesquisa

Na esteira das ponderações relatadas ao longo do texto anterior, chega-se ao questionamento que se configura como a base para o estudo a ser realizado, qual seja, o problema de pesquisa propriamente dito. Em que pese a abrangência do tema a ser pesquisado, o problema de pesquisa pode ser resumido no seguinte questionamento: Quais são as vivências familiares, escolares e profissionais de educadores com deficiência ou com surdez que, sob a ótica dos mesmos, contribuíram de forma relevante para seu desenvolvimento humano?

A partir desse questionamento principal, levantam-se outros subjacentes que se faz necessário abordar:

1. Quais vivências dos contextos familiar e escolar podem ser consideradas facilitadoras ou obstaculizadoras da permanência do estudante com deficiência ou com surdez no sistema educacional até a conclusão dos diversos níveis educacionais, segundo a perspectiva dos participantes?
2. De que forma as vivências nos diferentes contextos (familiar, escolar e profissional) influenciaram para que o participante optasse pela profissão de educador?
3. De que maneira as vivências advindas do contexto escolar têm contribuído para a prática profissional do participante no dia-a-dia das atividades junto ao corpo discente?
4. Como o participante, na qualidade de profissional da educação com deficiência ou com surdez, avalia as políticas e ações inclusivas existentes no contexto geral da educação para estudantes e educadores com deficiência ou com surdez, e que sugestões daria para o aperfeiçoamento das mesmas?

De modo a buscar as respostas para tais questionamentos, serão especificados *a priori* os objetivos (subcapítulo 1.3) e o método (capítulo 3) que deverão delinear a natureza e as especificidades do estudo de campo a ser realizado como parte deste trabalho de pesquisa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Identificar e analisar as vivências familiares, escolares e profissionais de educadores com deficiência ou com surdez que, sob a ótica dos mesmos, contribuíram de forma relevante para seu desenvolvimento humano.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a. Levantar as vivências dos participantes da pesquisa nos contextos familiar, escolar e profissional, diferenciando as consideradas potencializadoras das consideradas obstaculizadoras para o seu desenvolvimento pessoal e para o êxito na conclusão dos níveis educacionais;
- b. Identificar as vivências que contribuíram para sua opção profissional e para seu modo de atuação na carreira de educador;
- c. Relacionar as sugestões que visem à melhoria das ações e das políticas de inclusão de estudantes e de educadores com deficiência ou surdez dentro do contexto geral da sociedade, com especial enfoque no contexto educacional.

Os objetivos estabelecidos acima requerem a devida imersão na literatura sobre o tema, de modo a que se possa ir a campo dispondo do instrumental teórico necessário para subsidiar a coleta de dados e a subsequente análise dos mesmos. Desta forma, apresenta-se na sequência a exposição das teorias e do teor das produções científicas que se aprofundaram no mesmo tema e que embasarão o estudo a ser realizado.

2 MARCO TEÓRICO

“Viver é aperfeiçoar os processos aos quais estamos submetidos.”
Bertold Brecht

Neste capítulo, apresentam-se os fundamentos básicos que definem o olhar científico, histórico e filosófico sob o qual será desenvolvida a investigação. Considerando que a presente pesquisa se desenrola dentro da linha de estudos de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Programa de Pós-Graduação em Educação, e que o objeto (sujeito) de investigação é a pessoa com deficiência ou com surdez inserida em seus contextos de desenvolvimento, buscou-se aporte em teóricos que pudessem trazer direcionamento científico aos episódios que se pretende investigar, e cujas teorias preservassem alguma sintonia com os paradigmas que norteiam as concepções da pesquisadora. Nesse traçado, optou-se por dois cientistas, que muito embora possam trabalhar com concepções distintas, não são antagônicos e possuem um paradigma dialético comum, qual seja, o contextualismo. São eles: Urie Bronfenbrenner (1917-2005), criador da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, e Lev Semianovitch Vygotsky³ (1896-1934), teórico da Psicologia Histórico-Cultural.

Segundo Tudge (2007), Bronfenbrenner e Vygotsky são os teóricos contextualistas mais conhecidos na atualidade. Nas palavras de Tudge (2007, p. 3):

[...] o contextualismo é um paradigma dialético, no qual o conhecimento é entendido como uma construção social e o que é visto como “realidade” depende, em parte, da cultura, da história e do poder. Não há, portanto, uma única realidade para ser conhecida, mas múltiplas realidades [...] apesar do nome, teorias contextualistas não são teorias sobre como o contexto determina o desenvolvimento, mas sobre como o desenvolvimento emerge da inter-relação do indivíduo e do contexto.

Dito isto, apresentar-se-á a seguir um breve resumo das caminhadas dos dois cientistas (Bronfenbrenner e Vygotsky) e das linhas gerais de suas teorias, de modo a alcançar uma melhor compreensão sobre a importância dos contextos no

³ Os nomes Semianovitch e Vygotsky aparecem, na bibliografia existente, com diferentes grafias. Optou-se por adotar essas formas, mas serão preservadas as grafias originais nas citações bibliográficas.

desenvolvimento humano.

2.1 A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE BRONFENBRENNER

Urie Bronfenbrenner nasceu na Rússia, na cidade de Moscou, no ano de 1917. Ainda criança foi morar com a família nos Estados Unidos. Seu pai era neuropatologista e trabalhava numa instituição que atendia pessoas com problemas mentais. Embora Bronfenbrenner tenha vivido sempre nos Estados Unidos, nunca perdeu suas raízes russas. Provavelmente sua história de vida contribuiu para a formulação da chamada concepção ecológica que produziu. Em 1938 obteve o grau de Bacharel em Psicologia e Música. Posteriormente, fez Mestrado na *Harvard University* e Doutorado na *University of Michigan*. O pesquisador faleceu aos 88 anos de idade na cidade de Nova Iorque, deixando esposa, seis filhos, treze netos e uma bisneta (SHEEHY, 2006).

Bronfenbrenner ficou conhecido internacionalmente por suas obras, em especial a “Ecologia do Desenvolvimento Humano” (BRONFENBRENNER, 1979). Obteve prêmios internacionais pelo reconhecimento de seu trabalho e produção, escreveu mais de 300 artigos e publicou 14 livros. Embora fosse russo de nascimento, escreveu suas obras em língua inglesa. Segundo Sheehy (2006), os temas mais relevantes com os quais trabalhou foram: a teoria do desenvolvimento no contexto, parâmetros de comunicação, e pesquisa em psicologia do desenvolvimento. Teve uma preocupação permanente com o desenvolvimento humano, trabalhando ao longo da vida com a criação e implantação de projetos articulados a este tema.

De acordo com Krebs (2007), as principais obras de Bronfenbrenner foram: “Ecologia do Desenvolvimento Humano” (1979), “Teoria dos Sistemas Ecológicos” (1992), “Modelo Bioecológico” (1995, 1998) e “Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano” (2001 e 2005). Seu primeiro livro foi “*USA and USSR: Two Worlds of Childhood*” (1970), no qual o autor analisa o desenvolvimento infantil nos países da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, e faz comparações com a cultura dos Estados Unidos. Em 1979, Bronfenbrenner publicou

“A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e por Delineamento”. Em 1992 escreveu um capítulo no livro de Vasta Ross: “Seis Teorias do Desenvolvimento da Criança”. Nesse capítulo ele denominou sua teoria de Teoria dos Sistemas Ecológicos. Em 1995, Bronfenbrenner passou a denominar sua teoria de Paradigma Bioecológico. Em 1996, publicou a obra: “O Estado dos Americanos”. Seu último livro foi publicado em 2005: “*Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*”, publicado no Brasil em 2011 sob o título: “Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos”.

Sobre a produção de Bronfenbrenner, Koller (2013) relata que o cientista editou mais de 300 artigos científicos e capítulos como autor principal ou em coautoria, e 14 livros, sendo o mais marcante o “Ecologia do Desenvolvimento Humano” (*The Ecology of Human Development*) de 1979, que apresentava a primeira formalização de sua teoria. Em 2004, publicou seu último livro “*Making Human Beings Human*”, no qual compilou e atualizou os estudos sobre sua principal preocupação ao longo da vida: tornar os seres humanos mais humanos.

Novamente segundo Sheehy (2006), o modelo teórico-metodológico de Urie Bronfenbrenner é chamado de **modelo bioecológico** e conceitua o desenvolvimento enquanto uma relação entre pessoa e contexto. Considera o contexto escolar, as relações, e as pessoas como aspectos relevantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa ao longo da vida. Devido a isso, o modelo de Bronfenbrenner é também denominado de PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo), e permite a investigação da relação entre as características da pessoa, do ambiente, e do tempo como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Tudge (2007), Bronfenbrenner afirma que não é o contexto que determina o desenvolvimento; usando as palavras “ecologia” ou “ecológico”, ressalta a interdependência entre indivíduo e contexto, que é a essência de sua teoria.

A ideia central de Bronfenbrenner era a de entender o desenvolvimento humano como uma teia de relações onde se articulam o seu contexto, a sua história de vida, suas rotinas e seus processos de desenvolvimento.

Na obra “A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados” (2002), Bronfenbrenner discutiu uma perspectiva teórica para a pesquisa em desenvolvimento humano baseada na concepção da pessoa em

desenvolvimento, do ambiente e da interação entre ambos. O ambiente ecológico, visto como uma série de estruturas encaixadas, não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “[...] concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 18). O autor faz uma comparação com as bonecas russas em que uma se encaixa dentro da outra.

Nas palavras do próprio autor,

[...] a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 2002, p. 18).

O conceito de microssistema é fundamental na teoria. Segundo Bronfenbrenner (2002, p. 18), microssistema é um “[...] padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”. A atividade, o papel (comportamentos e expectativas associados a uma posição na sociedade) e a relação interpessoal são os elementos ou blocos construtores do microssistema. O termo experienciado inclui as propriedades objetivas do meio ambiente e a maneira como essas propriedades são percebidas pelas pessoas naquele meio ambiente. Para o autor, os aspectos mais importantes no crescimento psicológico são aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação, em outras palavras, não é a realidade como ela existe, mas como é percebida pelos seres humanos. Objetivos, atividades e pessoas orientam o desenvolvimento.

A definição de mesossistema para o teórico inclui

[...] as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola, e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho, e na vida social) (BRONFENBRENNER, 2002, p. 1).

Na obra “Ecologia do Desenvolvimento Humano” (1979), ao abordar o conceito de mesossistema, o autor analisa diferentes pesquisas e apresenta diversas hipóteses para mostrar que o potencial de desenvolvimento de um mesossistema aumenta em diferentes situações; por exemplo, quando a pessoa

entra no novo ambiente acompanhada de uma ou mais pessoas com as quais participou de ambientes anteriores (exemplo: quando a criança vai à escola acompanhada pela mãe).

O conceito de exossistema se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento (exemplo: para uma criança pequena poderiam incluir o local de trabalho dos pais) (BRONFENBRENNER, 2002, p. 21).

Por outro lado, o macrosistema seria a consistência de sistemas de ordem inferior (micro, meso e exo) no nível da subcultura ou cultura como um todo.

Ainda segundo Bronfenbrenner (2002, p. 23),

[...] **desenvolvimento humano** é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.

A transição ecológica ocorre quando a posição da pessoa no meio ambiente é alterada como resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos. Para demonstrar que o desenvolvimento humano ocorreu, “[...] é necessário estabelecer que uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa foi transferida para outros ambientes e outros momentos. Esta demonstração é conhecida como validade desenvolvimental” (BRONFENBRENNER, 2002, p. 28).

Lerner (2011, p. 23) sintetiza de forma objetiva a bioecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner:

No seu artigo de 1977, ‘*Toward an Experimental Ecology of Human Development*’, e em seu clássico livro de 1979, *The Ecology of Human Development*, considerado por todos os estudiosos como um marco nas contribuições para compreensão da ontogenia, Bronfenbrenner mostrou a importância, para o desenvolvimento humano, da inter-relação dos níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados.

Diniz e Koller (2010) estudaram o desenvolvimento humano e a teoria de Bronfenbrenner, enfocando outros aspectos. Para as autoras, o afeto é um dos elementos essenciais para o desenvolvimento humano e, por isso, considerado como intrínseco à Abordagem Bioecológica formulada por Bronfenbrenner. Segundo

elas, Bronfenbrenner coloca que o desenvolvimento humano caracteriza-se pela interatividade entre os processos de continuidade e de mudança ao longo das várias fases do ciclo vital, não ocorre somente no próprio indivíduo, mas também no grupo social e na cultura de onde o indivíduo provém. Entretanto, a estabilidade dos vínculos de afeto possibilita a superação das mudanças das fases desenvolvimentais.

Em que pese a extensão de sua obra tanto em termos do número de publicações quanto do longo período em que suas pesquisas foram testadas e aprofundadas (com destacadas publicações em 1972, 1973, 1975, 1979, 1981, 1992, 1996 e 2004), é importante registrar que em sua última obra, escrita em 2004 e lançada no Brasil em 2011, Bronfenbrenner (2011, p. 137) fez considerações sobre sua teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano afirmando: “[...] os elementos e imperativos básicos do paradigma ecológico, não apenas se mantêm, mas são reforçados e estendidos por evidências e argumentos científicos [...]”. Com esta colocação, portanto, o autor reafirma sua teoria destacando a importância dos contextos no desenvolvimento humano.

Diante do exposto, resta admitir que a opção pela teoria bioecológica como uma das bases do presente estudo assenta-se principalmente na preocupação do teórico em ‘tornar os seres humanos mais humanos’: pedra fundamental para a construção da presente tese.

Ao lado de uma análise que levará em conta a bioecologia do desenvolvimento humano dos sujeitos de pesquisa, serão investigadas as relações sociais que circundam esses sujeitos de modo a identificar em que medida essas relações possibilitaram que os participantes apostassem nas suas possibilidades a despeito de eventuais limitações. Assim sendo, além da visão sobre/de um indivíduo biológico, a análise levará em conta o ser social formado pelas relações que constroem o tecido social no qual os participantes estão inseridos. Assim sendo, entende-se como enriquecedor buscar também subsídios em Vygotsky para complementação da análise dos relatos sobre as experiências de vida dos sujeitos da pesquisa.

2.2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV SEMIANOVITCH VYGOTSKY

Vygotsky nasceu em Orsha, Bielorrússia, em 5 de novembro de 1896. Pertencia a uma família judia culta e bastante numerosa, sendo o segundo de oito irmãos. Durante a infância e juventude, recebeu uma educação privilegiada, desenvolvendo a capacidade de pensar de forma questionadora e crítica. Em 1918, aos 22 anos, Vygotsky formou-se em Direito pela Universidade de Moscou. Durante o seu período acadêmico, estudou simultaneamente história e literatura na Universidade Popular de Shanyavskii e frequentou diversos cursos de filosofia, psicologia, medicina e artes. Apesar de sua formação em Direito, destacou-se na época por suas críticas literárias e pelas análises do significado histórico e psicológico das obras de arte, trabalhos que posteriormente foram incorporados, juntamente com sua tese de doutorado sobre psicologia da arte defendida em 1925, ao livro “Psicologia da Arte”, escrito entre 1924 e 1926. Vygotsky casou-se com Rosa Smekhova em 1924, e teve duas filhas. Faleceu de tuberculose em 1934, com apenas 38 anos de idade, deixando uma produção científica vastíssima, que só veio a ser mundialmente conhecida muitas décadas após a sua morte (GARCIA, 2001).

Em sua vida adulta, Vygotsky trabalhou com vítimas da guerra e da revolução russa, deparando-se com uma variedade de traumas somáticos e psicológicos. Dessa experiência, o teórico passou a destacar a importância do apoio social como fator de encorajamento e orientação. Vygotsky enfatizou também a importância do Braille e da Quirologia como formas de ajudar a compensar os prejuízos da falta de visão e de audição. Garcia destaca também que o cientista realizou pesquisas sobre defectologia, estudando as causas das deficiências mentais e sensoriais, e que seus trabalhos trouxeram grandes contribuições para a área como a noção de sistema funcional para localização cerebral das atividades do sistema nervoso.

O autor russo foi um leitor crítico das teorias da Gestalt, da Psicanálise, do Behaviorismo e da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Acompanhou a revolução russa e estudou profundamente as ideias de Karl Marx e de Friedrich Engels, e, a partir das proposições da concepção filosófica defendida pelo materialismo histórico, propôs a reorganização da psicologia. Segundo Garcia a

teoria Vygotskyana teve por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

Vygotsky escreveu diversos textos, artigos e trabalhos científicos e atuou com colaboradores como Alexander Luria e Alexei Leontiev, os quais, após a morte do teórico, foram responsáveis pela disseminação de suas produções. Com a ascensão de Stalin na Rússia, muitos trabalhos de Vygotsky foram censurados. A partir de 1925, alguns de seus artigos foram publicados no mundo ocidental. A primeira tradução de um livro seu no ocidente ocorreu nos Estados Unidos em 1962. Entre 1982 e 1984 foram publicadas suas “Obras Completas” na Rússia. A partir da década de 1980, diversas de suas obras foram publicadas em língua Portuguesa, tais como: “Pensamento e Linguagem”, “A Formação Social da Mente”, “Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem”, “Estudos sobre a História do Comportamento”, “Psicologia da Arte” (VYGOTSKY, 1983), entre outras.

Segundo Duarte (2001), um dos grandes estudiosos do teórico, a realidade social da época emprestou a Vygotsky seu contexto de estudo uma vez que ele viveu durante a Revolução Russa,

[...] um tempo de extrema tensão entre privado e coletivo, individual e social. Foi esse ambiente cultural de mudanças e desestabilizações que forneceu a ele o contexto para suas investigações científicas. Sua vida foi devotada à busca de resolução de problemas educacionais urgentes e práticos visando contribuir para o êxito do novo experimento socialista. Apoiado na conceituação do fenômeno mental esboçada inicialmente por psicólogos marxistas franceses como Henri Wallon (1879-1962) e Georges Politzer (1903-1942), sua contribuição aos debates psicológicos da década de 1920, juntamente com as contribuições de seus colegas Luria e Leontiev, desempenharam um papel central no delineamento da direção da psicologia marxista (DUARTE, 2001, Prefácio).

A produção de Vygotsky foi extremamente vasta e diversificada, principalmente ao se considerar que teve menos de 38 anos de vida. Vygotsky transitou por diferentes temas, assegurando uma unidade de pensamento; escreveu sobre arte, literatura, teatro, métodos de ensino, problemas de educação de crianças cegas, surdas-mudas e com deficiência intelectual, sobre o significado histórico da crise da psicologia, sobre a história do comportamento, sobre o instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança, sobre o papel da brincadeira e do jogo, sobre a pré-história da linguagem escrita, sobre as funções psicológicas superiores, sobre pensamento e linguagem, sobre problemas de demência, sobre a formação

social da mente, sobre psicologia e pedologia, sobre psicologia pedagógica, entre outros assuntos.

Para Prestes (2010), Vygotsky é hoje bastante conhecido no Brasil, especialmente dentro do meio acadêmico das áreas de psicologia e pedagogia. Em sua tese de doutorado, a autora faz uma análise da produção do cientista, mostrando os limites das traduções de suas obras para a língua portuguesa. Prestes, que realizou seus estudos em Moscou, que domina a língua russa perfeitamente, e que é especialista nas traduções das obras de Vygotsky, aponta que o teórico russo se fez presente no mundo com obras editadas e publicadas em vários idiomas: alemão, dinamarquês, espanhol, francês, húngaro, inglês, italiano, japonês, português, dentre outras. A autora acrescenta que o cientista dominava diversas línguas e que, em suas obras, citava trechos de estudiosos estrangeiros que traduzia para o russo; daí existirem, nas traduções de obras do cientista, citações que não correspondem exatamente às palavras originais dos autores citados.

O trabalho de doutoramento de Prestes (2010) faz uma análise bastante substancial dos problemas das traduções das obras de Vygotsky, apontando que as mesmas não apenas deixam muito a desejar em termos linguísticos, levando a deturpações de seu pensamento, mas que também sofreram censura e distorções tanto em seu país como fora dele. Na União Soviética, suas obras foram impedidas de publicação ao longo de décadas, ficando seu nome proibido de ser pronunciado. Somente em 1953, com a morte de Stalin, seus escritos começaram a ser publicados. No Brasil, o pensamento de Vygotsky começou a ser difundido e estudado em meados dos anos 1980. Segundo Prestes (2010, p. 67):

A primeira edição brasileira de "*Michlenie e retch*" (traduzido como "Pensamento e linguagem") foi uma tradução da versão norte-americana sob o título "*Thought and Language*", editada por F. Honfmann e G. Vakar e traduzida para o português por Jefferson Luiz Camargo. Essa edição data de 1987 é uma demonstração da ação de violência contra a produção científica de um pensador e, sem exageros, deve ser vista como uma das maiores agressões às obras de Vigotski que não foram cometidas nem mesmo em seu país, onde ficou proibido durante muito tempo.

Prestes considera que a tradução correta da obra "*Michlenie e retch*" seria "Pensamento e fala" ao invés de "Pensamento e linguagem" como foi intitulada em português; e discorre sobre as razões para sua sugestão de tradução. Uma

curiosidade destacada por Prestes (2010) é o fato de que apesar de ter uma extensa produção científica, Vygotsky não tinha intenção de que seus escritos virassem livros. Segundo ela, apenas alguns de seus trabalhos foram intencionalmente escritos para serem publicados como livros: “*Psivrologiia iskusstva*” (“Psicologia e Arte”), escrito em 1925 e publicado em 1965, “*Pedagoguitcheskaia psivrologiia*” (“Psicologia Pedagógica”), de 1926, e “*Michlenie e retch*”, de 1934 (traduzido no Brasil como “Pensamento e linguagem” e como “Construção do pensamento e da linguagem”). Vygotsky também escreveu livros didáticos para o ensino a distância por correspondência, como: “*Pedologuiia chkolnogovograsta*” (“Pedologia da idade escolar”), de 1928; “*Pedologia iunochevskogo vozrasta*” (“Pedologia da juventude”), de 1929; e “*Pedologuiia podrostka*” (“Pedologia do adolescente”), escrito entre 1930 e 1931. Muitos livros publicados após sua morte eram originalmente textos de anotações para aulas ou discursos proferidos em eventos científicos.

Considerando o acima exposto a respeito da alegada inacuidade das traduções das obras de Vygotsky, e como não se domina a língua russa, houve-se por bem tomar por base, para este trabalho, as publicações dos dois estudiosos do cientista acima citados, Newton Duarte e Zoia Ribeiro Prestes, para buscar o aporte teórico para a presente pesquisa.

Uma citação de Prestes (2010) sobre a visão de Vygotsky (2006) a respeito do foco deste estudo foi decisiva para confirmar, com inequívoca clareza, a relevância de incluir o pensamento do estudioso como suporte para esta tese:

Provavelmente, a humanidade vencerá mais cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e o retardo mental, porém, vencerá antes social e pedagogicamente, do que médica e biologicamente [...]. Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos nos *zlot nik* (ouros) da doença e não percebemos os *pud* (quilos) de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem (PRESTES, 2010, p. 191, citando VYGOTSKI, 2006, p. 40).

A marca deixada por essa citação, que apresenta estreita sintonia com a forma como acredita-se que as pessoas com deficiência deveriam ser vistas, fez aguçar o interesse em conhecer melhor os pressupostos da teoria vygotskyana. Segundo Duarte (1996), Vygotsky toma o ser humano como essencialmente histórico e, portanto, sujeito às especificidades do seu contexto cultural. Sua teoria,

chamada de Psicologia Histórica ou Psicologia Sócio-Histórica ou ainda Psicologia Histórico-Cultural tem os fundamentos baseados na concepção materialista histórica, fazendo, portanto, uma abordagem histórico-social do psiquismo humano. Vale dizer, tanto o indivíduo quanto o conhecimento são essencialmente sociais. Nas palavras de Duarte (1996, p. 35):

[...] significa, dentre outras coisas, considerar que o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente. [...] O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano.

Em outro trecho, (extraído das páginas 203-204 do texto intitulado “*Lost – or Merely Domesticated? The Boom in Socio-Historic-Cultural Theory Emphasises Some Concepts – Overlooks Others*”, integrante da coletânea intitulada “*The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*”, organizado por Selt Chaklin e publicada no ano de 2001 pela editora da Universidade de Aarhus, Dinamarca), Duarte (1996) destaca que segundo os textos clássicos da teoria sócio-histórica-cultural, todos os fenômenos psicológicos humanos, inclusive a própria consciência humana, têm origem na atividade prática socialmente organizada. Para a teoria sócio-histórica-cultural, os processos cognitivos, bem como os simbólicos, são secundários uma vez que derivam das interações que os indivíduos estabelecem na concreta atividade prática socialmente organizada. Conceitos primários incluem ideologias, formas e instituições de educação e de trabalho, relações sociais de produção, entre outros, que não são derivados mas sim aspectos da atividade prática socialmente organizada.

Segundo Prestes (2010, p. 36):

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele, a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano.

A autora destaca que Vygotsky não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas entendia que todo processo psíquico possui elementos biológicos herdados e elementos derivados da relação com o meio. Para

Vygotsky, dependendo da idade do indivíduo, as influências do meio terão maior ou menor impacto em seu desenvolvimento psicológico.

Alguns trechos de Duarte (1996, p. 242-247) retirados do volume III das “Obras Escolhidas de Vigotski 1931/1995” explicitam de forma mais clara os pressupostos teóricos do autor russo:

[...] a concepção vigotskiana sobre as relações entre o natural e o social é a questão dos processos psíquicos superiores. Para Vigotski, esses processos são de natureza social e formam-se por meio da superação e da incorporação dos processos psíquicos elementares, de ordem biológica.

Ainda segundo Duarte (1996), a crítica de Vygotsky à psicologia do seu tempo centrava-se no fato de a mesma limitar-se aos processos psíquicos elementares sem abordar os processos superiores justamente pela carência de uma perspectiva histórico-cultural. O cientista russo se ressentia da ausência de estudos na Psicologia que buscassem compreender, por exemplo, a influência da aquisição da linguagem sobre os processos psíquicos no início da vida; ou seja, como o emprego de ferramentas reorganiza o pensamento natural, ou como a cultura reelabora a conduta natural dando nova orientação a todo o desenvolvimento. Para Vygotsky, a idade do bebê é justamente o centro da pré-história do desenvolvimento cultural, e não apenas das funções naturais que eram o foco da Psicologia da época, que desconsiderava a questão histórico-cultural.

Os pressupostos teóricos de Vygotsky expõem a dimensão histórico-cultural do psiquismo humano. A importância deste conceito para o âmbito do presente estudo é a evidência de que, além de levar em conta os pressupostos da teoria de Bronfenbrenner, conhecer as histórias de vida dos sujeitos com deficiência que participarão desta pesquisa é também conhecer o contexto social, as relações culturais, as inter-relações, as circunstâncias sociais e históricas que caracterizaram o processo de desenvolvimento destas pessoas.

Dentre outros pressupostos teóricos de relevância para esta pesquisa, é preciso considerar também o papel ativo que a Psicologia Histórico-Cultural atribui à educação escolar na formação do psiquismo dos indivíduos. Duarte (1996, p. 247) destaca:

[...] Vigotski analisa a importância, para o desenvolvimento psicológico, da apropriação, pelo indivíduo, por meio da educação sistemática, do ensino

intencional, dos conceitos científicos que já foram historicamente construídos pelo ser humano e já têm, portanto, uma existência sócio-objetiva anterior ao indivíduo que vai aprender tais conceitos.

E Duarte (1996, p. 248-249) prossegue, expondo a visão do teórico russo sobre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, considerando o que cabe ao processo de ensino como fator de desenvolvimento:

Com a denominação de pensamento espontâneo, ou conceito espontâneo, Vigotski refere-se às formas de pensamento ou aos conceitos cotidianos que se desenvolvem não no processo de assimilação do sistema de conhecimentos que são comunicados à criança durante o ensino escolar, mas sim que se formam no curso da atividade prática do aluno e de sua comunicação direta com os que o rodeiam [...] os conceitos científicos ou não espontâneos são um problema de ensino e desenvolvimento [...] A hipótese de Vigotski é de que o desenvolvimento dos conceitos científicos segue um caminho particular em comparação com o desenvolvimento dos conceitos cotidianos [...] a definição verbal primária constitui o aspecto principal de seu desenvolvimento [...] o desenvolvimento do conceito científico de caráter social é produzido nas condições do processo de ensino [...] cabe à educação escolar o papel de promover o desenvolvimento intelectual da criança.

Outro tema importante na teoria de Vygotsky é o que no Brasil ficou conhecido como ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Segundo Prestes (2010), o termo russo é *zona blizhichego razvitiia*, e as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas que utilizaram a palavra *proximal*. Paulo Bezerra, tradutor de obras do autor russo para o português, denominou o conceito de “zona de desenvolvimento imediato”. Conforme Prestes (2010), os termos “proximal” e “imediato” não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Não se está atentando para a importância da instrução como atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Segundo Vygotsky, a instrução, ao ser realizada em uma ação colaborativa, cria possibilidades de desenvolvimento; este conceito, porém, não fica expresso em nenhum dos termos utilizados na tradução para a língua portuguesa.

Outro tema tratado por Vygotsky, de especial relevância para este trabalho, é a questão da “defectologia”, à qual o cientista russo dedicou-se a partir de 1924.

Defectologia é um termo russo utilizado para referir-se à área de estudo das deficiências, impedimentos ou incapacidades. O pressuposto central da

defectologia pauta-se na ideia de que todo defeito cria estímulos necessários para sua compreensão. Ao tempo de Vigotski, defectologia seria o “[...] estudio del niño com defecto [...]” (VYGOTSKY, 1983, p. 2).

A dedicação de Vygotsky à área da “defectologia”, cujos termos equivalentes utilizados neste trabalho são **deficiência** e **surdez**, deu-se em razão do grande número de crianças abandonadas e órfãs que existiam na União Soviética. Segundo Prestes (2010), o cientista estudou e pesquisou muito sobre crianças com deficiências e sistematizou suas ideias na coletânea intitulada “*Voprosi vospitania slepirh, glurronemirh i umstevenno otstalirh detei*” (“Questões de educação de crianças cegas, surdo-mudas e com retardo mental”), na qual o autor faz uma ruptura com o conceito de deficiência vigente na época:

Possivelmente, não está longe o dia em que a pedagogia se envergonhará do próprio conceito “criança com deficiência” para designar alguma deficiência de natureza insuperável. O surdo falante, o cego trabalhador – participantes da vida comum em toda sua plenitude – não sentirão mais a sua insuficiência e nem darão motivos para isso aos outros. Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência (VYGOTSKY, L. S. *Osnovi defectologii Onlain Biblioteka*, versão virtual, acesso em 2006).

Prestes (2010) destaca que na obra “Fundamentos da Defectologia”, Vygotsky afirma que ao invés de se lidar com as riquezas de uma criança que apresenta um desenvolvimento diferente da grande maioria, seja ela surda, cega, muda, ou com retardo mental, foca-se naquilo que ela não tem. Para o autor russo, qualquer deficiência é antes de tudo uma questão social e não se trata de fazer o cego enxergar ou o surdo ouvir, mas de criar condições de compensação social do defeito, retirando-o do campo da medicina.

O artigo “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” foi escrito por Vygotsky provavelmente entre os anos de 1924 e 1931, segundo as tradutoras Salles, Oliveira e Marques (2011). Neste artigo, o teórico russo expressa a ideia de que o processo de desenvolvimento humano não se dá de forma linear mas com saltos, e que o desenvolvimento cultural não é mera consequência do desenvolvimento natural. Conforme o autor, a importância do contexto cultural para o desenvolvimento de crianças com deficiência é mais marcante do que o é para as demais crianças. Segundo ele, se entregues ao seu desenvolvimento natural, a criança surda jamais aprenderia a falar e a cega nunca

dominaria a escrita. Caminhos alternativos foram construídos para o desenvolvimento cultural de crianças com condições como surdez e cegueira. A escrita para o cego foi transferida do campo visual para o tátil, e a fala para o surdo não está ligada à audição ou ao aparelho fonador, mas à gesticulação.

Para Vygotsky, as formas culturais de comportamento são o caminho para a educação da criança anormal⁴. É necessário utilizar caminhos indiretos onde o desenvolvimento se torna impossível por caminhos diretos. Segundo ele, o desenvolvimento cultural tornou possível ler com os dedos e falar com as mãos. A educação formal possibilitou a fala à criança surda e a leitura e escrita à criança cega.

O ponto de destaque do artigo de Vygotsky é o olhar diferenciado daquele existente na época, que focava o limite, a perda, a falta, e que passou a focar a possibilidade, o estímulo ao desenvolvimento por caminhos alternativos antes não pensados. Padilha (2000) enfatiza que para Vygotsky não é a deficiência que decide o destino das pessoas, mas as consequências sociais dessa deficiência. Nessa nova perspectiva, a deficiência, ao invés de marcar os limites, aponta para as capacidades, para a força que acompanha a falta e possibilita vencer as dificuldades. Essa não é uma força inata, mas um caminho social.

De acordo com Padilha (2000), para Vygotsky, qualquer defeito dá origem a estímulos para a formação de compensação e, sendo o desenvolvimento humano essencialmente social, tanto o desenvolvimento quanto a educação estão relacionados às suas consequências sociais, sejam eles da criança com deficiência ou da criança sem deficiência. Segundo o teórico, a compensação não tem um lugar nas iniciativas individuais ou biológicas, mas seguem sempre um percurso social.

Costa (2006) destaca que o olhar de Vygotsky sobre as possíveis limitações das crianças ditas “deficientes” não é de complacência ou de desânimo, mas de uma visão dialética do real, que leva à compreensão de que se existem problemas, existem também possibilidades. Nessa perspectiva os problemas passam a ser uma fonte de crescimento, ou seja, o indivíduo cria processos adaptativos para superar os impedimentos que encontra. O “defeito”, ou limite, age como força propulsora do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Segundo Costa, na visão do teórico russo, o limite origina estímulos para a superação, e o contexto sociocultural tem

⁴ As tradutoras adotaram o termo “anormal” por ser a expressão utilizada no início do século XX para se referir às pessoas hoje chamadas “com deficiência” ou “com surdez”.

papel preponderante nesse processo de superação, levando a escola a ter que adotar uma pedagogia que invista nas possibilidades do aluno, que crie trocas e relações significativas que possibilitem o crescimento do indivíduo.

Nuernberg (2008) destaca que Vygotsky procurou compreender os aspectos da gênese social do funcionamento psicológico superior estudando, entre outros temas, o desenvolvimento de surdos e cegos; e concluiu que as crianças surdas ou cegas podiam conseguir o mesmo desenvolvimento das demais crianças, mas que o conseguem de modo distinto, por um outro caminho, com outros meios. E o professor que atua com essas crianças precisa conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir seu aluno. Vygotsky apontou que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização diferente do das pessoas sem deficiência. O artigo de Nuernberg (2008) mostra também que o autor soviético faz uma distinção entre o que chama de deficiência primária, ligada a problemas de ordem orgânica, e deficiência secundária, que engloba as consequências psicossociais da deficiência.

Em síntese, para Vygotsky, o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue os pressupostos que orientam suas concepções do desenvolvimento das pessoas em geral, ou seja, com as influências sócio-histórico-culturais, sendo que a diferença estaria apenas nas formas alternativas às usuais. Segundo ele, a aprendizagem é essencialmente social e as funções psicológicas se desenvolvem através da apropriação de conhecimentos e habilidades socialmente construídos.

Apresentadas as linhas gerais das teorias de Bronfenbrenner (bioecológica) e de Vygotsky (histórico-cultural), acredita-se ter restado mais evidente seu ponto de convergência, qual seja, a crença de que os fatos históricos ou os acontecimentos que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos são as bases explicativas da sua formação. Em outras palavras, ambos os cientistas são considerados contextualistas.

Conforme citação de Tudge (2007, p. 2) feita no início deste capítulo, “[...] o contextualismo é um paradigma dialético no qual o conhecimento é entendido como uma construção social e o que é visto como ‘realidade’ depende, em parte, da cultura, da história e do poder”. Reforça-se aqui a ideia de que, como enfatiza o autor, neste paradigma os sujeitos não podem ser estudados senão inseridos em seus contextos, pois é dessa inter-relação que o desenvolvimento emerge, havendo, portanto, não uma única, mas múltiplas realidades.

Embora Bronfenbrenner e Vygotsky tenham desenvolvido suas teorias em épocas distintas, ambos refletiram e analisaram os aspectos que envolvem a construção do sujeito a partir de suas experiências adquiridas pela interação com o outro e com o meio. O aporte teórico de Bronfenbrenner possibilita a análise dos contextos de desenvolvimento de educadores com deficiência ou surdez com base nos elos da rede sistêmica que interligam os microssistemas ao mesossistema e ao exossistema permitindo evidenciar os elementos básicos do desenvolvimento pessoal e da atuação profissional dos participantes enquanto educadores. Ao mesmo tempo, as contribuições de Vygotsky permitem a análise do desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa enquanto possuidores de história e de cultura. Estudar o desenvolvimento humano a partir da perspectiva de Vygotsky é pensar um contexto de possibilidades de interações sociais intersubjetivas estabelecidas, ou que se estabelecem, num processo de trocas mediadas pelo conhecimento, pela cultura e pela história inerentes a cada sujeito em processo de desenvolvimento enquanto seres humanos. Em suma, analisar o desenvolvimento humano sob uma perspectiva contextualista é admitir que o homem se constrói sob a influência do meio ao qual se adapta e se opõe num movimento contínuo de inter-relação que leva à redefinição do contexto em que vive.

2.3 CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nos dias de hoje, o tema da **inclusão/exclusão** está bastante presente nos textos e discursos que envolvem a questão das pessoas com deficiências ou com surdez. Entretanto, para que uma verdadeira inclusão se efetive adequadamente, é preciso conhecer as diferentes formas de desenvolvimento próprias de cada indivíduo, ou de cada grupo de indivíduos com características semelhantes. No caso das pessoas com deficiências ou com surdez, essas características são relativas a suas condições físicas ou sensoriais e abrangem tanto suas eventuais limitações quanto suas possibilidades. Assim sendo, com base nos pressupostos dos teóricos contextualistas Urie Bronfenbrenner e Lev S. Vygotsky descritos nos subcapítulos 2.1 e 2.2 acima serão abordados a seguir três contextos de desenvolvimento essenciais para o foco desta pesquisa: família, escola e trabalho (este último com o

recorte específico do contexto educacional).

Família, escola e trabalho constituem três contextos de desenvolvimento fundamentais na trajetória de vida das pessoas. As diferentes contribuições destes contextos podem otimizar ou dificultar o desenvolvimento humano. Conforme já mencionado, o microsistema é o primeiro, o mais imediato, que envolve o indivíduo desde os primeiros anos de vida e engloba as interações que se desenvolvem no núcleo familiar – a casa, os pais e os irmãos. O mesossistema é um sistema composto por microsistemas; são as relações ou interconexões que os microespaços estabelecem entre si, como a relação entre família e escola da pessoa em desenvolvimento. O exossistema constitui o terceiro nível ecológico e se refere à comunidade envolvente, como o mundo do trabalho. O último nível socioambiental remete para a cultura social, para os valores, as crenças e os modos de agir de uma determinada sociedade e é chamado de o macrosistema, que é composto por padrões consistentes de organização, mas que pode sofrer mudanças que vão influenciar o comportamento e o desenvolvimento das pessoas. Segundo Bronfenbrenner (2002), entre o indivíduo e o ambiente desenvolve-se uma interação recíproca, ou seja, o ambiente interfere no sujeito e o sujeito no ambiente.

Em cada um dos três grandes contextos: Família, Escola e Trabalho, ocorrem mudanças ao longo da vida onde podem aparecer transições ecológicas, que são mudanças de papel ou ambiente, como a entrada na escola para uma criança, as mudanças na estrutura familiar como separação dos pais, perda dos avós, chegada de um novo irmão, aproveitamento insatisfatório na escola, dificuldade em fazer amigos, dificuldade de ingresso no mundo do trabalho, insatisfação com a atividade profissional, entre outros. As mudanças tanto podem ser positivas quanto negativas e sempre irão interferir no desenvolvimento da pessoa. Cada nova situação vivida pode alterar a forma de agir, de fazer, de pensar, e de sentir, provocando avanços ou atrasos no desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social.

Muito embora se tenha ciência sobre o entrelaçamento existente entre os contextos de desenvolvimento do indivíduo, conforme enfatiza Bronfenbrenner (2002), nos próximos subcapítulos, por uma questão de clareza didática, abordar-se-á cada um dos três contextos separadamente de modo a traçar as potenciais implicações de cada um deles para o desenvolvimento humano.

2.3.1 A Família como Contexto de Desenvolvimento

Há uma complexidade de fatores contextuais que interferem no desenvolvimento humano. Entre estes contextos de desenvolvimento, destacam-se a família, a escola ou sistema educacional, e o trabalho ou vida profissional. Além disso há uma interdependência dos diversos contextos: família, escola e trabalho podem ser tanto propícios ao desenvolvimento saudável como obstaculizadores de desenvolvimento (REZENDE, 2011).

O contexto social familiar interfere no desenvolvimento desde o período pré-natal, durante a vida do bebê, da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e até mesmo na velhice. Em nossa sociedade, há uma cultura de relações familiares pelo seu papel socializador e por ser instituidora de relações primárias que interferem, positiva ou negativamente, no desenvolvimento das pessoas. Muitas vezes, relações familiares saudáveis desde o nascimento da criança, e inclusive no período pré-natal exercem um papel que serve como fator de desenvolvimento para toda a vida. Por outro lado, problemas enfrentados na gestação, nos primeiros meses de vida do bebê e durante a infância podem dificultar o desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 1998).

A discussão sobre o contexto familiar no desenvolvimento é questão básica da psicologia. Diferentes condições e variáveis podem possibilitar resultados positivos ou negativos no desenvolvimento pessoal interferindo no seu desempenho social. O contexto familiar se associa a características do indivíduo, ao seu meio, e a condições estruturais e socioculturais mais amplas, que combinadas interferem no desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Situações familiares insatisfatórias podem ter consequências como conflitos com os pais, perda de interesse na escola, afastamento dos amigos, culpa e ansiedade. Em algumas fases do desenvolvimento, a autonomia e independência da família precisa ser buscada para que o sujeito em desenvolvimento não corra o risco de se tornar eternamente dependente da família e de comprometer a realização de tarefas normais do desenvolvimento como o cumprimento dos papéis sociais esperados do sujeito, a aquisição de habilidades essenciais para a sobrevivência, a realização de um sentido na sua trajetória de vida (PRATTA; SANTOS, 2007).

Segundo Dessen (1994), as famílias exercem influência no desenvolvimento dos seus membros, os indivíduos em processo de crescimento são vulneráveis, e existe a probabilidade tanto de um desenvolvimento saudável como de seu oposto. A relação familiar é sempre de probabilidade e não causal, pois as influências diferem de indivíduo para indivíduo, apesar de muitas vezes os contextos familiares serem semelhantes. Por outro lado, atitudes positivas das famílias terão grandes probabilidades de interferirem positivamente no desenvolvimento da pessoa.

As relações familiares constituem um dos fatores mais relevantes no desenvolvimento dos indivíduos, mas sempre de forma combinada com outros contextos. Embora os padrões de comportamento dos pais e as interações familiares sejam em boa parte responsáveis pelo desenvolvimento dos filhos, não há uma relação linear entre pais saudáveis e filhos bem desenvolvidos. Determinados problemas familiares podem ter uma influência destrutiva no desenvolvimento dos filhos ou não, dependendo da relação que os indivíduos em desenvolvimento estabelecem com o problema, pois o contexto influencia e é influenciado fortemente pelo universo de interações que acontecem no âmbito da família. Não há uma relação causal na apropriação pelos filhos de comportamentos saudáveis ou inadequados que lhes servem de modelo (DESSEN, 1994).

Estudos de psicologia têm mostrado (SCHENKER; MINAYO, 2005) que os fatores familiares podem interferir nos comportamentos dos adolescentes e jovens. Entre esses fatores destacam-se: ausência de investimento nos vínculos que unem pais e filhos; envolvimento materno insuficiente; práticas disciplinares inconsistentes ou coercitivas; excessiva permissividade; dificuldade de estabelecer limites aos comportamentos infantis e juvenis e tendência à superproteção; educação autoritária associada a pouco zelo e pouca afetividade nas relações; monitoramento parental deficiente; expectativas incertas com relação à idade apropriada do comportamento infantil e juvenil; conflitos familiares sem desfecho de negociação. Em síntese, uma certa desresponsabilidade, sobretudo dos pais, sobre os problemas nas relações intrafamiliares.

É preciso sempre levar em conta que outros fatores associados às características dos indivíduos em desenvolvimento podem ter efeitos sobre o comportamento dos membros da família. Um desses fatores é o *coping*, termo que se refere às estratégias usadas para lidar com as adversidades. De acordo com Schenker e Minayo (2005), o *coping* positivo é construído ao longo do processo de

desenvolvimento individual, e a consolidação de estratégias depende de atributos individuais, familiares e ambientais. Quando essas estratégias funcionam na resolução de problemas, o indivíduo fica mais protegido contra situações estressantes; do contrário, o sujeito consolida estratégias de fuga e evitação dos problemas, que são prejudiciais ao seu desenvolvimento. Um desenvolvimento saudável depende da influência de fatores micro e macrosociais que tornam o indivíduo mais resiliente e menos vulnerável às influências adversas.

Uma grande influência exercida no contexto familiar é o papel da mídia no desenvolvimento dos sujeitos. A mídia reflete e retrata a cultura vigente. O desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo no contexto familiar sobre as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação colabora para a adoção de atitudes criteriosas sobre o que é visto e ouvido. A família tem que oferecer condições de crescimento e de desenvolvimento, de amparo e de fortalecimento dos seus membros em formação. Schenker e Minayo (2005) apontam que os adolescentes são participantes ativos do processo de formação de vínculos e de transmissão de normas, interagindo na dinâmica de socialização e permitindo a “metabolização subjetiva dos fatores externos” de acordo com suas características individuais.

As autoras citadas enfatizam que a elevada autoestima, os sentimentos de valor, orgulho, habilidades, respeito e satisfação com a vida podem servir de proteção aos jovens quando combinados com outros fatores protetores do seu contexto de vida. Concluem, todavia, que algumas crianças e adolescentes que vivem em ambientes familiares adversos conseguem não se deixar influenciar por este contexto e apresentam características individuais protetoras conjugadas ao convívio com outros adultos cuidadores escolhidos por eles fora do ambiente familiar. Para as autoras, o ajustamento dos jovens e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades são altamente influenciados por uma interação familiar gratificante.

Schenker e Minayo (2005) destacam que no âmbito de famílias estruturadas evidenciam-se como fatores que protegem o adolescente do uso de drogas: relevância dos vínculos familiares fortes; apoio da família ao processo de aquisição da autonomia pelo adolescente; monitoramento parental aos diversos processos de crescimento e desenvolvimento; estabelecimento de normas claras para os comportamentos sociais, incluindo o uso de drogas. Enfatizam também que os

fatores estressantes do contexto de vida familiar, como morte, doenças ou acidentes entre membros da família e amigos, mudanças de residência, separação, divórcio ou novos casamentos dos pais, e problemas financeiros podem influenciar o uso abusivo de drogas quando associados a outros fatores, incluindo disposições individuais. No entanto, conforme as circunstâncias individuais, familiares e ambientais, eles permitem elaboração e crescimento interior dos jovens, constituindo-se em elementos de fortalecimento e amadurecimento.

No que tange à questão da resiliência, as autoras apontam:

[...] estudos indicam que as condições de formação de uma personalidade resiliente são: colocar expectativas claras relativas ao comportamento; monitorar e supervisionar as crianças; reforçar com consistência atividades que favoreçam a socialização; criar oportunidades para o envolvimento familiar; promover o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais dos jovens (SCHENKER; MINAYO, 2005, p. 714).

Segundo elas, as habilidades para a formação de crianças e jovens deveriam fazer parte de um processo de formação dos pais. Afirmam que a aquisição e o uso de habilidades na administração da família reduzem problemas de comportamento das crianças, promovem o bom desempenho escolar e os fortalecem para lidarem com condições adversas. As autoras destacam que é fundamental que os pais estejam atentos a alguns parâmetros relacionais que favorecem o pleno desenvolvimento psicológico dos filhos, tais como: uma comunicação livre e fluente, elogios às suas conquistas, expectativas claras, autoridade com afeto, controle e trato democrático, compartilhamento de valores, encorajamento à participação em atividades da escola, da comunidade e de movimentos sociais.

Outros autores, como Dessen e Polonia (2007), também apontam o papel fundamental da família como promotora de condições para o desenvolvimento saudável dos filhos. A família é responsável pela transmissão de valores, crenças e significados presentes na sociedade, e exerce impacto significativo no comportamento dos indivíduos. Quando a família é cuidadora, afetiva, amorosa e comunicativa, há mais chances de promover condições de possibilidades para o desenvolvimento saudável dos filhos. A família é também uma das instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsora ou inibidora do seu crescimento físico, intelectual, emocional e

social. Normalmente, as famílias têm objetivos, conteúdos e métodos distintos que podem fomentar ou dificultar o processo de socialização, proteção, sobrevivência e desenvolvimento no plano social, cognitivo e afetivo.

Segundo Dessen e Polonia (2007) a família é a primeira mediadora entre o homem e a cultura e constitui uma unidade dinâmica de relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersos nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. As transformações tecnológicas, sociais e econômicas favorecem as mudanças na estrutura, organização e padrões familiares e nas expectativas e papéis de seus membros. É no seio da família que as crianças aprendem a administrar e resolver conflitos, controlar emoções, expressar sentimentos e lidar com a vida de modo geral. Ainda na visão das autoras, as famílias não são definidas apenas pelos laços de consanguinidade, mas por um conjunto de variáveis como as formas legais de união, o grau de intimidade nas relações, as formas de moradia, o compartilhamento de renda, entre outros.

Petzold (1996) analisa as famílias nas dimensões do microsistema, do mesossistema, do exossistema, do macrosistema e do cronossistema. No microsistema o autor tem como base o modo como os genitores interagem, seu grau de intimidade, o estilo de vida, se é uma relação heterossexual ou homossexual, e sobre a forma de poder. No mesossistema compreende as relações com os filhos, a sua presença ou ausência, se são biológicos ou adotivos e se moram ou não com os pais. Já o exossistema do grupo familiar engloba os contextos de consanguinidade ou casamento, a dependência ou autonomia financeira ou emocional. O macrosistema reflete valores e crenças compartilhados, se a união é estável ou não, se os cônjuges habitam ou não o mesmo espaço físico. O cronossistema diz respeito às transformações da família na sociedade, suas diferentes configurações ao longo do tempo.

As mudanças no contexto social são refletidas na configuração das famílias. Existem, nos dias de hoje, distintas estruturas familiares que provocam transformações nos papéis dos seus membros, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo. Dessen e Polonia (2007) colocam que as relações entre pais e filhos podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos, bem como de problemas de ajustamento e de dificuldades de interação social, dependendo do nível de apoio parental nos aspectos cognitivos, emocionais

e sociais.

Fica clara, pelo exposto nos parágrafos acima, a relevância do papel da família como contexto de desenvolvimento. Fica também evidente que um direcionamento seguro por parte dos pais ou cuidadores, com expectativas bem definidas e democraticamente debatidas sobre o papel dos filhos, bem como a prática cotidiana dos valores familiares e sociais, e a capacidade de competente resolução de conflitos são os alicerces para um desenvolvimento saudável. Paralelamente, os autores citados apontam que a ausência dessas características não implica necessariamente impossibilidade de desenvolvimento, uma vez que características individuais como a resiliência podem ativar o fortalecimento interior e o amadurecimento, permitindo um desenvolvimento bem elaborado.

2.3.2 Família e Pessoa com Deficiência ou com Surdez

A família é o primeiro grupo social no qual a criança é recebida. Na sociedade contemporânea há distintas formas de organização familiar; em todas elas a família constitui uma unidade social significativa e está dentro de um contexto maior que é o grupo social, econômico e cultural ao qual pertence. Ao nascer, a criança está inserida num primeiro contexto que é o microssistema formado pela família.

O nascimento de uma criança com deficiência ou com surdez interfere diretamente no microssistema ou contexto familiar, que é o ambiente no qual a pessoa em desenvolvimento interage com outras pessoas, objetos e símbolos. É no microssistema que se estabelecem os processos proximais, as habilidades específicas e o convívio social. Ocorrências inesperadas no contexto familiar, como a chegada de um bebê que foge dos padrões considerados 'normais' pela sociedade, interferem na estrutura existente, nos papéis, nas regras, nos princípios e valores.

Segundo Anache e Oliveira (2007), é no espaço da família que ocorre o processo do inter-relacionamento dos fatores afetivos, sociais e econômicos conforme os valores estabelecidos socialmente. Assim sendo, é na família que se constroem os laços afetivos e que se constituem as expectativas sobre os filhos, as

quais muitas vezes são idealizadas, dando margem às frustrações. Para os autores, o nascimento de uma criança com deficiência ou com surdez incita sentimentos ambivalentes de rejeição, amor, ódio, alegria e sofrimento na família, que variam em forma e intensidade de acordo com a característica particular de cada membro do núcleo familiar. Isso exigirá que a família se reestruture após o impacto inicial, ou seja, que redefina seus papéis, que faça o aprendizado de novos valores, princípios e padrões de comportamento de modo a possibilitar o processo de desenvolvimento da criança.

A família é o primeiro contexto significativo da criança. Neste contexto ela terá contato com a mãe, o pai, os irmãos, os avós, dentre outros familiares. Cada um deles tem suas características específicas e, direta ou indiretamente, é através dessas pessoas que a criança tem suas primeiras aprendizagens sobre o mundo. As chamadas características do microssistema: reciprocidade, equilíbrio de poder, afeto, interferirão no desenvolvimento dos diferentes membros familiares (BRONFENBRENNER, 2002).

Ao aguardar a chegada de um filho, os pais criam expectativas de que o mesmo venha com boa saúde e idealizam seu futuro tanto na infância como na vida adulta. Quando essas expectativas não se realizam, existe uma tendência de que os pais passem a enxergar apenas a deficiência ou a surdez e não as possibilidades do filho. Somente quando bem estruturados e devidamente orientados, os pais conseguem superar o conceito da “doença” ou a visão patológica, sendo este um dos primeiros desafios a serem vencidos. Ao tratar da questão dos deficientes e seus pais, na dedicatória de sua obra, Buscaglia (2006), faz um registro corajoso e ao mesmo tempo enternecedor, que transmite o ‘luto’ vivido pela família ao tomarem conhecimento do nascimento de uma criança com deficiência ou com surdez, e toda a dificuldade da batalha enfrentada pela pessoa e por seus pais na busca de uma possibilidade de desenvolvimento dentro de uma sociedade excludente:

Este livro é dedicado aos indivíduos deficientes e seus pais que, muitas vezes sozinhos, confusos e mal informados, lutaram com a desilusão, o desapontamento, o desespero e obstáculos aparentemente intransponíveis, e saíram-se vitoriosos – transformando a desilusão em vigor renovado, o desapontamento em coragem, o desespero em esperança, e descobrindo que o que parecera obstáculos intransponíveis eram simples “degraus” ao longo da jornada. Assim fazendo, ratificaram para todos nós o grande potencial e prodígio do ser humano (BUSCAGLIA, 2006, Dedicatória).

A família que recebe uma criança com deficiência ou com surdez passa inicialmente a conviver com sentimentos de culpa, rejeição, negação e até desespero, o que interfere diretamente nas relações sociais da família. Ao sentirem culpa e vergonha, os familiares, especialmente os pais, sofrem por terem esses sentimentos, gerando, como consequência, situações de conflito entre os familiares. Buscaglia (2006) evidencia, ao mesmo tempo, que os obstáculos que de início parecem intransponíveis de superação pela família, acabam por configurar-se em degraus que possibilitam a escalada ao desenvolvimento das crianças com deficiência ou com surdez.

Ao referir-se às famílias e às crianças com deficiência ou com surdez, o autor ressalta ter descoberto que em geral são “fortes, persistentes, sensíveis e inteligentes” (p. 14) e que ao compartilhar suas frustrações e sentimentos de desamparo, assim como suas alegrias e triunfos, adquiriu um grande respeito por elas, e recebeu uma lição sobre a dignidade do ser humano.

O autor mostra a necessidade de um novo olhar para a pessoa com deficiência ou com surdez e para seu contexto familiar, salientando a necessidade de uma orientação de especialistas para o desafio que precisam enfrentar. É preciso saber lidar com a criança com deficiência ou surdez, pois a forma como o contexto familiar interage com a criança é fundamental para o seu desenvolvimento. Alguns pais procuram negar a existência do filho, outros tentam enfrentar a realidade.

As atitudes, as ações, os afetos, o atendimento dado à criança poderão ter papel fundamental na facilitação ou limitação do seu crescimento e desenvolvimento. Os primeiros meses de vida são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer criança; assim, buscar apoio e orientação é tarefa primordial para que o bebê seja corretamente estimulado e atendido em suas necessidades físicas, afetivas e sociais; que seja amado e protegido e encaminhado corretamente de forma a ter condições educacionais, e de socialização e autoidentidade.

A família estabelece a mediação entre a criança e o mundo social. Segundo Batista e França (2007, p. 117):

[...] Quando a criança com deficiência deixa de ser vista pelo seu déficit e passa a ser entendida como uma pessoa integral, plena de significado, decorrem desse novo olhar atitudes e posturas que possibilitarão o desenvolvimento global da mesma.

Sendo um sistema de relações complexas, a família pode possibilitar ou não o desenvolvimento satisfatório de seus filhos através de suas interações. O relatório de 2010 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2010) registra que existem 650 milhões de pessoas com deficiência ou com surdez no mundo, o que representa 10% da população mundial. Embora esse seja um percentual alto, revelando que não se trata de um episódio raro, a população em geral ainda tem grande dificuldade em tratar do problema, caracterizando-o como um fato excepcional, o que na realidade não parece ser.

Buscaglia (2006) destaca a forma preconceituosa com que a sociedade vê a “pessoa diferente” como incapaz, alertando para o fato de que essa visão interfere no desenvolvimento da pessoa como elemento integrante de seu comportamento e de sua personalidade. O autor aborda a somatopsicologia, que é o estudo sobre como as respostas da sociedade afetam as ações, os sentimentos e as interações das pessoas e sobre a influência das palavras na personalidade e na autoimagem do indivíduo. O autor ainda registra a importância de a família enfatizar à pessoa com deficiência ou surdez o que ela é capaz de fazer, o que ela pode realizar, e não suas limitações.

Os avanços da medicina e da tecnologia possibilitam, nos dias atuais, que, em alguns casos, os pais tomem conhecimento da deficiência da criança ainda na fase pré-natal. Problemas de má formação, síndromes e infecções podem levar a deficiências ou à surdez. Outras condições são diagnosticadas logo após o parto através da observação ou exames clínicos. E em algumas situações a deficiência ou a surdez não existe no momento do nascimento, mas pode vir a ocorrer por diferentes causas como acidentes, infecções, carência nutricional, doenças, entre outras, ao longo da vida do sujeito.

O profissional de saúde encarregado de informar aos pais sobre a situação de deficiência ou de surdez deve utilizar maneira adequada de transmitir a informação, de modo que a notícia, que é sempre chocante, não se torne ainda mais traumática para a família e venha a dificultar a busca de tratamento adequado. Buscaglia (2006) enfatiza a importância da orientação às famílias por profissionais competentes e comprometidos que não só identifiquem a deficiência ou a surdez, mas que também desenvolvam um trabalho permanente de orientação e acompanhamento das famílias.

As contribuições de Correia (1995) são também bastante significativas para

a compreensão da relação entre a família e a pessoa com deficiência ou surdez. O autor destaca a importância de os pais estarem atentos, o mais precocemente possível, para um conjunto de sinais que a criança exibe, contínua e frequentemente, que serão indicadores de dificuldades de aprendizagem em relação a diversos aspectos como: organização, coordenação motora, linguagem falada ou escrita, atenção e concentração, memória e comportamento social.

Buscaglia (2006) também aponta a relevância de a família ter consciência do seu papel junto à criança desde os primeiros dias de vida e dos efeitos que aquilo que fizerem ou não fizerem terão sobre o desenvolvimento dos seus filhos. O autor enfatiza:

[...] assim como as outras crianças, essas também têm necessidades normais. Precisam dos mesmos afagos, do mesmo amor, do mesmo carinho, dos mesmos estímulos linguísticos, das mesmas oportunidades para explorarem seus próprios corpos e o ambiente (BUSCAGLIA, 2006, p. 36).

Quanto à postura familiar em relação à criança com deficiência ou com surdez, as reações dos pais também apresentam variações diversas, as quais poderão interferir no desenvolvimento dos filhos. Há situações em que, ao tomarem conhecimento da deficiência ou da surdez de um filho, os pais recusam-se a aceitar o diagnóstico médico; é a fase denominada de negação. Os pais procuram outros profissionais para novos diagnósticos e quando se confirma a presença da deficiência ou da surdez os mesmos se isolam, pouco interagindo com o bebê, o que pode causar piora no desenvolvimento da criança. Após a fase de negação, os pais tendem a passar à fase de adaptação, quando buscam meios para proporcionar melhor atendimento ao bebê.

Aos poucos a família passa a ter uma visão mais realista da criança e de sua condição; é a chamada fase da aceitação. Nessa fase, a família que dispõe de melhores recursos intelectuais e de informação tende a voltar a se reestruturar e procura conhecer mais sobre a característica, sobre como tratá-la, buscando formas de incluir a criança nas diferentes esferas de seu contexto social.

Miller (1995) analisa como se dá a adaptação da família frente ao fato de ter um filho com deficiência ou surdez e destaca quatro fases do processo: a fase da sobrevivência é a aquela em que os pais continuam simplesmente vivendo, porém sentindo-se totalmente desamparados. Esta fase inicia-se logo após a ciência sobre

a condição da criança e pode durar muito tempo. Fase de busca é a que consiste da procura por especialistas que os possam auxiliar. Fase do ajustamento é quando os pais já estão mais seguros sobre o problema e podem melhor atender a criança. Fase de separação é o momento de criar oportunidades para a independência do filho.

Segundo Glat (1995), os pais e demais familiares podem influenciar o processo de interação social do filho na comunidade e na própria família através da facilitação ou do impedimento. Segundo a autora, esses dois aspectos são interdependentes, assim, quanto mais integrada a pessoa com deficiência ou com surdez estiver com a própria família, maiores chances de integração terá com a comunidade. Ao mesmo tempo, quanto mais participar da vida social e tiver atitudes semelhantes às das demais pessoas de sua faixa etária, maiores as chances de ser vista como 'igual aos demais' pelos membros da família e se integrar melhor com os próprios familiares.

Glat (1995) destaca que sua experiência de muitos anos trabalhando com pessoas com deficiência e com surdez e com suas famílias tem mostrado que os sujeitos mais integrados socialmente são aqueles que são tratados como 'normais' em suas famílias, que estão mais integrados no contexto familiar. Para a pesquisadora, a família, enquanto grupo social primário, é o fator determinante para a detonação e manutenção – ou, ao contrário, para o impedimento – do processo de integração. A autora destaca que é por meio do relacionamento familiar que a criança se percebe como ser aceitável no mundo ou, por outro lado, como tendo necessidade de fazer concessões e ajustes para ser aceito. Glat (1995, p. 113) completa:

A família, portanto, realiza a chamada socialização primária que consiste na aprendizagem de papéis sociais; ou dito de outra forma, no processo de formação de identidade social e pessoal do indivíduo, na imagem que a pessoa tem de si mesma. Mais tarde, ao entrar em contato com o grupo social mais amplo, geralmente na fase escolar – socialização secundária – a criança terá novos ajustes a fazer para se adaptar. Sem dúvida alguma, o tipo de inserção social que a pessoa terá dependerá fortemente do que ocorreu durante seus anos formativos.

Dentre todos os sentimentos que provoca na família a chegada de um bebê com deficiência ou com surdez, o mais forte, segundo Glat (1995), é o medo do futuro desconhecido e não programado. A autora destaca que as famílias que não

lidam de maneira aberta com os primeiros sentimentos provocados pela chegada de uma criança com deficiência ou surdez acabam por rejeitá-la ou superprotegê-la, duas atitudes opostas, mas que apresentarão semelhantes consequências negativas para a criança. A pesquisadora enfatiza que a superação da fase de 'luto' e aceitação por parte da família não acontecem num processo linear, onde depois de superado o trauma tudo é felicidade. Para a autora, o 'luto', a sensação de perda, o sofrimento psicológico, o medo, a insegurança voltarão a acontecer em outros momentos da vida da criança como quando começar a falar, a andar, quando entrar na escola, etc.

Glat (1995) ainda registra que o que indica o grau de integração da pessoa com deficiência ou surdez na família é a diferenciação que a família faz entre os problemas decorrentes da condição e aqueles que qualquer pessoa poderia ter, inclusive os outros membros sem deficiência ou sem surdez. Sem essa percepção, a tendência é de a família estruturar-se em torno desse familiar em detrimento dos demais membros.

A família, tal como destacou-se no início deste capítulo, é considerada por Bronfenbrenner um dos elementos chave para a compreensão do desenvolvimento humano, particularmente da criança. Segundo Silva e Dessen (2004), no âmbito do microssistema familiar, as características da criança afetam diretamente o relacionamento com os pais, e vice-versa. Problemas de desenvolvimento da criança tendem a causar estresse e dificuldades nas interações familiares de rotina. Tais tensões podem ser aprofundadas ou amenizadas pelo mesossistema, ou seja, pelas inter-relações com outros ambientes. Mesmo o exossistema, como o espaço de trabalho dos pais, pode afetar indiretamente a pessoa em desenvolvimento. Para Silva e Dessen (2004, p. 175):

As influências da cultura e da etnia compõem os elementos do macrossistema [...] Cada cultura apresenta reações diferentes ao nascimento da criança com deficiência [...] O indivíduo com suas características pessoais, é parte ativa desse contexto, que influencia e é influenciado por ele.

É importante destacar que muitas vezes a família, em especial os pais, têm concepções sobre a deficiência e sobre a surdez que influenciarão os seus próprios filhos com essas características. Camargo (2000) pesquisou as concepções dos pais de filhos com Síndrome de Down (SD) e esses demonstraram a concepção de que a

pessoa deficiente é imatura e que isto está presente em várias esferas da vida desses sujeitos como na sexualidade, na independência, no trabalho e no relacionamento social. A autora acompanhou diversas reuniões com esses pais e a partir de uma multiplicidade de debates analisou seus discursos detectando que a concepção subjacente dos pais é a de que o filho não tem capacidade para desenvolver sua autonomia, para cuidar de si próprio, para se relacionar afetivamente, nem para fazer uso de sua sexualidade de forma consciente e responsável. Segundo Camargo (2000), essas crenças são reflexos da representação presente na cultura. Para Camargo (2000), os pais creem que os filhos não têm consciência da própria deficiência, serão sempre discriminados pelo grupo social e são merecedores de um amor incondicional dos pais.

Acredita-se que a convicção da autora sobre a pessoa com SD, pode ser estendida a outros tipos de deficiência ou à surdez quando afirma que:

A deficiência mental não é apenas determinada biologicamente, mas é também construída no grupo social ao qual pertence o indivíduo com deficiência. Nesta perspectiva, as concepções dos interlocutores presentes durante o processo de desenvolvimento dos sujeitos deficientes mentais tornam-se fundamentais na constituição da subjetividade desses indivíduos (CAMARGO, 2000, p. 6).

Como discutido acima, diversos autores buscam evidenciar o quanto a constituição do sujeito com deficiência ou com surdez se estabelece nas relações contextuais e em especial na relação que tem com os próprios pais e familiares próximos, ou seja, no contexto denominado de microssistema. Se os pais veem a deficiência e a surdez como incapacidade, a tendência do filho é de se ver como incapaz. As palavras de Vygotsky, já mencionadas anteriormente são exemplares para mostrar a necessidade de a deficiência e a surdez serem vistas com outro olhar. Repetem-se aqui as palavras do teórico citadas por Prestes (2010, p. 191): “Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Percebemos os grãozinhos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem”.

O contexto familiar, conforme discutido pelos autores abordados neste capítulo, é de extrema importância para o desenvolvimento do sujeito. Não sendo o único contexto que exerce influência sobre o indivíduo, suas características serão associadas às do próprio sujeito, da forma como se dá a interação entre pessoa e

contexto, e ainda às características de outros sistemas, como o escolar, na definição de seu alcance sobre o desenvolvimento da pessoa humana. Nos dois próximos subcapítulos, serão apresentadas as concepções de diferentes autores sobre o ambiente educacional enquanto contexto de desenvolvimento.

2.3.3 A Escola como Contexto de Desenvolvimento

A educação tem início com o início da vida humana, ou seja, com a origem do homem. Segundo Saviani (2007, p. 154),

[...] Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Para o autor, ao buscarem sua subsistência na natureza e relacionarem-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. Para a produção da existência, através da experiência, os homens desenvolviam formas e conteúdos que eram transmitidos às novas gerações, configurando o processo de aprendizagem. Neste período não havia a divisão dos homens em classes sociais, tudo era feito em comum, ou seja, período denominado de “comunismo primitivo”, durante o qual todos produziam e consumiam de forma igualitária. O desenvolvimento da produção levou à apropriação privada da terra e gerou a divisão dos homens em classes sociais distintas (HUBERMAN, 1981).

A visão grega do homem era a de um animal racional, cujo aprimoramento deveria dar-se em seu discurso, sua argumentação, sua retórica, ou seja, na arte do bem falar e pensar. Acreditava-se que o raciocínio poderia ser aprimorado uma vez que o homem já trazia ao nascer o potencial, a possibilidade de pensar cada vez mais e com maior precisão, e para tal eram necessários treinamentos intelectuais. A sociedade era vista como eterna, imutável, e organizada hierarquicamente.

Cada sujeito da sociedade nascia com a predestinação de ser escravo ou cidadão. Ao escravo cabia suprir todas as necessidades de sobrevivência material

do cidadão. O cidadão tinha direito absoluto ao ócio, tinha tempo para se dedicar a pensar, a argumentar e a discursar. Assim, na Antiguidade, a sociedade era dividida em duas grandes classes sociais: a do senhor e a do escravo.

Na visão religiosa da época, o escravo não tinha alma, e para ele cabia o trabalho, enquanto os senhores, que eram homens com alma e dispunham de tempo livre, podiam dedicar-se ao 'ócio' com dignidade, o que os levou a dispor de seu tempo para a busca do conhecimento. O princípio norteador da escola na Antiguidade estava atrelado à arte do discurso ou do bem falar. De acordo com Saviani (2007) a divisão dos homens em classes provocou uma divisão também na educação que antes era identificada com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo, passam a existir duas modalidades distintas de educação: a primeira para a classe proprietária, ou a educação dos homens livres, centrada nas atividades intelectuais; a segunda para a classe não proprietária, ou educação dos escravos e serviçais, vinculada ao processo do trabalho.

A escola propriamente dita surge quando a sociedade já está dividida em classes. A palavra 'escola' veio do grego e significava 'ócio' ou conforme os dicionários: 'tempo que se pode dispor' (GOMES, 2008). Segundo Nagel (1994), a visão que o homem tem da sociedade, do trabalho, e do próprio homem é que faz com que a educação e conseqüentemente a escola tomem diferentes significados e formas de execução.

Nagel (1994) destaca que a visão feudal colocava o homem como um animal racional, mas explicava que o ser humano é racional porque Deus lhe deu uma alma que o fazia diferente de todos os outros seres do mundo. Os escravos, através da produção e dos serviços, supriam a subsistência das camadas superiores da hierarquia da sociedade. A estrutura social era explicada como desígnio estabelecido por Deus. Cada homem, ao nascer, tinha um lugar definido na sociedade.

Com o advento da Idade Média, um novo paradigma passou a sustentar a educação e a escola. A arte do bem falar ou do discurso não foi abandonada, mas passou a ser diretamente associada ao conhecimento religioso, sendo que as escolas passaram a ter a marca forte da Igreja Católica. A valorização do conhecimento religioso atingiu nível tão alto na Idade Média que foram fundadas as primeiras universidades, nas quais só podiam ser ensinados assuntos da Igreja, por teólogos e sacerdotes. O conhecimento religioso era considerado indispensável para

que o homem atingisse seu fim último – o reino dos céus.

Segundo Nagel (1994), a visão da Idade Moderna destacou o trabalho como fonte de riqueza para melhorar as condições de vida de todos os homens. A estrutura da sociedade se alterou e todos passaram a ter a possibilidade de participar da organização e das decisões do Estado. O regime político do absolutismo foi cedendo lugar às monarquias institucionais, ao parlamentarismo e à representação de todos os cidadãos através da democracia. Descobertas das ciências marcaram o período. Acreditava-se que através da aplicação dos conhecimentos científicos atingir-se-ia a igualdade entre os homens. Assim, na Idade Moderna, com o avanço das ciências, em especial da Física, da Química e da Matemática, o princípio norteador da escola passou a ser o conhecimento científico.

A visão Contemporânea não conseguiu concretizar a prometida igualdade entre os homens que foi vislumbrada na Idade Moderna; existe riqueza social e também miséria acumulada. Perspectivas teóricas distintas tentam explicar essa realidade contraditória e a educação e a escola são também marcadas por concepções divergentes. Assim, na sociedade contemporânea, a escola que se iniciou na Antiguidade foi se alterando e se complexificando até atingir, nos dias atuais, a condição de forma principal e dominante de educação. No entanto, a escola e a educação atuais são marcadas por distintas perspectivas teóricas.

Vários autores analisam as diferentes teorias educacionais e concepções pedagógicas que embasam as escolas atuais; dentre eles, pode-se destacar Libâneo (1986), Gadotti (1988), Ghiraldelli (1996), Saviani (2008). Uma análise consistente sobre as diferentes teorias educacionais que marcam a escola contemporânea pode ser encontrada na obra “Escola e Democracia” de Demerval Saviani, cuja primeira edição foi lançada em 1983, tendo atingido a 40.^a edição em 2008 ao completar 25 anos de seu lançamento. O autor trabalha em duas direções, uma fazendo uma crítica às propostas educativas existentes, destacando seu fracasso e insuficiência, e outra formulando uma proposta pedagógica que responda aos interesses das camadas populares. Ou seja, o autor procura demonstrar que algumas concepções educacionais (que ele denomina de “Teorias Não Críticas” e que englobam a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista) entendem a educação como instrumento de equalização social. O autor aponta que a Pedagogia Tradicional chegou ao Brasil por volta de 1920, e a partir da década seguinte já se percebem traços da Pedagogia da Escola Nova. Por outro

lado, a Pedagogia Tecniciста se firma já na década de 1960.

Essas teorias partem do pressuposto de que através da educação alcançar-se-á a superação da marginalidade. Conforme Saviani (2008), na Pedagogia Tradicional, a escola surge como instrumento para resolver o problema da marginalidade. Segundo ele, a burguesia no poder proclama a educação como direito de todos. É o momento da constituição dos 'sistemas nacionais de ensino' que marcam os anos a partir de 1800. O papel central da escola era o de transmitir conhecimentos e desta forma o destaque era o professor. A ideia básica era a de que a escola deveria preparar para a vida. Os conhecimentos e valores eram repassados como verdades de forma acrítica.

Os métodos de ensino baseavam-se na proposta do alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que sugeria cinco passos básicos para a aula expositiva do professor: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. O professor enquanto centro do processo exigia dos alunos uma atitude passiva, de atenção e silêncio para aprender. As provas classificatórias marcavam o processo de avaliação. Com o tempo, o entusiasmo com esta pedagogia decresce e começam as críticas, ou seja, nem todos ingressavam na escola e nem todos os que conseguiam ingressar eram bem-sucedidos.

Saviani (2008) aborda a Pedagogia Nova afirmando que esta tinha como princípio que a escola não resolvia o problema da marginalidade, o que se devia ao tipo de escola anteriormente existente, a Tradicional. A partir daí inicia-se um movimento de reformulação da escola que ficou conhecido como 'escolanovismo'. A Pedagogia Nova começa com experiências restritas. Seu maior idealizador foi o americano John Dewey (1859-1952) que fez críticas ao método de Herbart e propôs outra metodologia. Segundo ele, uma aula deveria começar colocando os alunos livremente (emoção – atividade); da atividade surgiriam dúvidas (questões-problema); para resolver os problemas, aluno e professor recorreriam à pesquisa (coleta de dados) através de bibliotecas e laboratórios; por fim, aluno e professor formulariam possíveis soluções para o problema (hipótese). O último passo consistiria na comprovação das hipóteses através da experimentação.

Para Dewey, a escola deveria ser uma imitação da vida: viva, alegre, cheia de desafios. Os conteúdos deveriam ser definidos a partir dos interesses dos alunos; esses, como o centro do processo, deveriam 'aprender a aprender'. Ainda segundo Saviani (2008) a passagem da Pedagogia Tradicional para a Pedagogia Nova

significou a passagem do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade.

Conforme Saviani (2008), a Pedagogia Tecnicista tinha como eixo norteador produzir sujeitos para o mercado de trabalho e estava baseada no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e da eficiência. Os métodos de ensino eram substituídos pelos meios didáticos (manuais, apostilas, filmes, slides, instrução programada, livro didático). O fundamental era o aluno aprender a fazer. Este período de vigência das Pedagogias não críticas ficou conhecido como 'momento de otimismo pedagógico'.

Saviani (2008) destaca ainda um segundo grupo de teorias educacionais, que se desenvolveu no Brasil a partir de meados dos anos 70, e as nomeia como 'Teorias Crítico-Reprodutivas' que abarca a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista.

A Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica (SAVIANI, 2008) foi elaborada por Bourdieu e Passeron na obra "A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino" (1975). A obra é composta por dois livros; o primeiro trata dos fundamentos de uma teoria da violência simbólica, e o segundo descreve os resultados da pesquisa realizada. O ponto de partida da teoria é o de que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relação de força material entre as classes. Os autores destacam que sobre essa força material existe um sistema de relação de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. A violência material é a dominação econômica e a violência simbólica é a dominação cultural. A violência se manifesta na formação da opinião pública através dos meios de comunicação, dos jornais, da pregação religiosa, da atividade artística, e literária, da propaganda e da moda.

A partir da teoria geral da violência simbólica, os autores explicam a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura dos grupos dominantes aos dominados, esta imposição se faz através da autoridade pedagógica (AUP) e se realiza através do trabalho pedagógico (TP). Os autores destacam dois tipos de trabalho pedagógico: o primário (educação familiar) e o secundário (trabalho escolar ou TE). Nessa teoria, a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais, ou seja, pela reprodução cultural se faz a reprodução social. Nessa

perspectiva a educação é um fator reforçador da marginalidade.

A teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (SAVIANI, 2008) é de autoria de Louis Althusser (1970). Segundo o autor, a sociedade possui Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) tais como o governo, a administração, o exército, a política, os tribunais, as prisões; e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) tais como o escolar, o religioso, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, o cultural, etc. Os aparelhos repressivos funcionam pela violência e os aparelhos ideológicos funcionam pela ideologia.

Para Althusser, o aparelho ideológico escolar constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista, ou seja, toma para si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca, durante anos a fio de audiência obrigatória, ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante. Althusser, diferentemente de Bourdieu e Passeron, não nega a luta de classes, mas afirma que nos aparelhos ideológicos de Estado a luta de classes fica quase diluída.

A teoria da Escola Dualista de Roger Establet e Christian Bandelot foi escrita em 1971 na obra *“L’École Capitaliste en France”* (SAVIANI, 2008). Os autores afirmam que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é dividida em duas grandes redes que correspondem à escola da burguesia e à escola do proletariado. Na teoria fica explícito que as práticas da escola são de inculcação da ideologia burguesa. Os autores admitem a existência de uma ideologia proletária, mas dizem que esta existe fora do espaço escolar. Para eles, a escola é um aparelho ideológico a serviço dos interesses da burguesia.

Essas teorias compreendem a educação e a escola como instrumento de discriminação social, ou seja, como fator de marginalização. O período caracterizado pelas teorias crítico-reprodutivistas é conhecido como ‘imobilismo pedagógico’. Saviani (2008, p. 24) destaca: “[...] enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso”.

A obra de Saviani (2008) destaca três fases políticas da educação. A primeira é ‘filosófico-histórica’, ou seja, “[...] do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”. A segunda é pedagógico-metodológica, ou seja, “[...] do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos” (SAVIANI, 2008, p. 46). E a terceira

é político-educacional, “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2008, p. 53).

Desta forma, o autor contesta crenças sobre a Escola Nova que se tornaram hegemônicas para muitos educadores, salientando as contribuições da pedagogia tradicional. Saviani (2008) destaca que tanto a Pedagogia Tradicional como a Pedagogia Nova foram ingênuas e idealistas ao acreditarem que seria possível a modificação da sociedade por meio da educação. O autor propõe uma concepção pedagógica que denominou de Pedagogia Histórico-Crítica e que está baseada nas possibilidades e nos limites do processo educacional, ou seja, mostra que a educação é determinada por um contexto social mais amplo e que pode colaborar com o processo de transformação social.

O autor destaca a importância da escola na medida em que esta garante sua função precípua, a socialização do conhecimento historicamente acumulado. Em sua obra “Escola e Democracia”, de 1991, Saviani (2008, p. 103) define a escola como: “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, e não do saber espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular”.

Em direção semelhante à de Saviani, Duarte (2001, p. 29) posiciona-se da seguinte maneira:

[...] o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão central é defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido.

Os estudos de Maturana e Varela (1995, 1997) que levaram à elaboração da teoria autopoietica explicam a dinâmica da autocriação, da auto-organização, que, segundo os autores, constituem a essência do ser vivo. De acordo com os autores, autopoiese significa autocriação, autoconstrução, e a teoria autopoietica afirma que educar é um fenômeno psico-social e biológico que envolve todas as dimensões do ser humano, em total integração do corpo, da mente e do espírito, em outras palavras, do sentir, pensar e atuar.

A teoria fundamenta-se numa construção interativa entre pensar e sentir,

forneendo as bases científicas e epistemológicas para articulação do processo de construção do conhecimento com a dinâmica da própria vida. A teoria busca articular vida e aprendizagem envolvendo processos de auto-organização, de autoconstrução, onde o aspecto emocional tem papel relevante. Ela destaca a bio-psicossociogênese dos processos cognitivos e a criação de ambientes de aprendizagem nos quais a construção do conhecimento e o desenvolvimento de valores humanos se entrelaçam formando uma unidade.

Na perspectiva de Maturana (1999), existem, nos sistemas sociais, um domínio físico-biológico com os quais os indivíduos interagem, e um domínio simbólico que emerge com o pensamento, a consciência e a linguagem. Para o autor, toda a realização humana se explica a partir da linguagem e esta existe através das interações entre o indivíduo e o meio. O gesto, a fala, o som, a postura surgem de conversações, e esta, por sua vez, parte das emoções, do entrosamento do linguajar com o emocionar. As mudanças corporais, as posturas, as atitudes e as emoções influenciam o conteúdo da linguagem, do sentir e do pensar. O pensar e o agir ocorrem sempre determinados pelas emoções.

Para o autor, esse princípio deve ser considerado como aspecto básico nos processos educacionais, ou seja, para ele, é fundamental que os educadores compreendam a importância, o sentido e a utilidade da conexão entre sentir e pensar. As emoções criam espaços através dos quais ações e reflexões podem ser potencializadas, e, ao mesmo tempo, determinadas emoções podem inibir determinadas ações e reflexões.

Maturana e Varela (1997), ao explicarem o conhecimento humano, destacam a indissociabilidade entre o que fazemos e o que pensamos; somos seres integrados em nossa dinâmica operacional como condição da própria dinâmica da vida e de seus processos intrínsecos. Para os teóricos, não podemos separar o ser de sua realidade; ambos estão co-determinados em seus processos estruturalmente acoplados e implicados, não existindo uma realidade desvinculada da experiência subjetiva. Energia, matéria e informação nutrem os diferentes fluxos da vida. Os autores explicam os ambientes de aprendizagem, como a sala de aula, como expressão de processos de convivência relacionados à biologia do conhecer e do aprender, também denominada pelos autores de biologia do amor.

Segundo Maturana e Varela (1997), viver é conhecer; aprendizagem e vida estão sempre juntas, a cognição se confunde com o próprio processo de vida e é

inseparável das emoções, dos sentimentos, da imaginação, e das histórias de vida. O conhecimento é inseparável dos nossos corpos, das nossas linguagens, das nossas culturas e das nossas histórias sociais.

A escola é contexto de desenvolvimento social e individual. Ao garantir a apropriação do saber historicamente acumulado aos seus alunos, ao mesmo tempo em que contribui para o processo de transformação social, desenvolve o psiquismo dos estudantes. A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky valoriza a apropriação da experiência sócio-histórica no desenvolvimento do psiquismo do indivíduo. Duarte (2001, p. 247) destaca:

[...] Vigotski analisa a importância para o desenvolvimento psicológico, da apropriação, pelo indivíduo, por meio da educação sistemática, do ensino intencional, dos conceitos científicos que já foram historicamente construídos pelo ser humano e já têm, portanto, uma existência sócio-objetiva anterior ao indivíduo que vai aprender tais conceitos [...].

Fica evidente a importância que Vygotsky dá ao processo de ensino como fator de desenvolvimento. Duarte (2001, p. 248-249) explica que Vygotsky vê os conceitos espontâneos como as formas de pensamento que se desenvolvem no curso da atividade prática do aluno e de sua comunicação direta com os que o rodeiam; por outro lado, os conceitos científicos ou não espontâneos formam-se no processo de ensino escolar. Para Vygotsky cada conceito (espontâneo e científico) segue um caminho particular, cabendo à educação escolar promover o desenvolvimento intelectual da criança.

Ao se tratar da escola como contexto de desenvolvimento, não se pode deixar de tecer considerações sobre um tema importantíssimo na teoria de Vygotsky, que no Brasil ficou conhecido como ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Conforme mencionado no subcapítulo 2.2, Prestes (2010) vai apontar que as primeiras traduções seguiram o conceito como foi traduzido para o inglês (*zone of proximal development*), posteriormente reformulado para “zona de desenvolvimento imediato”, mas que segundo ela nem um dos dois termos (proximal ou imediato) transmitem adequadamente o sentido do russo *blizhichego razvitiia* que está intimamente ligado à ideia da relação entre desenvolvimento e instrução com a ação colaborativa de outra pessoa.

Para Prestes (2010), aquilo que a criança faz sozinha, sem mediação, deveria ser chamado de “zona de desenvolvimento atual” que revela as funções que

já estão amadurecidas, enquanto aquelas que estão em processo de desenvolvimento por meio de instrução, estudo, ou 'aprendizagem por si mesmo', seriam as de desenvolvimento "proximal". Segundo a autora, para Vygotsky, a instrução não é garantia de desenvolvimento, mas a ação colaborativa cria possibilidades para o desenvolvimento. Assim sendo, uma escola baseada em concepções educacionais limitadas terá dificuldade em contribuir com o processo de transformação social e com o desenvolvimento intelectual, social, psicológico e afetivo de seus estudantes.

O estudo do desenvolvimento humano destaca, conforme já apontado neste subcapítulo, que as transformações que ocorrem desde o nascimento e ao longo da vida do indivíduo através das interações com os diversos contextos podem contribuir ou limitar o desenvolvimento do ser humano. O desenvolvimento humano possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob influência dos diferentes contextos sociais. As influências podem ser mais determinantes, menos significativas, ou até mesmo impeditivas do desenvolvimento social, cultural e psicológico do indivíduo, dependendo da forma como estão contextualizadas e da reação do indivíduo.

O desenvolvimento é sempre processual e acontece num determinado contexto histórico, social e cultural, e as relações do sujeito com os contextos, e com os outros sujeitos são múltiplas e complexas. Há um processo de interação recíproca permanente entre o sujeito em desenvolvimento e os diversos contextos. A escola pode constituir-se em contexto de desenvolvimento fundamental para a trajetória de vida das pessoas e como uma instituição que pode colaborar com o processo de transformação social.

Conhecer as especificidades do contexto escolar que propiciaram desenvolvimento aos sujeitos desta pesquisa é um dos princípios norteadores da dimensão deste trabalho. Para tanto, serão coletadas informações que revelem as vozes dos sujeitos da pesquisa sobre os seus contextos educacionais, particularmente os escolares. Considerado que os participantes são pessoas com deficiência ou com surdez, faz-se necessário conhecer as produções científicas voltadas à relação do contexto escolar com este grupo de pessoas.

2.3.4 Escola e Pessoa com Deficiência ou com Surdez

Há, nos dias de hoje, tanto no Brasil como em outros países, um importante movimento sobre o papel dos sistemas educacionais no que tange ao atendimento às pessoas com deficiência ou surdez, a chamada 'educação inclusiva'. Em termos da história da humanidade, este movimento é bastante recente. Freitas (2009) registra que a concepção assistencialista/caritativa teve sua origem na modernidade, com o cristianismo, quando as pessoas com deficiência ou com surdez deixaram de ser extintas da sociedade como eram durante a Antiguidade, mas passaram a ser associadas à ideia de pecado, gratidão ou caridade.

Naquela época surgiram os mosteiros e outras instituições cristãs que acolhiam as pessoas com deficiência e com surdez, com apoio das famílias. O mesmo período foi marcado pela evolução da ciência, particularmente da medicina, que buscou 'curar' essas pessoas por meio de medicação. Com o fracasso desses 'tratamentos' que chegaram a sacrificar muitos deficientes através da testagem de medicamentos, passou-se a diferenciar 'doença' de 'deficiência', surgindo assim instituições para 'reabilitação' dessas pessoas de modo a se tornarem tão 'normais' quanto possível.

Segundo Omote (2008), os primeiros serviços organizados para atendimento a pessoas com deficiências baseavam-se na ideia de aprimorar seu cuidado e proteção num ambiente exclusivamente dedicado a elas, longe do convívio das famílias e da comunidade. As concepções e práticas que fundamentavam essas instituições, consagradas como 'atendimento especializado a pessoas deficientes', são identificadas hoje como paradigma da institucionalização.

Beyer (1998) define quatro paradigmas da deficiência que apresentam relevância pedagógica: (a). o paradigma pessoal, no qual entende-se que a deficiência é uma categoria individual, abrangida como categoria médica ou clínica; (b). o paradigma interacionista, no qual a deficiência é entendida como um processo de atribuição ou de discriminação social; (c). o paradigma sistêmico, no qual a deficiência é resultado da diferenciação e do destencionamento no sistema escolar; e (d). o paradigma político-econômico, no qual a deficiência é um produto da sociedade de classes.

No Brasil, foi na época do Império que teve início o atendimento às pessoas

com deficiência ou surdez em instituições segregadas. Duas grandes instituições marcaram esse período: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Imperial Instituto de surdos-mudos, em 1857⁵. O atendimento às pessoas com deficiência mental teve como marco inicial o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE foi fundada em 1954. Marques (2009, p. 149-150) registra:

[...] A classificação é uma marca da modernidade. Identificar para diagnosticar, diagnosticar para classificar, classificar para segregar, segregar para excluir. [...] Para os “normais”, a vida em sociedade, para os “desviantes”, a segregação e o isolamento. [...] Está configurado assim um equívoco nas concepções de educação e escola, já que todos os atores do processo educacional constituem uma unidade. Dessa forma, fragmentar espaços, pessoas e funções alimenta relações de poder que comprometem a interação, o diálogo e a comunhão, não contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente humanizada, democrática e libertadora.

Mais tarde, quando as pessoas com deficiência e com surdez passaram a ser atendidas nos sistemas educacionais, as mesmas ocupavam espaços específicos, ficando separadas das chamadas crianças ‘normais’, prática posteriormente criticada nos postulados vygotskianos e freireanos, uma vez que, segundo Marques (2009), essa separação encobria interesses das classes dominantes em isolar e/ou eliminar essas pessoas. De acordo com o autor, essa é a origem das escolas especiais.

Para Omote (2008), foi a suposta preocupação em atender melhor os alunos com deficiência que levou à estruturação da chamada ‘educação especial’ que envolveu instituições especializadas, escolas e classes especiais, sempre afastando essas crianças do ensino regular e do convívio com os demais. Omote (2008) explica que ao surgirem as críticas à segregação das crianças com deficiências, as instituições buscaram a alternativa do regime parcial, que permitia a seus internos passar apenas parte do dia em atendimento especial, sendo que as instituições começaram a oferecer treinamento para capacitar os deficientes para o convívio na sociedade; prática que caracterizou o paradigma de serviços.

⁵ Com a proclamação da República, o Instituto dos Meninos Cegos teve seu nome alterado, em 1891, para **Instituto Benjamin Constant**, em homenagem ao seu terceiro diretor, o republicano Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Já o Imperial Instituto de surdos-mudos é atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Criado em 1857, o atual INES passou por diversas denominações: Collégio Nacional para Surdos-Mudos, Instituto Imperial para Sudos-Mudos, Imperial Instituto para Surdos-Mudos, Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, Instituto dos Surdos-Mudos, Instituto Nacional de Surdos-Mudos, e desde 1957 mantém a atual denominação.

Ao tratar da educação especial, Beyer (1998) identifica três grupos principais de teorias ou pedagogias conforme as diferentes formulações conceituais da deficiência. Assim, a pedagogia terapêutica está atrelada ao paradigma pessoal, ou médico-clínico, com um conceito individualmente orientado da deficiência; já a pedagogia especial vincula-se ao paradigma sistêmico-sociológico, com diferenciação das instituições; enquanto a pedagogia dos deficientes está atrelada ao paradigma sociointeracionista.

Segundo Beyer (1998), o paradigma pessoal, com a pedagogia terapêutica, foi construído durante a primeira metade do século XX (1900-1950) e está baseado no modelo médico-clínico da deficiência, que é vista como uma doença, como um defeito absoluto que vai marcar a pessoa permanentemente e que tem suas causas orgânicas e dificilmente modificadas. Não se levam em conta atributos sociais, econômicos ou culturais envolvidos, e apontam-se os fatores genéticos, biológicos, como imutáveis.

Nesse paradigma, são desconsideradas as relações existentes entre a pessoa com deficiência ou com surdez e os contextos sociais como o familiar, o escolar, ou qualquer outro, bem como as capacidades e habilidades da mesma. O autor destaca que na concepção desse paradigma as medidas pedagógicas basicamente não conseguem promover alterações e têm apenas a tarefa de corrigir, compensar, ou suavizar as áreas prejudicadas pela deficiência, utilizando as funções que permanecem no indivíduo para realizar procedimentos curativos, educativos e terapêuticos.

É sob esse paradigma pessoal que surgem os centros de reabilitação que pressupõem que as pessoas com deficiência ou surdez, após diagnóstico médico, deveriam receber “tratamentos” para seus limites motores, visuais, intelectuais, auditivos, ou outros. Nesse período, se estabelecem as escolas especiais para as pessoas com deficiência e com surdez. O paradigma pessoal, ou médico-clínico, é o que ainda traz maior influência sobre o senso-comum e só começa a ser questionado a partir da década de 1940, iniciando uma fase de análise das influências sociais e culturais no campo das deficiências e da surdez.

Conforme Beyer (1998), no paradigma interacionista, a deficiência é vista como um processo de discriminação social. É no contexto das interações sociais e culturais que se caracteriza a pessoa com deficiência como um atributo negativo, criando-se estigmas, preconceitos, e barreiras da sociedade em relação à mesma.

Por outro lado, conforme apontado acima, Beyer (1998) destaca que no paradigma sistêmico, a deficiência é o resultado da diferenciação e do destensionamento no sistema escolar. Vale dizer, alunos deficientes não podem ser ensinados com os meios e recursos das escolas regulares. Assim, escolas especiais devem atender esses alunos. Nesse período, também surgem as classes especiais dentro das escolas regulares. Beyer (1998, p. 50) destaca que o sistema escolar produz para si próprio a redução da complexidade da deficiência ao separar “[...] os saudáveis dos doentes [...] para deficientes há escolas especiais; uma criança deficiente ‘pertence’ a um setor especial da escola. A superestrutura teórica desse sistema chama-se ‘educação especial’.” Beyer aponta que foi desta forma que a educação especial constituiu-se como a educação da escola especial.

O paradigma político-econômico, segundo Beyer (1998), vê a deficiência como produto da sociedade de classes, resultado da exploração capitalista. A escola especial tem a tarefa de preparar pessoas com deficiência para exercerem funções inferiores na sociedade, configurando uma nova forma de exclusão. Beyer (1998) aponta quatro fases de postura do sistema educacional com relação à inclusão/exclusão das pessoas com deficiência: (a). fase I, ou fase da exclusão, na qual a maioria das pessoas com deficiência era excluída do sistema escolar público regular; (b). fase II, ou fase da separação, na qual gradativamente foram sendo criadas instituições e escolas para o atendimento escolar especializado para pessoas com deficiência; (c). fase III, ou fase da integração escolar, na qual as desvantagens do sistema educacional especial foram sendo evidenciadas e a alternativa foi a busca da integração das pessoas com deficiência à escola regular; (d). fase IV, na qual passou-se a acreditar que a criança deve ser incluída no sistema educacional regular desde o início do processo de escolarização.

O autor coloca que qualquer aluno da escola, com ou sem as chamadas ‘deficiências’, é portador de um espectro de habilidades e de limitações, naturais no ser humano. E dá destaque para o fato de que o reconhecimento das diferenças como situações individuais presentes em todos os seres humanos e a convivência com essas diferenças em situações de integração “[...] criam um rico campo de aprendizagens, onde as crianças crescem, desenvolvendo habilidades tais como a tolerância e a aceitação do outro, importantes para sua vida social e profissional futura.” (BEYER, 1998, p. 163).

Em 2002, Beyer (2002) enfatiza a existência de um hiato muito grande entre

o ideal integracionista/inclusivista e os recursos humanos e materiais disponíveis. Ele julga que uma adequada preparação do professor para as experiências de integração/inclusão é condição básica, ao lado da necessidade de um projeto político-pedagógico para a inclusão escolar no qual se adotem medidas que apoiem as redes públicas de educação.

Mais tarde, Beyer (2006) problematiza os efeitos de ambientes segregadores para a socialização e desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência afirmando que o problema das escolas especiais jaz na limitação do horizonte social das crianças que justamente se beneficiariam com a convivência com crianças com condições sócio-afetivas diferentes das suas.

Por mais controversas que sejam as opiniões sobre as questões relativas à inclusão das pessoas com deficiência ou com surdez, o Brasil não tem passado alheio às mesmas. Conforme já apontado no subcapítulo 1.1, as últimas décadas registraram marcos importantes para o atendimento educacional dessas pessoas. É importante não ignorar que tais marcos resultaram de ações dos movimentos sociais em busca de uma sociedade menos excludente. Entre as diferentes proposições, destacam-se: a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n.º 8.069/90 (BRASIL, 1990), Decretos, Portarias e Programas do Ministério da Educação, além da definição de Políticas específicas e Convenções especiais que trataram da educação inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3.º, inciso IV, afirma como um dos seus objetivos fundamentais: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Ela define também, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, a Constituição estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; e no artigo 208, prescreve que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” O artigo 211 destaca que a União tem a função redistributiva e supletiva, de modo a garantir a equalização de oportunidades educacionais e qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n.º 9.394/96) (BRASIL, 1996) reafirma a educação como um direito de todos os cidadãos conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e destina o capítulo V à Educação Especial. Em seu artigo 59, ressalta que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e garante ainda a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A mesma Lei (n. 9.394/96), ao tratar das normas para a organização da educação básica define, no artigo 24, inciso IV, a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”; e no artigo 37, estabelece “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996).

A Lei n.º 8.069/90 (BRASIL, 1990) dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e faz referência aos direitos da criança e do adolescente portador de deficiência. Destacam-se aqui dois artigos:

Artigo 54.º, “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – ‘atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino’.”

Artigo 208.º, “Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não-oferecimento ou oferta irregular: II – de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.”

Em 1994, a Portaria n.º 1.793 da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1994) recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos de saúde, no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. A Portaria aconselhou também a manutenção e expansão de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da educação especial.

Em 1997, houve a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) onde há uma abordagem inclusiva para os alunos com deficiência.

No ano de 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento denominado: “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (BRASIL, 1998), o qual orienta os professores que atuam com alunos com necessidades especiais apontando medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender os alunos que apresentem deficiência, altas habilidades/superdotação, condutas típicas de síndromes ou outras condições que diferenciem determinados alunos dos demais. Encontra-se registrado no documento:

Diferentes programas têm sido oferecidos pelo Governo Federal objetivando que as pessoas com deficiência sejam escolarizadas. Entre eles, destacam-se: a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, o Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social na Escola (BPC), o Projeto Educar na Diversidade e o Programa Escola Acessível (BRASIL, 1998).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) objetivou o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

O Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BRASIL, 2009) é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e consiste no pagamento de um salário mínimo mensal a pessoas com 65 anos de idade ou mais e a pessoas com deficiência que a incapacitem para a vida independente e para o trabalho. O Projeto Educar na Diversidade (BRASIL, 2005c) foi criado com o objetivo de capacitar professores para receber e educar alunos com deficiência mental e para possibilitar-lhes a inclusão em escolas da rede pública. Cabe ressaltar também as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, CNE/CEB, 2009).

Paralelamente à legislação que tenta construir um cabedal regulatório para garantia da inclusão, na prática as décadas de 1950 a 1980, 1960, 1970, 1980 e 1990 foram marcadas pelo atendimento às pessoas com deficiência em instituições segregadas (50 e 60), escolas especiais (60 e 70) e classes especiais dentro das chamadas ‘escolas regulares’ (80 e 90). Marques (2009) destaca que as deficiências física, mental e sensorial, as dificuldades de aprendizagem, e o comportamento

sexual e moral fora dos padrões aceitos pela sociedade eram considerados desvios dentro do campo educacional sujeitos ao isolamento dos demais segmentos sociais com base em diagnósticos médicos que classificavam as pessoas em 'normais' e 'anormais'.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961) destacava o direito à educação aos chamados 'excepcionais' e apontava que este atendimento deveria acontecer preferencialmente no sistema geral de ensino. No entanto, a Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971) que substituiu a Lei n.º 4.024/61, numa ação que nos dias atuais é entendida como um retrocesso nesta área, propôs um tratamento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais e superdotados, o que levou ao fortalecimento das escolas e classes especiais.

Posteriormente, a Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – recuperou o espírito que havia sido submerso, ao introduzir o Capítulo V, que trata especificamente dos direitos que os educandos 'portadores de necessidades especiais' devem ter à educação nas escolas regulares (Artigo 58) e que institui que é dever do Estado estabelecer os serviços, recursos e apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes. No mesmo capítulo, o Artigo 30 explicita que é dever da escola responder a tais necessidades desde a educação infantil (BRASIL, 1996).

Entretanto, conforme Ferreira (2003), quando a LDB de 1996 determinou que os estudantes 'com necessidades especiais' fossem atendidos 'preferencialmente' em escolas regulares, abriu espaço para uma grande polêmica entre especialistas da área da educação, estudiosos, acadêmicos, entre outros. Alguns deles defendem que essa terminologia dá margem a procedimentos de exclusão por parte dos sistemas educacionais. Outros acreditam que o termo garante o direito àqueles que preferem matricular seus filhos em escolas especiais, mas que o sistema regular deve necessariamente absorver todos os que optarem pelas escolas regulares, independentemente da condição de eventual deficiência do estudante. Ferreira acompanha aqueles que temem que as escolas regulares excluam pessoas com deficiências utilizando-se da letra da lei, entendendo que o termo fere o princípio democrático previsto na política de inclusão.

Apesar do preconizado na LDB de 1996 a respeito do atendimento de estudantes com deficiência no sistema regular de educação, pode-se dizer que somente no século XXI tomaram corpo as chamadas políticas de inclusão de

crianças com deficiência nas escolas regulares. Essa inclusão ganhou impulso com a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, que veio trazer o aporte legal para que se efetivasse, entre outras mudanças, a implantação das salas de recursos nas escolas regulares, possibilitando efetivo atendimento aos estudantes com deficiência.

Segundo Phoennes (2012), na última década o país registrou uma evolução significativa na política de inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Entre 1998 e 2010, o aumento no número de alunos 'especiais' matriculados em escolas 'comuns' foi de 1.000%. Em 1998, dos 337,3 mil alunos contabilizados na educação especial, apenas 43,9 mil (13%) estavam matriculados em escolas regulares ou classes comuns. Em 2010, dos 702,6 mil estudantes com deficiência, 484,3 mil (69%) frequentavam a escola regular.

Assim, segundo Silva (2008) foram ampliadas as salas de recursos em detrimento das classes especiais. Estas salas, embora na prática já existissem em muitas escolas, foram definidas legalmente no artigo 8 da Resolução do Conselho Nacional de Educação de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b). Segundo a resolução, as salas de recursos são “[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos [...]” (BRASIL, 2001b, p. 68).

A Secretaria de Educação Especial do MEC apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, através do envio de materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. O objetivo é atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do MEC,

[...] as salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. [...] Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais se destacam: o ensino de Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento

educacional especializado realizado em Salas de Recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros (BRASIL, 2006b, p. 13-15).

As Salas de Recursos Multifuncionais, segundo o MEC (BRASIL, 2006b), partem da concepção de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, realizam-se em classes comuns do ensino regular. O documento do MEC enfatiza a formação dos professores salientando que esta é fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, de forma que uma incapacidade para andar, ouvir, enxergar, ou um déficit no desenvolvimento não sejam classificados como falta de competência para aprender e nem causa para que os alunos desistam da escolarização.

Conforme o documento do MEC, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais deverá ter:

[...] curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite a atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (BRASIL, 2006b, p. 17).

O documento do MEC (BRASIL, 2006b, p. 17) registra também as diversas atribuições do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, que vão desde a atuação como docente, como colaborador do professor da classe comum, como promotor das condições para a inclusão, como orientador das famílias para seu envolvimento no processo educacional e da comunidade sobre os recursos especiais existentes e sobre a inclusão educacional, como preparador de materiais para a sala de recursos e para as classes comuns, como articulador do projeto pedagógico da instituição na perspectiva da educação inclusiva.

Após estudo sobre o funcionamento das Salas de Recursos, Silva (2008) alude que o foco das salas de recursos continua sendo nas práticas especializadas às deficiências em detrimento das metodologias e técnicas fundamentais para tais práticas. Conforme Ross (2000, p. 3), “[...] a caracterização de especial à educação atribui aos seus agentes a função de protecionismo, assistencialismo e não a de

fornecer elementos culturais essenciais rumo à emancipação desses sujeitos.” Segundo o autor, há uma dissociação entre Educação e Educação Especial. A concepção clínica se sobrepõe à educacional. A Educação Especial foi caracterizada por uma prática pedagógica descontextualizada da Educação. Nas palavras de Kassir (1995, p. 26), “[...] quando a educação especial é abordada com base na sua especificidade, desvinculada da educação, acaba, muitas vezes, caracterizando-se por uma descontextualização nas discussões teórico-metodológicas...”.

Os avanços nas diretrizes legais para a inclusão de pessoas com deficiências são inegáveis, entretanto, a concepção de inclusão vigente nas normativas e nas ações educacionais e sociais, ainda é majoritariamente atrelada e limitada à adaptação física ou social, sem grandes progressos práticos no que tange à flexibilização, aos novos instrumentos, às estratégias, às metodologias, aos critérios e aos objetivos da educação. Conhecer a opinião daqueles que foram e são diretamente afetados por tais ações é uma das metas deste trabalho.

2.3.5 O Trabalho como Contexto de Desenvolvimento

Tendo em vista que o foco da presente pesquisa é o educador com deficiência ou com surdez, e que um educador é conseqüentemente um trabalhador, faz-se necessário buscar uma melhor compreensão do mundo do trabalho para contribuir com a análise que se pretende fazer das vivências dos participantes.

O conceito de trabalho é de natureza histórica, ou seja, é um conceito produzido pelos homens e, portanto, modificado no transcorrer dos tempos e nos diferentes espaços. Segundo Borges (1999, p. 82):

[...] as concepções do trabalho não são obras de um sábio específico, nem do acaso. Resultam de um processo de criação histórica, no qual o desenvolvimento e a propagação de cada uma são concomitantes à evolução dos modos e relações de produção, da organização da sociedade como um todo e das formas de conhecimento humano. Assim, a criação de cada concepção do trabalho associa-se a interesses econômicos, ideológicos e políticos, servindo como instrumento de justificação das relações de poder [...].

Desta forma, num mesmo momento histórico, convivem concepções de trabalho que podem ser extremamente distintas. Para uns, o trabalho é visto como algo que agrada a Deus e torna os homens independentes e respeitados; é uma virtude e uma riqueza. Para outros o trabalho pode ser concebido como desgastante, difícil, degradante, ou até inferior. Para alguns outros, o trabalho é fonte de sucesso econômico e exige disciplina, esforço, submissão, representando a autoconstrução do ser humano. Na concepção marxista, o trabalho é visto como alienação, enquanto na perspectiva weberiana, é um meio para a prosperidade.

Embora diferentes concepções coexistam, em cada momento histórico da vida em sociedade, o trabalho assumiu contornos diferenciados. Para melhor entender-se a questão do trabalho, é importante contextualizá-lo nos diferentes modos de produção, ou seja, nas diferentes formas de organização social da vida humana.

De acordo com Huberman (1981), a primeira forma de organização social foi o chamado Comunismo Primitivo, no qual todos produziam e consumiam de forma igualitária, não havendo divisão social entre os homens. A caça, a pesca, a preparação e o consumo de alimentos, enfim, tudo se fazia em comum. O trabalho, neste período, estava ligado à luta pela sobrevivência.

O segundo modo de produção foi o Escravismo, ou Escravidão, no qual a divisão social entre os homens já estava posta: senhores ou escravos. O trabalho era atividade exclusiva dos escravos, os quais eram tidos como propriedade do senhor tal como os animais e a terra. Huberman (1981, p. 8) apresenta uma nota para venda de uma família de escravos que nos dias de hoje seria considerada chocante: “[...] uma família valiosa, [...] como jamais se ofereceu para venda, consistindo de uma cozinheira de cerca de 35 anos, sua filha com cerca de 14 e seu filho, cerca de 8. Serão vendidos juntos ou apenas em parte, conforme interessar ao comprador”. A nota mostra de forma crua o modo como se dava a relação entre trabalho e pessoa humana na época, ilustrando até que ponto o senhor, que dominava a relação trabalhador-empregado, podia dispor até mesmo da vida familiar do escravo.

A terceira forma de organização social apresentada por Huberman foi a denominada de Feudalismo, ou Servidão, que era composta por três classes de cidadãos: os sacerdotes, os guerreiros e os trabalhadores. O trabalhador produzia para as outras classes: a eclesiástica e a militar. O trabalho naquele período era

exclusivamente relativo à terra, praticamente limitado à agricultura e ao cuidado com os rebanhos. A terra era dividida em feudos (pedaços de terra), sendo que as propriedades feudais tinham um senhor e vários servos, ou trabalhadores. Os servos arrendavam as terras dos senhores e a parte destes era sempre prioritária no cultivo. Nessa forma de organização, o servo não era propriedade do senhor e não podia ser vendido com o feudo, muito embora o senhor pudesse dispor da terra arrendada, o que na prática significava que se a terra fosse vendida ou sua posse transferida para outro senhor, o servo passava a ter um novo senhor, mas permanecia no pedaço de terra para ele arrendado.

O modo de produção que substituiu o Feudalismo foi denominado de Capitalismo, e tinha como princípio básico a ideia do homem livre. Na prática, a liberdade que marcou o homem neste período foi a liberdade de vender sua força de trabalho em troca de um salário. A sociedade capitalista é até hoje dividida em duas grandes classes sociais: os capitalistas, que vivem do lucro do trabalho dos trabalhadores, e os trabalhadores propriamente ditos, que vivem do salário que recebem por seu trabalho.

Segundo Huberman (1981), o capitalismo passou por diferentes fases; uma das mais marcantes foi a do capitalismo da manufatura ou manufatureiro. Durante esta fase havia um relativo equilíbrio entre o capital e o trabalho, pois os capitalistas precisavam dos trabalhadores, e estes tinham a quem vender sua capacidade de trabalho.

Com o avanço das ciências, principalmente da Física, da Química e da Matemática, surgiu a máquina e, com ela, a entrada do capitalismo em sua segunda grande fase, chamada Industrial, ou da Grande Indústria. Essa fase caracterizou-se por algumas características, uma delas sendo a rígida disciplina imposta aos trabalhadores, mediante rigoroso controle desses por um superior ou gerente que vigiava atentamente suas ações durante o processo de produção, de modo a garantir o lucro do empregador por meio de atenta vigia das ações dos empregados no processo de produção. Muitas vezes, a produção de um determinado produto era dividida em pequenas tarefas ficando cada operário responsável pela execução de sua parcela no processo produtivo, repetindo a mesma ação milhares de vezes.

O filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin (1889-1977) retrata de forma exemplar a extenuante tarefa a que estavam submetidos os empregados das fábricas. Araújo (2011) analisa algumas produções cinematográficas de Charles

Chaplin que retratam e questionam a sociedade industrial de seu tempo em plena expansão, subjugando os trabalhadores aos objetivos lucrativos da máquina. Araújo aponta que a linguagem do cinema, de forma profética, denuncia os sistemas que oprimem e escravizam os seres humanos, mas também proclama novos tempos nos quais o homem não precisa submeter-se às injustiças sociais.

Araújo (2011) pontua que o filme “Tempos Modernos” retrata a sociedade industrial marcada pela produção em série e pela condição dos trabalhadores vivendo situações de repressão e desemprego. Na análise de Araújo, ficam evidentes os contornos negativos do trabalho no período industrial, tempo em que as opções dos trabalhadores limitavam-se à insanidade de um trabalho em ritmo frenético torturante ou à fome e à miséria do desemprego num contexto de crise social. O filme é apresentado como “Uma história sobre a indústria, a iniciativa individual e a cruzada humana em busca da felicidade” (ARAÚJO, 2011, p. 89).

Nesse período, segundo o texto de Araújo (2011, p. 90), o trabalhador passou a ser apenas uma engrenagem dentro da engrenagem social: “É o ser humano reduzido à máquina num sistema diabólico.” Em outras palavras, durante o capitalismo industrial, perdeu-se a humanidade que deveria estar presente na sociedade como forma de conquista de um desenvolvimento social sadio, condenando o homem a condições sub-humanas que lhe garantiam apenas a alternativa de um salário para não morrer de fome.

Segundo Huberman (1981), supunha-se que o modo de produção capitalista teria curta duração devido à crise motivada pela substituição do trabalho do homem pela máquina e o consequente aumento do desemprego. Entretanto, o capitalismo sobreviveu, chegando aos dias atuais em sua terceira fase denominada de Capitalismo Tecnológico e Financeiro; este caracterizado pela obtenção de lucro por meio da aplicação de capital em diferentes atividades, como por exemplo, o investimento em bolsa de valores. Outra marca do capitalismo financeiro são os grandes monopólios (algumas empresas dominando o mercado) e oligopólios (a junção de empresas com o controle dos preços e da matéria-prima).

Neste período, os avanços tecnológicos atingem as várias instâncias do trabalho e de toda a vida humana, desde as atividades domésticas, passando pelas do comércio, da produção, dos serviços, e chegando até as formas mais sofisticadas de informação e comunicação, e consequentemente ocasionando também alterações nas relações trabalhistas. Por outro lado, é inserido no contexto do

trabalho que o ser humano convive com outros, estabelecendo relações sociais que compõem sua história de vida e que o permitem colaborar com o processo de avanço ou de transformação social. Na sociedade atual, o trabalho tem grande destaque como contexto de desenvolvimento, bem como de relevância e prestígio social.

Ocupar uma posição social de relevância pode trazer benefícios para a autoestima e para a forma como o trabalhador é visto na sociedade, especialmente quando se trata de pessoas historicamente excluídas dos espaços decisórios, como é o caso das pessoas com deficiência ou com surdez. Dentre as inúmeras pessoas com diferentes formas e graus de deficiências, algumas ocupam funções bastante valorizadas por serem atividades de significativa relevância social, como é o caso dos professores, categoria profissional do magistério que historicamente tem contribuído para o desenvolvimento humano das novas gerações.

Conforme mencionado no subcapítulo 1.2, a atividade da docência esteve presente nos diversos modos de organização social através dos tempos. O trabalho de ensinar, o ser professor, surgiu na Antiguidade, passou pela Idade Média e pela Idade Moderna e chegou à Contemporaneidade. Como destaca Nagel (1985), em cada um dos grandes momentos da história, conforme a constituição da sociedade, a educação teve diferentes significados e conseqüentemente o professor exerceu e assumiu papéis e posturas distintos. Na Antiguidade, a educação visava ao desenvolvimento da arte do bem falar, do discurso. Assim, o professor deveria saber expressar-se muito bem para poder ensinar, sendo este o pressuposto básico de visão educacional naquele período (MANACORDA, 1989).

Na Idade Média, a educação tinha como função o aprimoramento religioso; portanto, cabia aos docentes o conhecimento da palavra divina. Com o advento da Idade Moderna, a educação passou a ter, como eixo principal, o domínio das ciências naturais e se tornou imprescindível aos professores possuírem uma fundamentação teórica consistente que envolvesse a física, a química e a matemática. Na sociedade Contemporânea, em função da amplitude dos conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade, a educação passou a exigir dos professores conhecimentos específicos entre as diferentes áreas das ciências naturais, da história, da filosofia, das artes. Embora o paradigma da educação tenha sido distinto ao longo do tempo, a figura do professor sempre esteve presente (NAGEL, 1985).

Na obra “História da Educação” (MANACORDA, 1989) encontram-se registros de que a educação formal das crianças era realizada em casa, com o escravo pedagogo, sendo que somente em um segundo momento o aprendiz se dirigia à escola. Nesta época, a posição social do mestre não era de grande prestígio, embora existissem alguns professores considerados de alto nível – os *grammatistés*. Naquele período, ensinar aos amigos e parentes era considerado digno, mas ensinar por dinheiro era vergonhoso; mesmo assim, este costume acabou prevalecendo e a escola derivou em uma instituição que não podia faltar nas cidades gregas (MANACORDA, 1989).

Aranha (2003, p. 8) faz considerações sobre como as formas de trabalho interferem na subjetividade das pessoas, destacando que:

[...] em uma sociedade em que as relações de produção são organizadas de forma a utilizar-se mecanicamente do fazer do homem, e não do seu pensar e ativa participação, instala-se um processo de coisificação, no qual o homem desenvolve o sentimento de menor valia, de impotência, de membro social de segunda categoria [...].

Ao mesmo tempo, Aranha (2003, p. 8) ressalta que “[...] numa sociedade em que as relações de produção são organizadas de tal forma que o homem se apropria do processo de criação, ele é valorizado, cresce em autonomia, em consciência de cidadania, enfim, humaniza-se cada vez mais.” As palavras de Aranha demonstram como o ser humano tem no trabalho um aspecto importante para seu desenvolvimento, para sua autoimagem, e para o conceito que desperta em seus semelhantes sobre si. Assim sendo, trabalho, desenvolvimento e realização são concepções intrinsecamente articuladas.

Por outro lado, o modo de produção existente na atualidade parece promover o desenvolvimento individual e social de uma parcela dos trabalhadores e ao mesmo tempo impedir o de outra, tornando-se, para os que têm seu desenvolvimento impedido, uma forma de escravidão e de tortura. Essa forma aproxima o ‘trabalho’ da própria origem da palavra que deriva do latim *tripalium*, que denominava um objeto de três paus aguçados utilizado tanto para o labor na agricultura quanto como objeto de tortura.

Em vista disso, De Masi (2000) destaca a necessidade de se viver um novo modelo de sociedade que não esteja centrado apenas na idolatria do trabalho, mas que o articule a outros aspectos da vida humana, como o convívio social, a amizade,

as atividades lúdicas, entre outros. O autor propõe o ócio criativo, por meio do qual o homem articula trabalho e lazer, desenvolvendo todas as suas dimensões.

Percebe-se que as transformações vividas ao longo do processo histórico possibilitaram que a humanidade experimentasse diferentes modos de desenvolvimento por meio de formas variadas de trabalho. Essas formas tiveram início com os extenuantes esforços para extrair da natureza as condições mínimas de sobrevivência do homem por meio de limitados instrumentos que garantiram sua alimentação e abrigo, chegando até as formas mais avançadas e sofisticadas de trabalho, por meio das quais o homem realiza suas tarefas contando com suportes tecnológicos de última geração.

Desenvolvido no contexto das relações sociais de produção, o trabalho configurou-se ao longo da história da humanidade como importante valor para a sociedade em seus diferentes períodos. As alterações vividas no mundo do trabalho não eliminaram a interferência do tipo de atividade realizada sobre a subjetividade das pessoas e sobre a história pessoal de cada sujeito e dos diferentes grupos sociais. No contexto da presente pesquisa, que se desenrola numa sociedade e num momento histórico que ainda carecem de avanços para possibilitar a inclusão de todos os seus cidadãos, o trabalho não é apenas importante contexto de desenvolvimento, mas passa a ter ainda maior relevância como fator básico para a construção da autoimagem e da dignidade da pessoa com deficiência.

2.3.6 Trabalho e Pessoa com Deficiência ou com Surdez

Embora ainda haja carência de pesquisas e de dados que explorem a relação entre trabalho e pessoa com deficiência ou com surdez, apontando, por exemplo, quais atividades profissionais trazem maior possibilidade de desenvolvimento para essas pessoas, ou quais razões as levam a optar por um ou outro campo profissional, não se pode negar que os últimos censos, que passaram a captar dados sobre deficiência, facilitaram levantamentos sobre esse tema. O Censo Escolar 2012, por exemplo, revelou a existência de 6 mil professores com deficiência nas escolas públicas brasileiras; desses, quase 3 mil tinham especificidades relevantes (48 com deficiência intelectual, 136 cegos, 208 surdos, e 2,5 mil com deficiência física).

A presença desses profissionais da educação em escolas regulares pode ser extremamente pedagógica, uma vez que oferece oportunidade à comunidade escolar de conviver com a diferença e conseqüentemente de desmistificar a imagem da limitação, substituindo-a pela da suficiência, pela constatação das possibilidades, das capacidades inimaginadas, dos “*pod* (quilos) de saúde”, como destacou Vygotsky (PRESTES, 2010, p. 191, citando VYGOTSKY, 2006, p. 40).

A figura do professor tende a gerar respeito e consideração uma vez que ele traz ao aluno novas informações, luz sobre o desconhecido. Assim, a presença de um professor com algum tipo de limitação sensorial ou física poderá trazer ao estudante a chance de constatar que a diferença em uma área específica não implica limitação do desenvolvimento de outras áreas, e que o desenvolvimento se dá por meio de metodologias adequadas àquela característica. Acredita-se que a convivência com a diversidade também ensina sobre as relações de interdependência propiciando humanização.

Os resultados do censo certamente devem muito às iniciativas nacionais que têm procurado garantir a inclusão de pessoas com deficiência ou com surdez no mercado de trabalho por meio de legislação como a Constituição de 1988, a Lei n.º 8.069/99, o Decreto n.º 3.298/99, entre outros. Quando os censos passaram a captar dados sobre o que chamaram de deficiência, tornou-se menos difícil realizar levantamentos sobre esse tema, embora ainda não seja fácil encontrar pesquisas que tragam à tona informações relevantes que possam subsidiar decisões e definir ações relativas ao trabalho vinculado às pessoas com deficiência ou com surdez.

O estudo realizado por Schwartz e Haber (2006), por exemplo, trouxe informações importantes como o fato de que mais de 40% dos trabalhadores formais com deficiência ou surdez estavam concentrados nos postos de ajudante geral ou profissional administrativo, que, segundo os coordenadores do estudo, não exigiam maior qualificação profissional. Esse dado remete, inevitavelmente, à questão da exclusão educacional, pois evidencia que esses cidadãos limitam-se a empregos que requerem menor instrução muito embora tenham as mesmas possibilidades intelectuais.

Nos Estados Unidos, o *Bureau of Labor Statistics* do *United States Department of Labor* (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DO NORTE, 2013) divulga dados sobre os postos ocupados por pessoas com deficiência ou surdez. Os dados norte-americanos mostram que em 2012, apenas 17.8% dessas pessoas estavam

empregadas em comparação com 63.9% das pessoas sem deficiência ou sem surdez. Os levantamentos mostram também que após passada a última crise econômica americana, as taxas de desemprego voltaram a diminuir de 2011 para 2012; entretanto, os percentuais de desemprego para pessoas com deficiência ou surdez permaneceram inalterados no patamar de 13.4% em contraste aos 7.9% de desemprego para pessoas sem deficiência ou surdez. As tabelas norte-americanas detalham os dados conforme o tipo de deficiência, sexo, idade, nível de escolaridade, etc. Essas informações podem contribuir para o estabelecimento de políticas que visem ao aprimoramento das oportunidades profissionais para tais pessoas.

Embora o acesso a esses dados seja importante, cabe ressaltar que para além da relação entre deficiência, surdez e postos de trabalho, o paradigma subjacente à forma como uma sociedade percebe e inclui seus cidadãos parece ter maior influência sobre as oportunidades e os tipos de atividades que tenderão a ser exercidas por esses cidadãos. Para Aranha (2001), da mesma forma como já apontado acima no subcapítulo 2.3.4, quando mencionou-se Beyer (1998), a história está caracterizada por três momentos distintos no que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência ou surdez. Cada um desses momentos apresenta um modelo de prestação de serviços que vem a gerar um tipo específico de relação entre o trabalho e a pessoa. A autora denomina cada um desses três momentos de paradigmas, e os reconhece como paradigmas de: institucionalização, serviços e suportes.

Segundo Aranha (2001), o paradigma de institucionalização consiste da retirada das pessoas com deficiência ou surdez de suas comunidades de origem, e da sua manutenção em instituições residenciais segregadas denominadas de Instituições Totais. Essas instituições são comumente localizadas em regiões distantes de onde residem as famílias das pessoas segregadas e possuem a função de prestar a elas o atendimento que por qualquer razão não pode ser prestado pelas suas famílias.

Após a fase mais popular do paradigma da institucionalização, a autora registra o paradigma de serviços que, segundo ela, consiste de um modelo de atenção que visa à integração da pessoa com deficiência ou surdez à comunidade. Para Aranha (2005, p. 18), integrar significava “[...] localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessária a efetivação de

mudanças na comunidade.” A autora destaca que era esperado que a pessoa com deficiência se tornasse o mais “normal” possível, e que para isso a comunidade deveria se reorganizar para lhe oferecer os serviços e os recursos de que necessitasse para viabilizar as modificações esperadas.

Sobre o denominado paradigma de suporte, Aranha (2005) destaca que nesta forma de atendimento às pessoas com deficiência ou surdez, a sociedade também deve se reorganizar de modo a garantir o acesso de todos os cidadãos a tudo o que constitui e caracteriza tal sociedade, independentemente das peculiaridades dos indivíduos. Segundo a autora, o paradigma de suporte parte do pressuposto de que “[...] a pessoa com deficiência ou surdez tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.” (ARANHA, 2005, p. 20). Para que esse acesso se efetive, torna-se necessário o desenvolvimento e a disponibilização de suportes sociais, econômicos, físicos e instrumentais que possibilitem o que se passou a chamar de Inclusão Social. Embora tenha havido certa transição ou evolução de um paradigma para o outro, não é possível traçar com clareza limites temporais ou espaciais sobre quando ou onde cada um deles inicia ou termina, havendo apenas uma tendência maior de determinada forma de atendimento sobre a outra.

Omote (2008) também se posiciona favorável ao paradigma de suportes, entendendo que este foi uma decorrência natural da evolução do paradigma de serviços. Segundo o autor, no paradigma de serviços, com a intenção de preparar o deficiente ou surdo para o convívio em sociedade, o mesmo era segregado em ambiente restrito e especial. A crítica a esse paradoxo subjacente ao modelo integracionista deu origem a novas concepções e a novas formas de enfrentamento das diferenças buscando preservar a presença e a participação contínua da pessoa com deficiência ou surdez nos espaços e nos segmentos da sociedade.

O autor destaca que nessa concepção há o entendimento de que tanto a pessoa com deficiência ou com surdez quanto os demais membros da comunidade têm a ganhar com essa convivência, tanto em seu desenvolvimento social quanto pessoal. E, para que isso efetivamente ocorra, são necessárias ações que propiciem ao mesmo tempo a capacitação do deficiente e do surdo para o convívio na comunidade e o ajustamento da sociedade para o acolhimento e a convivência harmoniosa e produtiva com os mesmos.

Omote (2008) registra que a maior conquista representada pela inclusão é a compreensão de que para que a pessoa com deficiência ou surdez esteja plenamente integrada à sua comunidade e com seus direitos integralmente respeitados não é suficiente buscar sua capacitação, “[...] junto com isso, devem ser realizadas ações para tornar a comunidade inteira acessível, desde seus aspectos geográfico-arquitetônicos até os socioculturais [...] possibilitando-lhes oportunidade plena de participação como cidadãos” (OMOTE, 2008, p. 24).

O autor resume:

[...] significa não mais adequar apenas o deficiente às exigências da sociedade, porém, acima de tudo, construir uma sociedade inclusiva capaz de atender às necessidades de todas as pessoas. Convém destacar que atender às demandas do meio se constitui em uma dessas necessidades. Sem essa compreensão, corremos o risco de praticar uma forma de assistencialismo cuja consequência pode ser uma perigosa incapacitação social e legitimação da incapacidade assim construída [...] (OMOTE, 2008, p. 24).

Pode-se dizer, em outras palavras, que o momento histórico exige a superação dos paradigmas de institucionalização e de serviços, e a adoção do paradigma de suportes, no qual o contexto social deve atender à diversidade e à diferença como molas propulsoras de mudanças e de desenvolvimento. Assim, o contexto educacional e o do trabalho devem possibilitar condições de efetiva participação das pessoas com deficiência ou com surdez. Entende-se que a inclusão dessas pessoas no mundo do trabalho é um direito, independentemente do tipo de característica que possua. No entanto, a inclusão das mesmas ao trabalho só é possível se houver interesse político, econômico, empresarial e social.

Conforme registrado no item 2.3.5 acima, no mundo capitalista, o trabalho configura-se como meio de sobrevivência e de independência, pois é através da venda de sua força de trabalho que o cidadão pode obter um salário, e este determina suas condições de vida no que se refere à alimentação, moradia, transporte, saúde, educação, lazer, etc. Nesse sentido, o trabalho propicia a todas as pessoas, inclusive e sobretudo àquelas com deficiência ou surdez, uma certa autonomia, novas perspectivas, melhor qualidade de vida, direitos de cidadania, além de autoestima positiva e respeito dos seus próximos. Entende-se que quando o trabalho desenvolvido pela pessoa garante o uso de suas potencialidades, este contribui para o bem-estar da mesma e para o sentimento de pertencimento à sociedade.

No contexto mundial, ações têm sido desenvolvidas para estimular a inserção das pessoas com deficiência e com surdez no mundo do trabalho. O artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sancionado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, estabeleceu o trabalho como direito humano fundamental: “Todo homem tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2012).

No Brasil, a Constituição de 1988, estabeleceu no artigo 7.º, inciso XXXI, a proibição de discriminação no tocante a salários ou critérios de admissão do trabalhador com deficiência, e, no artigo 37, inciso VIII, a reserva de percentual de cargos e empregos públicos para esses cidadãos. Também no artigo 227, inciso III, a mesma Constituição estabelece a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como a integração do adolescente com deficiência mediante treinamento para o trabalho e para a convivência, e a facilitação do seu acesso aos bens e serviços coletivos com a eliminação de preconceitos e dos obstáculos arquitetônicos. (BRASIL, 1988).

O Decreto n.º 3.298/99 sobre a Inserção Direta do Portador de Deficiência no Mercado de Trabalho trata, nos artigos 28, 34 e 36, da habilitação profissional que visa a proporcionar ao deficiente oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, do regime especial de trabalho protegido, e do percentual mínimo de contratação de pessoas com deficiência pelas empresas, como formas de ampliar a empregabilidade dessas pessoas (BRASIL, 1999). A Lei 8.069/99 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – também registra o trabalho protegido como uma das garantias devidas ao adolescente portador de deficiência (BRASIL, 1990). Já em 2008, o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva configura-se como um salto qualitativo para a inclusão e prevê que a educação especial deve possibilitar a formação da pessoa com deficiência que oportunize sua inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2008b).

Em que pese a importância dessa legislação, das políticas de inclusão, e das diferentes ações para inserção da pessoa com deficiência ou com surdez no mercado de trabalho, não se pode ignorar a contradição existente entre as mesmas e o sistema capitalista vigente. Conforme destaca Patto (2008, p. 25) o uso epidêmico do termo ‘inclusão’ é particularmente intrigante, visto que ocorre num

momento “cruel da história do capitalismo, em que o número de pessoas cujo trabalho tornou-se desnecessário ao capital ampliou-se em escala mundial”.

A autora discorre sobre o fato de que há, no momento atual, um excedente de oferta de trabalhadores devido à exclusão de grande contingente da população economicamente ativa do mercado formal. Esse excedente gera males como a degradação dos salários e a mudança nos critérios de seleção de pessoal que dão espaço ao estabelecimento de preconceitos como o da cor da pele, bem como a exigências de níveis de escolaridade que não possuem relação com o trabalho a ser realizado. A autora destaca ainda que, devido à lógica neoliberal, privatiza-se a responsabilidade do Estado sobre a oferta dos direitos sociais, dentre eles a educação, que passa a ser provida por grandes grupos empresariais e por centenas de organizações não governamentais. Patto (p. 26) conclui questionando: “Num momento de dispensa em massa do trabalho, fala-se o tempo todo em incluir. Resta saber em que termos. Este é o cerne da questão.”

Na mesma esteira, Bueno (2008) apresenta dados sobre a exclusão profissional que corroboram os questionamentos de Patto (2008). Segundo Bueno, 40% da população economicamente ativa está totalmente incluída, enquanto 30% está totalmente excluída, os demais oscilam entre inclusão e exclusão.

Experiências isoladas apresentadas em seminários sobre inclusão ilustram alguns avanços ainda acanhados quanto à inserção de pessoas com deficiência ou surdez no mundo do trabalho. Reis (2004) apresenta um relato detalhado sobre um programa de inclusão de profissionais com deficiência realizado pelo Instituto Ester Assumpção, cuja missão é o desenvolvimento de ações que contribuam para o exercício de cidadania da pessoa com deficiência ou com surdez. Visando à construção uma sociedade na qual a diversidade seja aceita com naturalidade, o referido Instituto viabilizou a inserção de dois profissionais com deficiência intelectual em uma empresa fornecedora de automóveis. Ao mesmo tempo em que se celebra a iniciativa inclusiva, chama a atenção o número limitado de profissionais beneficiados pelo projeto, expondo a dificuldade de implantação de ações de inclusão numa sociedade capitalista.

Para além dos dados sobre postos de trabalho para as pessoas com deficiência ou com surdez e sobre legislação inclusiva, a questão do trabalho para tais pessoas parece clamar por informações sobre as expectativas desses jovens com relação ao seu futuro profissional. Sobre esse tema, Moreira e Tavares (2010)

realizaram pesquisa sobre a situação de trabalho de estudantes com deficiência ou surdez matriculados no ensino médio em escolas do município de Curitiba. O estudo mostrou que 38% dos estudantes estavam trabalhando e contribuindo com a renda familiar, enquanto 26% procuravam emprego. Dos que trabalhavam, 65% tinham emprego regularizado majoritariamente nas linhas de produção ou montagem em fábricas, enquanto 35% tinham emprego informal, sem registro em carteira.

Os estudantes apontaram a conclusão do ensino médio como fundamental para os aspectos econômico, social e formativo, bem como para garantia de sua inserção no mercado de trabalho e do consequente enfrentamento das barreiras do preconceito e da discriminação. O estudo evidencia que os estudantes acreditam numa relação entre escolaridade e empregabilidade. Todavia, segundo as autoras, embora compartilhem das mesmas expectativas dos demais jovens quanto à inserção no mercado de trabalho e quanto ao acesso ao ensino superior, os estudantes com deficiência ou com surdez padecem mais com a exclusão nesses dois segmentos devido à fragilidade das políticas públicas e à carência de propostas orgânicas e consistentes que possam oportunizar-lhes educação e trabalho.

Uma curiosidade levantada no estudo de Moreira e Tavares (2010) é que, segundo as pesquisadoras, apesar de o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b) ser bastante positivo ao tratar da inclusão em todos os níveis educacionais e para os mais variados grupos habitualmente excluídos como quilombolas, indígenas, educandos do campo e estudantes com deficiências, ele peca ao não fazer referência direta às necessidades de inclusão no Ensino Médio. O documento estabelece que a inclusão escolar deve ter início na Educação Infantil com o desenvolvimento das bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. O texto trata também da modalidade de educação de jovens e adultos, da educação profissional, da educação especial, e finalmente da educação superior. Apesar de abordar o processo de inclusão em todos os níveis e modalidades, para as autoras, o documento deveria ter sido mais específico e direto com relação à inclusão no Ensino Médio.

É importante ressaltar que várias ações e textos de legislação foram criados no Brasil para aumentar as oportunidades de acesso da pessoa com deficiência ou com surdez aos diversos níveis educacionais e ao mundo do trabalho. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(2008b) estabelece que as ações da educação especial devem possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social dos cidadãos normalmente excluídos tais como pessoas com deficiências, indígenas, entre outros. Entretanto, não se pode supor que as políticas de inclusão educacional e profissional sustentem-se em si mesmas. Seria ingenuidade ignorar que elas precisam estar articuladas com as áreas responsáveis pelo estabelecimento de prioridades nas políticas de saúde, de transporte, de habitação, bem como com as políticas de trabalho e de educação para todos os demais cidadãos.

Além disso, existe estreita vinculação da educação e do trabalho com outros fatores que incluem as políticas econômicas e sociais do país e dos demais países com os quais este se relaciona, fazendo com que se evidenciem limites para os resultados das ações de inclusão devido à competitividade no mundo do trabalho, à escassez de vagas nos empregos formais, às expectativas irreais sobre a qualificação dos trabalhadores e sobre o nível de conhecimento e habilidade dos estudantes que ingressam em cada um dos níveis de educação. Em que pesem tais limitações, há que se esperar que uma sociedade que se pretenda inclusiva envide todos os esforços de modo a possibilitar as transformações estruturais necessárias para garantir que a falta de acessibilidade, a desinformação acerca das capacidades das pessoas com deficiência e com surdez, as atitudes preconceituosas e a falta de priorização desta área não impeçam o avanço das oportunidades de desenvolvimento dessas pessoas.

3 MÉTODO

“As mudanças não deslizam nas esteiras do inevitável;
elas só chegam através da luta constante.”
Martin Luther King Jr.

Com base no objetivo geral da pesquisa, qual seja, ‘identificar e analisar as vivências familiares, escolares e profissionais de educadores com deficiência ou com surdez que, sob a ótica dos mesmos, contribuíram de forma relevante para seu desenvolvimento humano’, e com base na crença de que dar a palavra a pessoas pertencentes a grupos historicamente excluídos configura-se como parte essencial deste trabalho, descartou-se o enfoque quantitativo, ante o entendimento de que a importância do estudo independe do levantamento de dados de uma amostra estatisticamente válida. Ou seja, ainda que se investigasse um único sujeito de pesquisa, o trabalho teria validade, o que contribui para caracterizá-lo como uma pesquisa de enfoque qualitativo. Segundo Sampieri *et al.* (2006), a abordagem qualitativa não mede numericamente os fenômenos estudados e nem tem como finalidade generalizar os resultados da pesquisa; segue o método de análise interpretativa e contextual sem preocupação com a realização de análise estatística. Ainda segundo os mesmos autores, a abordagem qualitativa preocupa-se em captar experiências através da linguagem dos próprios indivíduos.

Dentro da abordagem qualitativa, buscou-se uma metodologia que pudesse dar conta de levantar as informações almejadas da forma mais adequada. Assim sendo, fez-se uso de uma investigação ‘exploratória’ uma vez que não foram encontrados estudos anteriores que tenham detalhado a contribuição dos contextos para educadores com deficiência ou surdez. De acordo com Sampieri *et al.* (2006), os estudos exploratórios servem para explorar temas pouco investigados, bem como para ampliar ou focar sob nova perspectiva estudos já existentes. Esse conceito é corroborado por Vergara (2000), que enfatiza que a pesquisa exploratória é realizada em áreas nas quais há pouco conhecimento científico acumulado ou sistematizado.

Além dessa característica de investigação dita exploratória, a pesquisa também contém elementos descritivos. De acordo com Sampiere *et al.* (2006), os

estudos descritivos procuram especificar os perfis de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se submeta à análise no enfoque qualitativo. Eles coletam dados sobre diversos aspectos ou componentes do fenômeno a ser pesquisado. Ainda segundo os autores, do ponto de vista científico, “[...] para os pesquisadores qualitativos descrever é coletar informações” (SAMPIERE *et al.*, 2006, p. 101).

3.1 CONTEXTO

O presente estudo foi realizado nos locais escolhidos pelos participantes da pesquisa. As entrevistas foram agendadas segundo as possibilidades dos participantes, da pesquisadora, do cinegrafista e, no caso dos participantes surdos, também das intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que acompanharam as entrevistas.

A informação transmitida aos participantes por ocasião do contato era de que escolhessem um local onde se sentissem confortáveis para externar suas memórias e pontos de vista. Em princípio, não havia necessidade de que as entrevistas fossem realizadas nas instituições onde os entrevistados atuam profissionalmente uma vez que não se buscava observar suas práticas *in loco*. Entretanto, sete das oito entrevistas foram realizadas nos locais de atuação profissional dos educadores, por opção dos mesmos. Assim, três entrevistas foram realizadas em escolas públicas na cidade de Paranaguá, no litoral do Paraná, e três em escolas públicas ou vinculadas à rede pública estadual e/ou municipal de Curitiba. Destas escolas, uma em Paranaguá e duas em Curitiba são de educação especial. A última entrevista foi realizada à distância através do Skype, que é uma ferramenta de serviços de comunicação instantânea visual e escrita de mensagem desenvolvida pela empresa *Microsoft* e que permite a comunicação via satélite em tempo real e com imagem.

3.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram inicialmente selecionados de acordo com os seguintes critérios: (a). possuir ao menos uma das seguintes condições: deficiência física e/ou neuromotora, deficiência visual, deficiência intelectual ou surdez, adquiridas na infância ou na adolescência; e (b). atuar como profissional da educação. Entende-se por profissional da educação a pessoa que exerça a atividade de docente, de pedagogo, ou que possua outra atividade ou função diretamente vinculada à carreira da educação básica ou superior.

Os educadores foram inicialmente procurados por meio de contato com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com a Secretaria de Educação do Município de Curitiba, e com o Núcleo Regional de Educação do Litoral do Paraná. Em vista da dificuldade em obter um número razoável de indicações de educadores nas condições previstas para a pesquisa, buscaram-se outras indicações junto a docentes do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que possuem uma trajetória notória de atuação vinculada a pessoas com deficiência ou surdez, e junto ao Setor Litoral da mesma universidade, cujo projeto político-pedagógico prevê a inclusão de pessoas com deficiência e surdez nos corpos docente, discente e técnico-administrativo.

As indicações apontaram dezessete (17) pessoas que em princípio possuíam os critérios previstos para a pesquisa, sendo nove (9) com deficiência visual/cegueira, três (3) com deficiência física/neuromotora, um (1) com deficiência intelectual e quatro (4) com surdez. Nos primeiros contatos com os educadores relacionados, um indicado com deficiência física e um com deficiência visual não puderam ser incluídos por terem adquirido as deficiências já na idade adulta; o educador com deficiência intelectual não aceitou participar da pesquisa, e um docente com surdez não respondeu aos contatos, restando, portanto, treze (13) potenciais participantes. Todavia, como a quantidade de potenciais participantes era bastante grande para o tipo de pesquisa e como o número de educadores com cegueira era muito superior ao dos demais, optou-se por uma amostra de conveniência, utilizada em pesquisas qualitativas e estudos exploratórios, nos quais o objetivo não é o tamanho, mas a profundidade da amostra, a riqueza e a qualidade

da informação (SAMPIERI *et al.*, 2006). Desta feita, os participantes da pesquisa constituíram-se em oito entrevistados, a saber: três (3) educadores com surdez; três (3) educadores com deficiência visual; e dois (2) educadores com deficiência física/neuromotora.

Quanto às características físicas ou sensoriais e às suas causas, observam-se diferentes situações. Dos três participantes surdos, dois têm surdez profunda e o outro tem surdez profunda em um ouvido e moderada no outro, com pouquíssimo resíduo de audição. Dois deles não sabem precisar a causa da surdez, sendo que um desses tem surdez congênita que acredita ser resultante de uma possível rubéola na mãe durante a gestação, ou pelo fato de ter nascido por *fórceps*, e o outro relata que não sabe explicar a causa ou tipo de surdez uma vez que a família só percebeu que ele era surdo quando aos sete anos foi para a escola regular e um professor alertou um familiar de que a criança não conseguia falar e que ele supunha que também não ouvia. O outro educador nasceu ouvinte e teve meningite aos três anos vindo a perder a audição devido à febre muito alta. Dois participantes não possuem outro caso de surdez na família e um deles tem uma irmã também surda.

Dos três participantes com cegueira, dois tiveram glaucoma congênito, sendo que um deles informou que foi devido a uma má formação na gestação. O outro teve sarampo aos 3 anos de idade, que levou a uma complicação atingindo a parte aérea da garganta e também ouvidos e olhos. Este entrevistado foi perdendo a visão na infância, e atualmente vem perdendo também a audição. Todos têm cegueira sendo que somente um deles possui resíduo visual de luz, podendo apenas identificar claridade. Todos eles tiveram algum resíduo de visão durante a infância. Um desses educadores submeteu-se a cirurgia de transplante de córnea na juventude apesar de ter ciência da pequena chance de recuperação da visão. O resultado dessa tentativa foi uma pequena recuperação por um curto período de tempo, chegando a enxergar em torno de 15 a 20%, sendo que posteriormente o organismo desenvolveu um processo rejeição o que ocasionou a perda inclusive do resíduo de luz.

Um dos educadores com deficiência física nasceu com artrogripose congênita, uma doença raríssima que atinge e atrofia as articulações impedindo o movimento dos membros. O outro tem monoparalisia do membro inferior esquerdo e fragilidade do membro inferior direito e de um dos braços, resultado de poliomielite

contraída aos 20 meses de vida (um ano e oito meses de idade), que foi incorretamente diagnosticada e operada como apendicite na ocasião. Segundo o entrevistado, se não fosse pelo erro médico no diagnóstico, as sequelas poderiam não ter sido tão significativas.

Quanto à distribuição geográfica dos educadores, todos os selecionados trabalham no Paraná; um (1) deles atua exclusivamente na Educação Superior, quatro (4) exclusivamente na Educação Básica e três (3) em ambos os níveis (Básica e Superior). Com relação ao contexto profissional, apenas três (3) educadores atuam exclusivamente com estudantes que possuem deficiências ou surdez; os demais trabalham tanto com pessoas com deficiências ou com surdez quanto com pessoas sem deficiências ou sem surdez. Todos os participantes atuam ou já atuaram como **docentes** na Educação Básica ou Superior. Apenas um deles não atua no momento em sala de aula, e sim junto à secretaria de educação coordenando projetos para estudantes com deficiência. Apenas um (1) dos participantes é aposentado da rede pública, mas continua atuando como professor em instituição vinculada ao Estado. A respeito da formação acadêmica, todos eles possuem nível superior e já concluíram ou estão cursando pós-graduação nos níveis de especialização, mestrado ou doutorado.

Três (3) dos participantes são do sexo masculino e cinco (5) do sexo feminino. Quanto ao estado civil, cinco (5) são casados, dois (2) são solteiros e um (1) é divorciado. Cinco (5) dos participantes não têm filhos e três (3) deles possuem entre um (1) e cinco (5) filhos. As idades dos educadores variam entre 26 e 57 anos.

Com o objetivo de oferecer melhor visualização das características dos entrevistados e de facilitar o acompanhamento da análise dos dados no próximo capítulo, apresenta-se abaixo um quadro-resumo com o perfil dos participantes:

Particip.	Sexo	Idade	Condição	Etiologia	Estado Civil	Filhos	Nível de escolaridade + elevado	Atuação profission.	Escolas q frequentou
1	fem	26	surdez	meningite aos 3 anos	solteira	não	Especialização em conclusão	Ed. básica	regular + inclusão
2	fem	33	surdez	desconhecida / congênita	casada	não	Especilização	Ed. básica + superior	regular + inclusão + ed. espec.
3	masc	33	surdez	desconhecida / percebida aos 7 anos	solteiro	não	Especilização em conclusão	Ed. básica + superior	regular + inclusão + ed. espec.
4	fem	57	def.física	artrogripose congênita	divorciada	5	Especilização	Ed. básica	reg. + ed. especial
5	masc	46	def.visual	glaucoma congênito	casado	não	Especialização	Ed. básica	reg. + ed. especial
6	fem	44	def.visual	glaucoma congênito	casada	não	Especialização	Ed. básica	reg. + ed. especial
7	masc	56	def.visual	sarampo aos 3 anos	casado	2	Especialização	Ed. básica + superior	reg. + ed. especial
8	fem	49	def.física	poliomielite aos 20meses	casada	1	Doutorado	Ed. superior	regular

Essas informações mostram um quadro bem diversificado e abrangente de pessoas, que reproduz, acredita-se, a variedade de condições pessoais dos demais educadores da rede pública do Paraná. Entretanto, no que tange à formação educacional, o universo de participantes apresenta um nível de escolaridade bastante peculiar, já que a totalidade dos educadores entrevistados possui curso superior e em breve todos deverão ter concluído também a pós-graduação.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas no meses de novembro a dezembro de 2013. A definição desse tipo de instrumento como sendo o mais apropriado para o caso levou em consideração o objetivo e o problema de pesquisa que preveem o levantamento de informações sobre vivências, que são passíveis de obtenção tão somente através de algum tipo de contato com os participantes da pesquisa. O contato por questionário escrito mostrou-se de antemão

inviável, visto que não permitiria o *feedback* imediato necessário ao pesquisador. Além disso, dois dos participantes já haviam manifestado, num primeiro contato telefônico, sua relutância em escrever suas respostas, o que deixava evidente a vantagem de um contato direto e verbal. A entrevista pareceu ser então a opção mais conveniente para este estudo.

O tipo de entrevista escolhido foi a semiestruturada, que se consistiu de um roteiro geral de perguntas (Anexo 3) elaborado previamente com a intenção de captar as informações relevantes para atingir os objetivos do pesquisador. Segundo Ludke e André (1986), esse tipo de instrumento favorece o acesso aos dados, pois proporciona o contato imediato com os mesmos, permitindo tratar de assuntos pessoais e reservados. A entrevista semiestruturada possibilita também correções e adaptações e ainda possui flexibilidade na aplicação visto que o pesquisador tem liberdade para fazer as perguntas na sequência que se mostrar mais apropriada durante o decorrer da entrevista, podendo inclusive incluir ou excluir questões à medida que sentir necessidade no fluir da conversa.

Antes de iniciado o processo de coleta de informações propriamente dito, foi realizada uma entrevista piloto com um educador cujas características condiziam com os critérios previstos para seleção dos participantes. O entrevistado é docente no Ensino Superior Público e possui cegueira desde a infância. A entrevista realizada com base no roteiro original teve duração de uma hora e doze minutos (1h12), o que serviu inicialmente para redefinição das questões com a finalidade de procurar não ultrapassar o período de uma hora de conversa para não se tornar exaustiva para os envolvidos.

Além da contribuição sobre a duração da entrevista, a aplicação piloto foi extremamente útil para a redefinição de alguns temas e de algumas questões específicas, uma vez que o entrevistado estava ciente sobre o propósito da abordagem piloto e, concluída a entrevista, ofereceu diversas sugestões enriquecedoras para aprimoramento do processo, as quais foram acatadas e incluídas no roteiro semiestruturado.

As entrevistas foram realizadas individualmente e foram vídeogravadas, com a concordância do entrevistado, seguindo as sugestões de Bauer e Gaskell (2002). O cinegrafista utilizou filmagem em formato DVD com minicâmera de gravação automática das imagens e do som em computador por meio de *software* 'Toast Titanium'. Foi utilizada luz natural ou luz ambiente dependendo do horário da

entrevista. Microfones foram apensados às vestes da entrevistadora e dos entrevistados.

No caso dos participantes que se comunicavam por meio da LIBRAS, a entrevista foi acompanhada por intérprete escolhido pelo participante. As questões eram formuladas oralmente pela entrevistadora, interpretadas para a Língua de Sinais para o participante que as respondia em LIBRAS e as respostas fornecidas pelo participante eram traduzidas da LIBRAS para o português oral pela intérprete. Nesses casos das entrevistas com os participantes surdos, os microfones foram apensados às vestes das intérpretes de LIBRAS.

Os participantes surdos tiveram acesso ao roteiro escrito com as questões da entrevista antes de iniciada a filmagem. O cinegrafista que realizou as filmagens das entrevistas era estrangeiro e não dominava a língua portuguesa nem a LIBRAS, o que contribuiu para reduzir eventuais constrangimentos por parte dos participantes em abordar questões pessoais e em fornecer as informações demandadas durante as entrevistas.

Com o propósito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, as referências aos mesmos nesta tese são feitas por meio das denominações P1, P2, P3... (Participante 1, 2, 3...), e eventuais alusões ao participante da entrevista piloto serão feitas com o código PP. Anteriormente à realização da entrevista propriamente dita, cada potencial participante foi amplamente informado sobre os objetivos do estudo, sobre sua relevância científica e social, sobre a metodologia a ser utilizada para a coleta das informações e sobre o teor dos questionamentos a serem abordados, de modo que pudessem refletir sobre suas memórias, bem como sobre a decisão de participar ou não da pesquisa. Acrescentou-se a essa precaução, conforme esclarecido no Termo de Consentimento (Anexo 1), a possibilidade de o entrevistado alterar, suprimir, ou acrescentar informações, por escrito, mesmo após a conclusão da filmagem.

Cada entrevistado recebeu uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado pelo mesmo e entregue à pesquisadora antes da realização da entrevista. Uma cópia do referido Termo foi encaminhada preliminarmente ao Comitê de Ética de Pesquisa do Hospital do Trabalhador, tendo sido aprovado sob o número 460.954 junto à Plataforma Brasil (Anexo 2).

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, foram procedidos os seguintes passos: (a). Transcrição das gravações; (b). Leitura integral dos conteúdos; (c). Identificação dos dados relativos a cada um dos contextos estudados: Família (F), Escola (E) e Trabalho (T); (d). Identificação das vivências apontadas como Potencializadoras (VP) e como Obstaculizadoras (VO) do desenvolvimento dos entrevistados e de seu êxito na conclusão dos níveis educacionais; (e). Identificação das vivências que tiveram influência sobre a escolha profissional; (f). Identificação das vivências apontadas como modelos para a forma de atuação na profissão de educador; (g). Identificação das críticas e sugestões dos entrevistados sobre as políticas e ações inclusivas; (h). Identificação das possíveis contribuições para os estudos e ações voltados às políticas inclusivas, aos educadores com deficiência ou com surdez, e aos estudantes com deficiência ou com surdez e aos seus familiares (BARDIN, 1977).

Após a efetivação da análise dos conteúdos das entrevistas nos termos apontados no parágrafo acima, foi realizada uma síntese interpretativa com base nos dados obtidos, na revisão da literatura e na experiência profissional da pesquisadora.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O levantamento de informações por meio de entrevistas foi precedido por contatos telefônicos ou escritos (no caso dos participantes surdos) com os entrevistados e pelo envio, via *e-mail*, de cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo explicações sobre os objetivos do estudo, sua relevância científica e social, bem como sobre a importância da participação dos entrevistados para contribuição de pesquisas sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência em geral e sobre a área da educação como um todo.

Objetivando garantir o caráter ético da pesquisa, propôs-se divulgar seus resultados aos participantes da mesma, especialmente em seus locais de atuação

profissional. A divulgação dos resultados pode abranger ainda as escolas da rede pública de educação do Estado do Paraná, do Município de Curitiba, dos municípios do litoral do Estado do Paraná e dos municípios da região do Vale do Ribeira vinculados à rede de educação abrangida pela Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, bem como outros âmbitos da própria UFPR.

A presente pesquisa foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde por meio do Comitê de Ética de Pesquisa do Hospital do Trabalhador através da Plataforma Brasil e, conforme destacado no subcapítulo 3.3, aprovada sob o número: 460.954.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

“Ninguém é bom em tudo. Vantagens e desvantagens
apresentam-se sob diferentes formas.”
Charles Schwab

4.1 A QUESTÃO DA TERMINOLOGIA SOBRE “DEFICIÊNCIA”

Abordar pessoas por meio de entrevistas com a finalidade de realizar estudos sobre suas vivências pessoais requer posicionamento ético, com uma grande dose de consideração por parte do pesquisador pelas convicções dos entrevistados. Com essa compreensão em mente e ciente de que os termos ‘deficiente’ e ‘pessoa com deficiência’ trazem em si uma carga de estereótipo e preconceito, todas as entrevistas, após as devidas introduções sobre os dados pessoais, foram iniciadas pelo questionamento de como o entrevistado encarava o termo ‘deficiência’ com relação à sua condição.

Conforme tangenciado no item 1.1 acima, a terminologia que se refere ao grupo de pessoas normalmente denominadas ‘deficientes’ tem sido alterada ao longo da história na tentativa de se buscar uma expressão com maior grau de precisão e menor carga negativa de modo, inclusive, a não comprometer avanços (SASSAKI, 2001; BARBOSA, 1989).

Considerando que na atualidade a expressão ‘pessoa com deficiência’ tem sido adotada como a mais apropriada (CHAGAS, 2006) para se referir às pessoas com diferentes graus e tipos de limitações físicas, sensoriais ou intelectuais, e considerando que é a expressão utilizada nos trabalhos científicos sobre o tema e já capilarizada e compreendida pela sociedade, pensou-se inicialmente em utilizá-la como expressão genérica para definir todos os participantes da pesquisa. Todavia, conhecendo as lutas da comunidade surda contrária à utilização desse termo para referir-se à sua condição sensorial, entendeu-se necessário buscar saber dos próprios entrevistados qual seria a terminologia mais apropriada para definir suas condições, segundo a opinião dos mesmos, uma vez que uma das metas desta pesquisa é ser porta-voz da palavra dos participantes.

Cinco dos entrevistados, sendo três com cegueira e dois com deficiência física, declararam-se confortáveis com as designações 'deficiente' e 'pessoa com deficiência' para descrever sua condição.

Eu sou cego, sou deficiente visual, sou pessoa portadora de deficiência, sou necessidades especiais. Para mim é tranquilo (P5).

A palavra deficiência na minha vida ela está incorporada desde o meu nascimento porque é uma deficiência congênita; ela sempre esteve presente como uma limitação impeditiva em alguns aspectos. É uma limitação e eu sempre tentei colocar desta forma, é uma deficiência, no caso visual, ele é cego [...] pra mim é indiferente, eu acho que o portador, a pessoa com deficiência, ou deficiente, acho que ameniza um pouco o ambiente, deixa um pouquinho mais leve, porém eu não tenho nada contra a palavra cego, nenhum inconveniente pra utilizar também (P6).

Normal, é uma realidade. Eu tenho uma deficiência visual total, portanto eu tenho a cegueira, eu sou cego (P7).

Deficiência é uma palavra que resume o que a pessoa tem, é uma dificuldade em algumas coisas, no meu caso física de realizar algumas coisas do dia-a-dia. Eu me considero deficiente (P4).

Tranquilamente, porque realmente é uma limitação então eu nunca tive problemas com relação a isso (P8).

Embora as entrevistas a serem relatadas e analisadas a seguir tenham exposto o alto grau de eficiência (competência e realizações) e de suficiência (emancipação e autonomia) dos entrevistados, considerando o posicionamento desses participantes com relação às expressões 'deficiente' ou 'pessoa com deficiência', decidiu-se manter o uso da expressão 'pessoa com deficiência' para se referir aos entrevistados com cegueira ou deficiência física, uma vez que os mesmos entendem que os termos descrevem exatamente suas condições e não apresentam nenhuma objeção ao seu uso para definir suas situações específicas.

Por outro lado, os três entrevistados com surdez que coincidentemente fazem parte do grupo de pessoas que possui uma luta histórica em favor da Identidade Surda e que garantiu à LIBRAS o status de língua oficial no Brasil através da Lei n.º 10.436 (2002) e do Decreto n.º 5.626 (2005), disseram-se absolutamente desconfortáveis com o uso da expressão 'pessoa com deficiência' referindo-se à sua condição uma vez que não se veem como tendo uma deficiência, que não possuem nenhum 'defeito', mas sim uma condição específica de audição.

Me sinto mal. Ela não combina, dá a impressão que eu tenho algum defeito. Eu sou um sujeito surdo [...] sem nenhum problema (P1).

A minha condição não é de deficiência, é só no ouvido. Eu prefiro o termo surdez. Esse é o meu grupo, essa é a minha condição (P2).

Antes eu tratava esse termo com naturalidade, hoje o termo me incomoda, tenho vergonha de ser chamado deficiente. Quando eu entrei na escola de surdos e tinha na nossa camiseta “deficientes auditivos” as pessoas me olhavam com indiferença, eu escondia o emblema da escola para que as pessoas não vissem. Eu não sou coitado, eu sou surdo, sou como um ouvinte, com o mesmo sentimento de ouvinte (P3).

Para Lebedeff (2007, p. 93) “[...] durante muito tempo os surdos foram vistos como uma alteridade deficiente, subjugados por poderes colonialistas, linguísticos e culturais dos ouvintes, que os queriam ‘reabilitados’, ‘curados’ de sua surdez”.

As colocações dos participantes surdos deixaram clara a necessidade de se repensar a utilização da expressão ‘pessoa com deficiência’ neste trabalho quando houver referência aos entrevistados com surdez. O compromisso de respeito para com os participantes da pesquisa, de consideração pelas suas convicções e de ter nesta tese um espaço para a palavra dos mesmos conforme seus pontos de vista levou à alteração inclusive do título original desta tese, que não excluía a surdez do conjunto de ‘deficiências’ tratadas neste trabalho. O aprofundamento na literatura e nas vivências dos participantes surdos comprovou o quanto o termo ‘deficiente’ realmente não se aplica a esses educadores; não apenas aos surdos, como também aos demais entrevistados.

Cabe ressaltar que em vista da conotação de ‘limitação’ do termo ‘**deficiência**’ em contraste com a realidade de superação, competência, habilidade, emancipação e realizações dos entrevistados, acredita-se que as expressões ‘pessoas com **suficiência**’ ou ‘pessoas com **eficiência**’ seriam bem mais apropriadas para designá-los, pois os participantes são educadores que possuem plena autonomia em suas rotinas e demonstram grande grau de eficiência em sua profissão (Xavier e Oliveira, 2006). Entretanto, como este trabalho científico precisa estar adequado à compreensão do leitor e ser de fácil acesso por busca de outros pesquisadores, optou-se por manter a utilização do termo ‘deficiência’ nesta tese apenas para se referir aos participantes com limitação física ou visual, uma vez que os mesmos se declaram confortáveis com tal designação genérica, e adotar o termo

‘surdez’ para se referir aos três participantes com condição auditiva específica. Acredita-se, conforme preconiza Charlton (1998), que seja preciso repensar a terminologia que tenta definir grupos de pessoas de modo a levar em consideração seus pontos de vista concernentes às suas condições; ou seja, “*nada sobre nosotros sin nosotros*” (Nada sobre nós sem nós).

4.2 AS CARACTERÍSTICAS DOS CONTEXTOS FAMILIARES E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES

Seguindo-se a metodologia de análise prevista no subcapítulo 3.4 acima, bem como os pressupostos de Bronfenbrenner (2002) sobre a importância do microssistema para a pessoa em desenvolvimento, e os de Vygotski (1983) sobre o conhecimento das inter-relações e circunstâncias sociais que caracterizam os processos de desenvolvimento, iniciou-se o estudo dos dados por meio da análise do contexto familiar e da forma como os participantes se relacionam com as demais pessoas que fazem parte desse microssistema. O objetivo desta primeira análise do microssistema familiar foi o de levantar as vivências mais marcantes de suas trajetórias que tenham potencializado ou obstado seu desenvolvimento pessoal, incluindo seu êxito na conclusão dos estudos.

A base para o levantamento de informações relativas a esse contexto foi o questionamento ao entrevistado sobre: a) **a existência de alguma pessoa na família que teria marcado significativamente sua trajetória de vida**; b) **a atitude dos familiares com relação à sua condição física ou sensorial**; c) **os aspectos sobre os quais a família teria facilitado ou dificultado seu desenvolvimento**; d) **as pessoas ou episódios do contexto familiar que influenciaram a conclusão dos seus estudos**.

Curiosamente, apenas dois dos participantes declararam que suas **mães** foram as **figuras mais marcantes em sua vida**, tendo tido atuação fundamental para seu desenvolvimento como pessoa humana.

Quem mais marcou a minha vida é a minha mãe. Ela sempre teve uma preocupação comigo e ela me aceitou, me aceitou como eu sou. Sempre se comunicava com as outras pessoas: ‘ – *Como é que vai ser o futuro da*

minha filha? Aí as pessoas indicaram a escola de surdos. Eu sofri um pouquinho, mas eu agradeço à minha mãe, minha mãe me forçou. Hoje minha mãe se esforça pra aprender libras, ela assiste a palestras, ela participa, ela é curiosa, ela se interessa. Ela me apoia até hoje (P1).

Esta mãe teria sido responsável por encontrar, a cada novo obstáculo surgido ao longo da vida da filha, a fórmula mais apropriada de incentivar o enfrentamento do desafio com a perspectiva de que poderia optar por recuar caso a empreitada se demonstrasse superior à capacidade de superação. Essa atitude, repetida a cada nova mudança de escola, por exemplo, permitiu que a participante aprendesse a enfrentar os obstáculos antes de acovardar-se diante deles. Segundo o relato da entrevistada, além de uma conversa amável e animadora, a mãe se fazia presente fisicamente para auxiliar nos principais momentos de dificuldade.

[...] minha mãe incentivando: ‘ – Vai, vai estudar. Tenta. Fica uma semana, se você não gostar, desista’. Aí eu: ‘ – Tá bom, vou tentar.’ Aí eu fui. Minha mãe junto, minha avó junto [...] a primeira vez na inclusão [...] minha mãe: ‘ – E daí, gostou da escola? Quer desistir?’ ‘ – Não, eu quero continuar estudando’. ‘ – Ai que bom, que ótimo!’ [...] até a 8ª série; aí eu: ‘ – Ah, eu não quero mais estudar’. Minha mãe sempre me incentivando: ‘ – Calma. Vai, experimenta, vai uma semana, se você não gostar você desiste’. [...] ‘ – Tá bom’. Fui, fiz amigos [...] ‘ – E aí, filha, e aí, você gostou da escola? Quer desistir?’ ‘ – Não, eu quero continuar’. Então a minha mãe sempre me provocava assim dessa forma: ‘ – Se você não gostar, você desiste.’ Mas na verdade ela sempre estava ali me apoiando e isso foi fundamental. Depois do ensino médio aí eu lutei sozinha. Daí eu falei: ‘*Eu quero fazer faculdade*’. Fiz duas faculdades juntas, não desisti, firme, sozinha. Daí eu peguei o gosto pelo estudo e quis continuar mas antes eu tive muito apoio da minha família e da minha mãe (P1).

O outro participante enfatiza que a mãe teve papel fundamental para sua condição atual de desenvolvimento, destacando que sua criação tinha rigor e disciplina, e que sempre era exigida a contrapartida dele.

Eu diria que minha mãe foi o Piaget da minha vida. Mesmo na condição simples, de uma pessoa sem escola, teve uma visão de futuro para mim, procurando recursos médicos, recursos de escola, sempre buscou minimizar essa condição de limite meu; mas sempre exigindo muito. O chinelo comia solto, não tem conversa, porque minha mãe dizia assim: ‘ – Não é porque tu é cego, não, bicho, que você vai se aproveitar da situação’. Entendeu? (P5).

Para outra educadora, o **pai** exerceu a influência mais marcante e foi o maior responsável pelo seu desenvolvimento como pessoa humana. A influência desse pai foi principalmente no sentido de incentivar a independência da filha e de

estimular sua capacidade de enfrentamento das dificuldades. Além do pai, toda a família desenvolveu um diálogo franco sobre a condição de deficiência da entrevistada, abrindo-lhe os olhos para a necessidade de procurar não se conceber como incapaz apesar de ter limitações.

Ah, o meu pai foi o mais significativo de todos. Na verdade a família como um todo, mas o meu pai sempre me elogiou muito, sempre me estimulou, sempre disse que eu era capaz, que eu podia e que eu devia fazer; que eu deveria ser uma pessoa que me sustentasse, que não dependesse de ninguém, que eu tinha condições. Comparando com outras famílias que eu convivi, que escondiam os deficientes, ou tratavam com exagero de proteção, a minha família nunca foi desse tipo. Eles foram muito importantes para eu ser essa pessoa que eu sou, segura, ativa. Sempre falaram muito francamente sobre a questão, nunca teve assim um pudor sobre esse problema (P8).

Um dos educadores relatou que depois de **Deus**, os **familiares** (pai, mãe e irmão) foram as figuras mais importantes em sua trajetória de vida, oferecendo todo o apoio necessário à superação dos obstáculos, e se fazendo presentes nas dificuldades.

A família é a base de tudo. É o suporte que te leva pros melhores caminhos. Primeiro Deus, que eu acho que tenho uma relação muito direta, muito íntima com ele, depois o papai e a mamãe aqui da terra; e o meu irmão também, eu tenho um irmão sete anos mais velho. Foram três pessoas que hoje em dia e sempre vão e fizeram parte da minha vida. São as pessoas que me ajudaram muito nessa caminhada desde o início (P6).

Essa educadora também enfatiza que o tratamento dos pais com exigência e rigor, e sem diferenciação entre os dois irmãos, teve um efeito benéfico à construção de sua trajetória de desenvolvimento como pessoa humana.

Sempre me trataram de forma igual ao meu irmão; se apanhava, apanhava, ia pro castigo do mesmo jeito. Não era porque ‘ – Ah, você não enxerga, coitadinha, não vou bater’ Não; eu apanhava mesmo, minha mãe era bem brava, meu pai também. Eles sempre me incentivaram, sempre me impulsionaram dizendo assim: ‘ – Você tem uma deficiência, mas não faça dela um trampolim prá nada e nem use ela prá dizer que você não pode. Você não pode coisas que a visão impede, o resto você pode tudo; com ajuda, sem ajuda, mas você pode tudo (P6).

As palavras de Amiralian (2003, p. 109) corroboram a premissa de P6 sobre o efeito da educação recebida:

[...] as características personalidade apresentadas pelas crianças cegas

parecem estar muito mais relacionadas à reação dos pais ante a cegueira do que à condição orgânica em si. Os pais que adotam uma atitude de superproteção para com seus filhos, fazendo tudo por eles, inclusive aquelas atividades que eles poderiam facilmente realizar, além de estarem impedindo importantes experiências favorecedoras de seu desenvolvimento, estão, também, transmitindo-lhes um conceito de incapacidade e insuficiência de difícil superação [...].

Para um dos participantes, a demonstração de confiança em suas capacidades veio da **madrasta**. O tratamento de incentivo à sua independência foi a chave para que desenvolvesse a possibilidade de libertação e de superação de uma condição de absoluta incapacidade que lhe havia sido imposta pelos membros da família após o falecimento de sua mãe biológica, ocorrido quando a educadora tinha apenas três anos de idade e, segundo ela, em consequência de desdobramentos originados pelo desespero de ter gerado uma criança com deficiência.

A minha mãe se desesperou tanto que deu uma úlcera e virou câncer e ela faleceu quando eu tinha três anos (P4).

Segundo a participante, os familiares, que dispunham de boa condição social, cultural e econômica, não a aceitavam em razão de sua deficiência. Os irmãos, revoltados, a culpavam pela morte da mãe; o pai agia de forma a transparecer que a aceitaria quando estivesse recuperada de sua deficiência; a tia materna que passou a criá-la dos três aos seis anos de idade a superprotegia. Então a madrasta, que entrou em sua vida quando estava com seis anos, foi a primeira pessoa que acreditou em sua possibilidade de ser independente, de agir por si mesma, determinando assim uma nova perspectiva de vida para ela, uma nova atitude para com seu desenvolvimento, permitindo-lhe enxergar-se como uma pessoa integral, digna e capaz.

Eu era raspa de panela, a irmã mais próxima de mim tinha nove anos, eles estavam bem na época da adolescência, então eles acompanharam todo aquele processo de eu nascer, a mãe ficar desesperada, depois não tratar da úlcera, aquela coisa toda. Então eles me culpavam pela falta da mãe, por ter de ficar em colégio interno quando a mãe morreu, então eles me tratavam muito mal, mas muito mal mesmo. Eu ouvi coisas que nunca nem um animal deveria ter ouvido, por exemplo assim '*Quando Deus não gosta de uma pessoa ele faz nascer torta*'. Eu fui muito maltratada na infância. A única que sempre me defendeu, que sempre me apoiou foi a minha madrasta (P4).

Francelin, Motti e Morita (2010, p. 186) apontam que a presença da

deficiência altera o contexto familiar. Embora o trabalho das autoras se refira à surdez (que elas incluem sob o termo deficiência), as conclusões podem ser estendidas para as deficiências física e visual abordadas na presente pesquisa. As autoras abordam as reações e as consequências: “[...] dificuldade de aceitação, rejeição, falta de paciência [...] levam à desagregação familiar e constituem uma forma de exclusão social.” As autoras registram que determinadas famílias chegam a desprezar o familiar com deficiência, instaurando estresse no contexto doméstico, submetendo-o a diversas dificuldades como a discriminação, vergonha do problema e isolamento.

A ausência de uma atitude de acatamento dos familiares diante da deficiência e da surdez é compreendida pela interferência causada na rotina dos demais membros do microsistema. A superação dessa situação requer orientação adequada. Segundo Maciel (2000, p. 53): “Os pais ou responsáveis por portadores de deficiência também se tornam pessoas com necessidades especiais: eles precisam de orientação e principalmente do acesso a grupos de apoio.”

Para a autora, o nascimento de uma criança com deficiência ou surdez fragiliza toda a família, e a falta de orientação profissional adequada acaba por deixar a situação ainda mais crítica:

[...] tendo em vista que a tendência dos profissionais de saúde é sempre ressaltar, no diagnóstico, os aspectos limitantes da deficiência [...] Os médicos raramente esclarecem ou informam, aos familiares de portadores de deficiência, as possibilidades de desenvolvimento, as formas de superação das dificuldades, os locais de orientação familiar, os recursos de estimulação precoce, os centros de educação e de terapia. [...] (MACIEL, 2000, p. 55).

Essa falta de orientação adequada emerge claramente nos relatos de P4 em que o quadro médico apontou apenas as limitações da criança, e de forma bem agravada, inclusive diferentemente do que foi por fim atingido pela educadora em termos de desenvolvimento físico. Obviamente, com um diagnóstico médico tão pessimista, não é de se duvidar que os familiares tenham ficado psicologicamente abalados a ponto de culminarem com a rejeição da participante.

Meu pai, apesar de ter dado todo o respaldo financeiro, [a entrevistada foi submetida a 23 cirurgias de recuperação da condição física] era pessoa que no fundo tinha muita angústia, muita mágoa por ter uma filha assim. Ele fazia tudo porque queria a recuperação total, ele não aceitava ter uma filha deficiente. [...] Ainda que minha tia fosse uma pessoa maravilhosa, ela me

superprotegia bastante (P4).

A entrada da madrasta na vida da educadora teve um efeito abissal e representou a reviravolta necessária para a garantia de seu desenvolvimento como pessoa humana:

[...] quem me deu todo o respaldo para que eu me reabilitasse foi a minha madrasta. O que mais me marcou foi que ela me falou: ‘ – Não, você vai fazer tudo sozinha. Você vai comer sozinha.’ E ali começou. Ela que fez o meu pai me colocar na Associação Paranaense de Reabilitação, e ela confiava em mim, ela acreditava que eu era capaz. O meu pai ficava esperando eu me reabilitar para um dia eu ser capaz. Ela não, ela me via como deficiente e capaz. Então existe esta grande diferença da família que faz tudo prá pessoa, mas ela só vai ser alguém a hora que curar. Como não tem cura, existe uma maneira de você ser da mesma forma capaz (P4).

Ao abordar a influência da família no desenvolvimento da pessoa com deficiência, Fiamenghi (2003, p. 11) registra que “[...] o que mais interessa no processo de desenvolvimento da criança é que se perceba sua total individualidade, sua absoluta existência como pessoa diferenciada e suas habilidades como únicas e especiais, valorizando-a e a seus esforços [...]”. Esse parece ter sido um dos méritos da madrasta de P4, que resultou na instigação do desenvolvimento da enteada.

Para outros dois entrevistados, foi a **escola**, e não algum membro da família, que teve influência marcante em suas histórias de vida. P7 perdeu a mãe ainda bebê e por falta de condições financeiras e educacionais do pai, foi cuidado por diferentes familiares (irmãs, tias) por um tempo, e em seguida, acometido por sarampo e com precária condição de saúde, foi levado para o Instituto Paranaense de Cegos, onde recebeu tratamento, educação e apoio para seu desenvolvimento, desde o início da infância. Para ele, a escola passou a ser seu microssistema, uma vez que foi levado para lá por volta dos três anos de idade.

A minha mãe faleceu quando eu tinha seis meses. O meu pai casou-se novamente e logo ficou longe de mim. O Instituto de Cegos é que ficou me dando apoio. Ele ainda está lá prá acolher qualquer pessoa que queira se reabilitar, que queira melhorar em todas as condições. Então o que favoreceu talvez na minha vida foi a existência do Instituto de Cegos (P7).

A outra educadora, P2, embora ateste a presença da mãe em sua trajetória de vida até o momento atual, deixa claro que foi a escola especial para surdos que marcou sua vida e exerceu influência para que se tornasse a pessoa que veio a ser.

Eu sempre tive problemas na minha família, minha família me ajudou, mas era muito complicado se comunicar. A minha família me trouxe aqui para a escola. Aqui a escola parece a minha família. Meu contato maior foi aqui dentro da escola, parece que aqui é a minha família e não é realmente o ambiente familiar, pois são todos ouvintes e a gente não teve muito contato. Sempre cuidaram de mim, mas essa falta de comunicação foi muito complicada. Agora são bem melhor, mas quando criança pouco eu aprendi com os meus familiares. Tudo que eu aprendi foi dentro da escola. Aos quatro anos eu fui para a escola e minha mãe deixou todas as responsabilidades para a escola e se eximiu da responsabilidade. A escola ficou com toda a responsabilidade até agora, sempre foi a escola que me educou (P2).

Finalmente, um dos entrevistados atribui seu desenvolvimento pessoal a **si mesmo**, à sua vontade interior de progredir, e de mostrar aos familiares que não confiavam nele que ele era capaz de vencer na vida. As palavras do participante parecem indicar inépcia da família em identificar a condição de surdez do participante.

Não sei explicar para você [como ocorreu a surdez]. Minha família percebeu com sete anos. Fui para a escola de ouvintes. Acho que o professor percebeu: ‘ – *Ele não consegue falar, eu acho que não ouve também.*’ A minha família nunca acreditou em mim, e nunca acreditou que eu pudesse ser alguém, que eu pudesse ser professor. ‘ – *Prá que vestibular? A faculdade é difícil. Olha, você não consegue.*’ Minha mãe foi a única que disse: ‘ – *Olha tudo bem, você acha que consegue? Você quer, você vai*’ A mãe não ajudou mas também não atrapalhou, deu liberdade para fazer as escolhas (P3).

Embora possa parecer surpreendente, Lima (2006) aponta que não é incomum que as famílias percebam tardiamente a surdez. A autora registra:

[...] a maioria dos problemas auditivos das crianças é detectado quando elas já estão com mais de um ano e meio de idade, depois de a família perceber que ainda não falam. Pode acontecer, portanto, que suspeitas de perda auditiva sejam confirmadas somente na creche, durante o desenvolvimento das atividades e na rotina diária. Neste caso, a primeira providência deverá ser a comunicação com os pais para que providenciem o encaminhamento para os exames clínicos e fonoaudiológicos apropriados, para os contatos com o setor de educação especial e com a comunidade surda [...] (LIMA, 2006, p. 45).

Apesar desses revezes, o participante transmite sua autoconfiança e sua autoimagem positiva ao relatar:

Estudei, consegui passar na faculdade, eu mostrei para eles que eu tinha passado e ficaram decepcionados e envergonhados porque eu passei. Eu

estudei, eu fui um modelo na verdade para a minha família, a minha irmã me copiou. Todos os meus irmãos estudaram, fizeram segundo grau, mas eles não acreditavam que eu conseguisse fazer o segundo grau, que eu ia conseguir fazer uma faculdade. Então hoje os meus irmãos me admiram: ‘ – *Nossa, meu irmão é professor na faculdade, o meu irmão conhece muita gente; nossa, ele aprendeu, ele estudou; nossa, eu vou fazer também*’. Todos os meus irmãos hoje têm orgulho, eu consegui provar para eles que eu dava conta, consegui provar para eles que eu conseguia. A família não me auxiliou, acho que não acreditavam em mim, mas eu fiz as minhas escolhas, eu deixei que eles pensassem o que eles quisessem e fiz as minhas escolhas (P3).

É curioso perceber que, ao responderem sobre **a atitude dos familiares com relação à sua condição**, dois dos entrevistados parecem ter sido motivados pelo movimento familiar que seria em princípio considerado como contrário ao seu desenvolvimento. Tanto na fala do P3, transcrita acima, como em alguns relatos da P4, copiados abaixo, há um traço de afronta à falta de confiança dos familiares em suas capacidades de superação das condições pessoais adversas.

[a atitude da família] facilitou porque eu nasci com garra e vontade de ir pra frente, então esse fato de eles me colocarem para baixo me ergueu, fez o contrário, Tudo o que eles diziam que eu não ia conseguir e tudo o que eles não confiavam em mim eu mostrei para eles que eu podia (P4).

Conforme já observado por Sorrentino (1990), embora a consciência da detenção de uma identidade diferente dos padrões físicos ou sensoriais socialmente considerados como ‘normais’ geralmente conduza a sentimentos de desvalia, há casos em que tal consciência pode incitar o movimento inverso, levando o indivíduo a assumir uma postura positiva diante da vida como mecanismo de defesa para a busca do equilíbrio emocional necessário para o enfrentamento das dificuldades. É o que Vygotsky referiu-se como o sentimento de inferioridade que funciona como motor do processo de superação. Esse parece ter sido, sem dúvida, o caso das trajetórias de P3 e de P4 que revelam grande determinação interna que os teria conduzido à superação da falta de confiança e de apoio familiar.

Além disso, o fato de as atitudes de desestímulo dos familiares não ter impedido o desenvolvimento desses participantes nos leva a concordar mais uma vez com Vygotsky quando afirma que o sujeito não se reduz a um reflexo passivo do meio (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006). A falta de aceitação dos familiares ou de crença nas possibilidades dos entrevistados não os levou a se verem como limitados ou incapazes; ao contrário, os motivou a superarem seus limites, a se

recriarem enquanto seres humanos. Como sugere o autor russo, o sujeito cria a si mesmo nas relações sociais (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006).

Essa ideia é corroborada por Rossetto (2009) quando afirma que o processo de desenvolvimento do sujeito não resulta apenas de suas características biológicas, mas de todas as que compõem também o mundo que o cerca. Segundo a autora, o sujeito vai se apropriando desse mundo num processo dialético sem que haja uma reprodução ou cópia do mundo externo para o interno, mas sim uma interação “[...] que envolve transformação e conversão, que se dá de acordo com o modo pelo qual o sujeito vivencia cada momento em sua história” (ROSSETTO, 2009, p. 38).

Nesse sentido, concorda-se com Bronfrenbrenner e Vygotsky que o homem não é simples expressão de uma herança biológica ou social, mas é construído historicamente recebendo influências do meio enquanto vai se adaptando e se opondo a este meio. O homem é, portanto, uma síntese de múltiplas determinações e, ao mesmo tempo, ele redefine o contexto social em que vive. De alguma forma, os contextos familiares de P4 e P3 não conseguiram fazê-los acomodarem-se ou limitarem-se, levando-os a buscar superar as dificuldades advindas da deficiência física e as limitações impostas pela surdez para atingir seu pleno desenvolvimento.

Cabe ressaltar novamente a relevância da figura do cuidador cujas atitudes foram construidoras da identidade dos entrevistados. As falas de P6 sobre a crença dos familiares em suas possibilidades e potencialidades dão a pista do valor da ideia de capacidade que pode ser desenvolvida pelo cuidador. Percebe-se a importância da alteridade, da figura do Outro, da pessoa do Outro, das palavras do Outro, dos afetos do Outro, das experiências compartilhadas com o Outro. Ou seja, as experiências e os signos que o cuidador proporciona à criança irão determinar sua aprendizagem, sua formação psíquica, emocional e social, independentemente de sua condição individual ser ou não ser de deficiência ou de surdez. Assim, cabe enfatizar a importância da mediação de cuidadores bem preparados bem como de contextos que forneçam segurança psíquica, desenvolvimento motor adequado, interações de qualidade baseadas em tempo compartilhado, atenção e oportunidades de partilhamento de experiências e de desafios que propiciem emancipação e autonomia.

Por ocasião da realização da entrevista-piloto, ao ser abordado o tema da **atitude** (reação, providências e sentimentos) **dos familiares quando ficaram cientes sobre a condição do filho**, PP trouxe a informação de que paralelamente à

corrida por recursos científicos da medicina, houve, por parte da família, a busca mística, que visava a uma “cura da deficiência” por meio da ação de curandeiros. Esse tema da busca por curandeiros não emergiu nas demais entrevistas. Entretanto, os participantes fizeram alusão ao fato de que, após a primeira reação, a família foi atrás de recursos profissionais, possivelmente buscando melhores informações sobre a condição do filho, um tratamento para minimizar os efeitos da limitação, ou uma “cura” para a “deficiência” ou para a surdez.

Quando aconteceu, que descobriram que eu estava surda, a primeira coisa me levaram na escola de surdos e daí me colocaram na fono e na psicóloga junto. Eu ia a muitas consultas em Curitiba para ir na fono, psicóloga (P1).

Eu era muito pequenininha, e meu pai é pedreiro, ele estava martelando e eu não me mexia, eu não ouvi. Então me levaram ao médico e foram verificar. [Médico]: ‘ – *É, realmente é surda.*’ [Mãe]: ‘ – *Como é que a gente vai fazer?*’ [Médico]: ‘ – *Olha, então vocês têm que procurar uma escola.*’ [...] (P2).

[...] naturalmente eles levaram ao médico, fiz exames em Curitiba, a família viajou, viajava pro sítio [...] (P3).

Quando eu nasci, em Curitiba os médicos falaram pro meu pai, deram todas as possibilidades de ficar uma pessoa deitada ou sentada, era prá ele escolher. Ele falou que não queria nem deitada e nem sentada. Me levou para São Paulo e eu comecei a fazer cirurgias. Até hoje eu já fiz 23 cirurgias corretivas (P4).

Eles correram atrás, medicina, tratamentos. Eu acho que inicialmente foi um sofrimento [para a família]. Conversando com os pais assim, é um sentimento, é uma dor que eu não saberia explicar. Foi uma dor, não seria decepção, eu não sinto decepção, sabe, porque quando a gente conversa eu percebo que a minha mãe, os meus pais amam muito os filhos, independente da condição. [Pais]: ‘ – *Agora, daqui prá frente nós temos que encarar esse, esse desafio.*’. Mas não foi fácil, pessoas do interior, pessoas do sítio, pessoas sem informação nenhuma. Então o tratamento totalmente fora da cidade, nós viajávamos para São Paulo para fazer o tratamento até mais ou menos os dois anos. Depois mudança de vida, procurar, como dizem eles, recursos mais próximos da nossa condição, daí vieram para Curitiba. Primeiro o sentimento foi de dor, mas o sentimento foi assim de desolação (P5).

[a reação dos familiares foi] muito no sentido de evitar [as sequelas], de enfrentar todos os tratamentos possíveis. Pró você ter ideia, minha mãe me dava banho com todos os tipos de ervas possíveis. E imediatamente me encaminharam para fisioterapia diária mesmo, porque eles eram bem pobres, tinham que viajar 15km prá me levar prá fazer fisioterapia (P8).

Conforme já mencionado no subcapítulo 2.3.2 desta tese, a descoberta da

condição de deficiência ou de surdez é normalmente acompanhada pela negação do fato, o que leva as famílias à busca de diferentes diagnósticos na esperança de uma 'cura' ou 'tratamento' para a condição recém identificada. As concepções sobre deficiência e surdez vigentes nos contextos histórico-culturais aos quais pertencem os educadores entrevistados se materializaram na forma como as famílias reagiram à informação sobre a condição de seus filhos, qual seja, procurando 'tratamento' para a limitação. Mesmo no caso dos educadores surdos, que atualmente não se definem como deficientes, as reações dos familiares de P1 e P2 por ocasião da descoberta de suas condições deixam claro que suas concepções de surdez tinham conotação de deficiência.

Quer em busca de cura, quer em busca de maior informação sobre a condição dos filhos, o fato é que quase todas as famílias procuraram algum tipo de apoio profissional. Por mais limitadas que fossem as condições culturais, financeiras ou sociais, os pais ou os responsáveis pelos mesmos buscaram profissionais da saúde para a condição apresentada pela criança. Essas buscas foram fecundas em algumas passagens. No caso de P3, por exemplo, foi o médico consultado em Curitiba quem orientou a família sobre a existência de uma escola especializada para surdos em Paranaguá. O relato de P1 revela que foram a psicóloga e a fonoaudióloga que esclareceram à sua mãe que surdez era apenas uma questão de diferença na comunicação; o que certamente contribuiu para a postura de apoio materno que se seguiu pela vida afora.

Por outro lado, emergem dos demais depoimentos, exemplos em que faltaram, para as famílias, informações mais aprofundadas sobre a condição das crianças, bem como orientação adequada sobre o trato a ser dispensado às mesmas pelos demais membros do contexto familiar. Ou seja, essas falas parecem sugerir uma lacuna entre a informação necessitada pelas famílias e a informação prestada pelos agentes de saúde contatados. Não se pretende insinuar que os médicos deveriam ter ensinado aos pais como lidar com seus filhos, mas crê-se que os participantes poderiam ter sido beneficiados em seu desenvolvimento se suas famílias tivessem sido orientadas de forma mais abrangente.

Esse tema remete à questão da formação de recursos humanos em saúde, que embora não seja tópico para esta tese, precisa ser considerada na definição das políticas públicas voltadas à inclusão, propondo maior ênfase transdisciplinar, de modo que os profissionais de saúde possam responder de forma mais adequada

aos anseios das famílias que buscam tal tipo de orientação. Adota-se, aqui, o termo transdisciplinar na perspectiva de Almeida Filho (1997) que o propõe como possibilidade de comunicação entre os agentes de cada campo disciplinar por meio da interação entre os sujeitos que constroem os discursos na prática cotidiana.

Acredita-se que informações e orientações mais apropriadas para as famílias poderiam ter facilitado a relação entre os membros do contexto familiar, propiciando melhor qualidade no desenvolvimento dos filhos com deficiência ou com surdez. Essa questão fica bastante evidente nas falas de P1 e P2 quando pontuam a total falta de comunicação entre elas e suas irmãs durante a infância, o que por óbvio revela uma condição penosa para uma criança. Ressalte-se que Silva e Dessen (2001) apontam a possibilidade de fracasso em algum aspecto do desenvolvimento infantil quando não há interação adequada da criança com o seu ambiente imediato.

É importante destacar que o contexto familiar, conforme já enfatizado no subcapítulo 2.3.3 acima, tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Segundo Bronfenbrenner (1996), no desenvolvimento humano, diversos processos psicológicos se relacionam – o cognitivo, o afetivo, o emocional, o motivacional e também o social. E as relações interpessoais que se estabelecem nesse contexto terão repercussão no desenvolvimento do indivíduo. Para Lima (2006, p. 43):

[...] O desenvolvimento das crianças ocorre por meio de situações de interação, nas quais conflitos e negociações de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis. A relação com os adultos, com seus pares e com o meio em geral é importante para que ela possa construir, pouco a pouco, sua identidade [...].

Essa temática fica corroborada na questão que aborda os **aspectos em que a família teria dificultado o desenvolvimento do participante**. Alguns relatos revelam o quanto isso ocorria por absoluto desconhecimento sobre a forma mais apropriada de lidar com a condição diferenciada do entrevistado. Várias falas destacam a existência de muito amor e aceitação. Por outro lado, revelam também a dificuldade da rotina sem o devido conhecimento de como lidar com a situação e sem orientação de como fazer as adaptações necessárias para tornar o contexto mais adequado ao convívio de todos os envolvidos.

Eu sempre fui muito sozinha, eu fazia sinais caseiros para que ela [a mãe]

me entendesse, desde pequenininha. Com o tempo ela foi entendendo o que eu gostava, o que eu queria, [...] com a convivência. Eu ensinei minha mãe, eu expliquei para ela. Minha mãe não conseguia entender, aí minha mãe começou a perceber. [...] Minha família mais se afastou e deixou a minha educação, o meu desenvolvimento para a escola (P2).

Antes de receber orientação profissional, a família da P1 não compreendia que o tratamento adequado para a filha requeria adaptar sua cultura ouvinte para acolher a cultura surda que desabrocharia com a condição auditiva da participante, o que poderia ter evitado os sentimentos de tristeza e solidão apontados pela entrevistada.

[...] a cultura na minha família era a ouvinte, por exemplo, a televisão ligada ali e eu não entendia nada ‘ – Mãe, o que eles estão falando na televisão?’ E às vezes eles ficavam nervosos. A mãe dizia: ‘ – Presta atenção! Você não está vendo ali? Veja ali!’ [...] Todo mundo ouvia música na minha casa. Eu via minha irmã cantando, dançando, eu tentava acompanhar ela na dança mas não entendia. Minha mãe me chamava, eu não ouvia, não entendia o que minha mãe estava falando, e aí a mãe dizia: ‘ – Burra, você não é burra, você não presta atenção.’ Me xingava e este sentimento era um sentimento ruim, essas coisas atrapalhavam, questões culturais. Então houve um choque cultural familiar porque eu era a única surda na família. Aí depois que eles participaram de palestras na escola de surdos, o próprio contato com psicólogo, aí os familiares diziam: ‘ – Desculpe’. Me pediu perdão. ‘ – Me desculpe, eu não sabia.’ Até hoje eles me pedem perdão por isso, porque eram erros assim que aconteciam sem eles quererem (P1).

STROBEL, ela mesma uma educadora surda, traz importantes contribuições ao discorrer sobre o tema da cultura surda em contraste com a cultura ouvinte. Ao mesmo tempo, segundo Lima (2006, p. 18):

[...] As crianças surdas de famílias ouvintes passam pelo risco de séria privação de linguagem no início da vida e de uma incapacidade para aprender o que está acontecendo ao redor delas e o porquê (aprendizagem incidental), uma vez que seus pais não sabem comunicar-se com elas. O vínculo emocional com os pais pode ser também mais difícil de se estabelecer e de se manter. Isso ocorrerá, entretanto, apenas se a família não for devidamente orientada e se a criança não for encaminhada a um atendimento adequado [...].

Para Bergmann (2001), além da questão da linguagem, é importante proporcionar à pessoa com surdez condições que lhe permitam se estruturar emocionalmente.

Com referência às **pessoas ou fatos dentro do microssistema da família que teriam especificamente influenciado os participantes a concluírem seus estudos**, observou-se que, na maioria das vezes, foram exatamente os mesmos

apontados como marcantes em suas trajetórias de vida que tiveram influência sobre o êxito na formação acadêmica.

Eu venho de um tempo em que o conceito era esse: você só vai melhorar de condição se você for para a escola. Meu pai teve uma boa formação que era de 1.^a à 4.^a série, que era o que se tinha em termos de educação na região dele. Então ele percebeu essa necessidade da escola, e a minha mãe também sempre dizia: ‘ – A escola é que vai mudar a sua condição’. Minha mãe inclusive foi fazer o MOBRAL para ajudar a gente. Ela dizia: ‘ – Poxa vida, vem um bilhete da escola e eu não posso ler’. Ela reconhecia o ônibus pelo motorista, um dia mudou o motorista e ela perdeu o ônibus. Passou tanta raiva que disse: ‘ – Não, eu preciso estudar’. E aí foi fazer o MOBRAL para ajudar a gente (P5).

[meus pais] tiveram uma contribuição muito grande na minha formação. Eu brinco que meu pai é meu Cid Moreira porque ele fazia todas as gravações de todos os livros, de todas as apostilas, e a minha mãe também porque ela fazia a correção. Eu sou da época em que se usava uma maquininha de escrever que acabava a tinta da fita e a gente ainda digitava no escuro e o trabalho saía em branco. ‘ – Mãe, dá uma olhadinha se a estética do trabalho ficou bonita.’ E aí ela olhava e não saiu nada, tinha que fazer de novo. Eu lembro de um trabalho da Federal, eram umas dez páginas, saiu a primeira e as últimas nada. Eu sempre tive muita vontade, eu sempre gostei muito de estudar, mas a família teve sim [influência] porque eles sempre disseram: ‘ – Vai, vai, corre atrás, busque seus objetivos, luta por eles, obstáculos vão surgir, desafios vão acontecer mas vitórias também virão’, e elas vêm sim, com certeza (P6).

Meu pai sempre achou que a coisa mais importante na vida de uma pessoa é estudar. Tanto que ele mudou de cidade quando a gente estava adolescente (P8).

Para os entrevistados que haviam citado a escola como principal influência para seu desenvolvimento pessoal, essa permaneceu como a maior responsável pela conclusão dos seus estudos, normalmente por meio de professores ou colegas que os incentivaram ou auxiliaram. Em alguns casos a escola, e não mais a família, passa a ser considerada como o microssistema, visto que foi ali que o participante foi realmente criado desde a tenra infância. Esses depoimentos serão tratados com maior profundidade no subcapítulo 4.3 abaixo, no qual serão abordadas as influências do contexto escolar sobre o desenvolvimento dos participantes.

A convergência que parece surgir dos relatos dos entrevistados é que a marca significativa em suas trajetórias de vida foi impressa pelas pessoas ou contextos que lhes ofereceram, por meio de incentivo ou descrença, a possibilidade de desenvolvimento para a independência pessoal. Essa independência pode ter sido incentivada tanto por meio de um apoio ou desafio psicológico e emocional, no

caso dos familiares, quanto por meio das condições educacionais para seu desenvolvimento, no caso da escola.

Pouca influência tiveram, nesses relatos, as condições socioeconômicas existentes. À exceção de um dos educadores, os demais vêm de famílias de classe média, ou média-baixa, com poucas condições financeiras. A entrevistada vinda de família de classe média-alta vê as condições econômicas da família como possibilitadoras de melhor acesso à educação e a recursos que garantiram a diminuição das limitações advindas da deficiência, porém ela enfatiza que essa mesma condição social privilegiada foi responsável pelo preconceito existente contra suas deficiências.

Não foram encontradas pesquisas que sustentem ou refutem de forma aprofundada a percepção da participante de que o preconceito contra a deficiência esteja mais presente nas classes sociais mais altas. Entretanto, para Maciel (2000, p. 54), a exclusão não se dá somente quando inicia a escolarização, ocorrendo já na família, desde o nascimento e “[...] em qualquer tipo de constituição familiar [...] e em todas as classes sociais, com um agravante para os menos favorecidos.” Tal posicionamento, destoa das vivências relatadas na presente pesquisa, na qual o único caso de rejeição pelos familiares ocorreu justamente com a participante oriunda da classe social com menor fragilidade socioeconômica. Todavia, seria precipitado afirmar, sem maiores estudos sobre o assunto, a existência da relação apontada por P4 entre o preconceito e a classe social:

[as pessoas que têm bom nível social] têm preconceito, muito preconceito, e querem um chaveirinho, sabe, querem mulher bonita e perfeita para mostrar, isto é fato. Eu fui casada três vezes, os meus três maridos com nível econômico e cultural bem mais baixo que o meu. As pessoas de nível socioeconômico e cultural mais baixo não têm preconceito porque deixa de existir o preconceito a partir de uma admiração: ‘ – *Eu sou perfeito e não consegui; a pessoa conseguiu*’. Então você passa a ser admirada e respeitada, e as pessoas se aproximam de você deixando de lado a sua deficiência (P4).

Em resumo, a análise do contexto familiar no qual nasceram e cresceram os participantes, mostra uma gama de situações bem variadas. Sobre as pessoas no contexto familiar que marcaram a trajetória dos entrevistados, potencializando seu desenvolvimento e contribuindo para que concluíssem os diversos níveis educacionais, foram citados: mãe, pai, escola, Deus e os familiares, e o próprio participante. Enquanto em alguns casos, o apoio, a confiança e o incentivo dos

familiares são considerados como determinantes para seu desenvolvimento pessoal, em outros é justamente a falta de confiança em suas possibilidades que determinou seu desenvolvimento.

O tipo de atitude e de reação dos familiares variou de total apoio, aceitação, afeto e cuidado permanente, até total falta de apoio e de aceitação, abandono e agressões verbais contra a deficiência. Entre um extremo e outro, estão os casos de demonstração de afeto e de acatamento da pessoa, acompanhados de uma educação com base no rigor, na disciplina, na não diferenciação de tratamento entre os filhos com ou sem deficiência ou surdez, no estímulo ao enfrentamento das dificuldades, no diálogo franco sobre a condição física ou sensorial do familiar, na confiança sem superproteção para não transmitir uma concepção de incapacidade, na percepção da individualidade, no estímulo à independência e à autonomia, no incentivo à superação dos limites, nas atitudes que levam a focar nas possibilidades e não nas limitações.

Desta forma, as entrevistas sugerem que, ao contrário do que se imaginava, as vivências poderão ser denominadas Potencializadoras ou Obstaculizadoras de desenvolvimento não pela característica intrínseca da atitude ou do olhar da alteridade, mas pela reação que essas desencadeiam sobre a individualidade da pessoa com deficiência ou com surdez. Como destaca Bronfrenbrenner (2002), os aspectos mais importantes no crescimento psicológico são aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação; em outras palavras, não é a realidade como ela existe, mas como é percebida pelos seres humanos. Isso não significa dizer que, em vista da diversidade de vivências, deva-se desistir de buscar uma convergência dentro dos relatos.

Diante de toda essa variedade de situações, procurou-se inicialmente não perder de vista os **pontos em comum** entre os participantes: a) **todos serem plenamente desenvolvidos no âmbito pessoal (intelectual e humano), profissional e social**; b) **todos atuarem na profissão de educador, o que os permite trabalhar pelo desenvolvimento intelectual e humano dos seus estudantes e, assim, pela evolução da sociedade como um todo**; c) **todos possuírem algum tipo de limitação ou diferença desde a tenra infância**; d) **todos terem garantido seu lugar na sociedade, conquistando uma autoimagem positiva e o respeito dos seus próximos**.

Assim, considerando as diversidades (expressas nos relatos) ao lado das

similaridades (identificáveis na história e no cotidiano dos participantes), buscou-se averiguar se haveria algum elo comum que fizesse convergirem essas vivências. Em que pesem as significativas diferenças dentre as experiências de vida de cada um, o que se percebe pelos depoimentos, é que, quer tenha sido por meio da demonstração de confiança ou de descrédito, de amor ou de ressentimento, de aceitação ou de desprezo, quer tenha sido pelo incentivo ou pelo desencorajamento, os familiares, consciente ou inconscientemente, de forma voluntária ou involuntária, levaram o entrevistado a focar nas suas possibilidades e não nas suas limitações ou diferenças.

Por convicções pessoais da pesquisadora, acredita-se que a demonstração de confiança, amor, aceitação e incentivo seria uma forma mais conveniente de tratamento, em oposição ao que se considera uma forma traumática e dolorida de se buscar esse objetivo através de descrédito, ressentimento, desprezo e desencorajamento. Todavia, o que se constatou pelas entrevistas é que ambas as formas de tratamento tiveram semelhante resultado final no que diz respeito ao desenvolvimento humano das pessoas com deficiência ou com surdez sujeitos desta pesquisa.

Assim sendo, se alguma conclusão emerge dos relatos dessas vivências, ela parece estar na sugestão de que, quando o objetivo é buscar o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência ou com surdez, independentemente da forma como a mesma seja tratada, o resultado a ser almejado pelos que fazem parte do microssistema é o de **garantir que a pessoa com deficiência ou com surdez foque nas suas possibilidades e não nas suas limitações ou diferenças.**

Em linhas gerais, esta pesquisa corrobora o peso da dimensão familiar no desenvolvimento dos indivíduos. A apreciação dos relatos dos participantes confirma a posição de Portella e Almeida (2009, p. 150) que ressaltam:

[...] A família configura-se como uma instituição socializadora, como célula básica da sociedade, cuja importância é decisiva no desenvolvimento do indivíduo [...] os comportamentos familiares constituem premissas básicas no desenvolvimento da personalidade do indivíduo [...] pode-se considerar a família como uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade na qual se encontra inserido [...].

Assim, é importante compreender que a família precisa estar adequadamente informada sobre as possibilidades do familiar com condição de

diferença, e sobre as formas mais apropriadas de lidar com ele. Amiralian (2003, p. 118) destaca:

[...] se considerarmos o ser humano como um ser total que se constitui na interação com outros seres humanos, os procedimentos de intervenção devem contemplar não só a criança, mas todos os que com ela interagem [...] tudo se processa dentro de um ambiente que favorece ou prejudica a constituição do si mesmo, sendo a família o ambiente inicial e fundamental para que o indivíduo possa vir a ser [...].

No contexto do presente estudo, que trata de pessoas com deficiência ou com surdez, a influência das famílias se faz presente inclusive sobre a aceitação pelos participantes de suas próprias características, sobre a busca de caminhos para aprenderem a conviver em harmonia com suas condições físicas e sensoriais, e sobre a superação dos preconceitos a que ainda estão sujeitos na sociedade. Desta forma, reforça-se, é imprescindível que os pais busquem/recebam completa compreensão sobre a condição que os filhos apresentam, sobre as possibilidades dos mesmos, e sobre como o ambiente familiar pode contribuir para o desenvolvimento dos filhos.

Entende-se, assim, que as políticas públicas para inclusão de pessoas com deficiência ou com surdez devem necessariamente abranger as famílias das mesmas, bem como prover conhecimento transdisciplinar aos profissionais de saúde para adequados encaminhamento e orientação dos familiares. Expectativas semelhantes são ansiadas para o contexto escolar, que será abordado a seguir.

4.3 AS CARACTERÍSTICAS DOS CONTEXTOS ESCOLARES E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES

Para Bronfenbrenner (2002), não é o contexto isoladamente que determina o desenvolvimento, mas sim a interdependência entre ele e o indivíduo. Por outro lado, sua teoria bioecológica destaca a escola como um exemplo de mesossistema relevante para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa ao longo da vida. Assim, um dos objetivos desta pesquisa foi procurar conhecer as características do contexto escolar de cada participante, identificando as vivências

dentro desses contextos que tenham exercido influências sobre suas histórias de vida, sobre a conclusão dos estudos e sobre suas escolhas profissionais, bem como que tenham, na opinião dos entrevistados, potencializado ou obstaculizado seu desenvolvimento.

Para obtenção dessas informações o educador foi indagado sobre: a) **a existência de alguma pessoa ou fato no contexto escolar que teria marcado significativamente sua trajetória de vida;** b) **as atitudes dos colegas, professores e demais profissionais com relação à sua condição física ou sensorial e a reação desencadeada por tais atitudes;** c) **a existência de recursos na escola especificamente voltados à sua condição física ou sensorial;** d) **em que medida o contexto escolar facilitou ou dificultou seu desenvolvimento pessoal e seu êxito na conclusão dos estudos;** e) **de que forma o contexto escolar influenciou sua escolha profissional.**

Embora nas falas dos entrevistados os temas se sobreponham, para fins de apresentação da análise os conteúdos foram discriminados, dentro do possível, de forma a focar separadamente cada uma das questões citadas no parágrafo acima. Assim, a respeito da **existência de alguma pessoa ou fato do contexto escolar que teria marcado significativamente a trajetória de vida dos participantes**, verifica-se que quatro deles nominaram professores e colegas e citaram vivências vinculadas às escolas onde estudaram que foram determinantes em sua caminhada, fato que corrobora a importância do mesossistema escolar para o desenvolvimento desses educadores. De modo a resguardar a confidencialidade dos depoimentos, serão utilizadas aqui apenas as iniciais dos nomes das pessoas ou das instituições citadas pelos participantes, sempre que se entender necessário.

O Prof. E.C., primeiro diretor do Colégio J. B., foi uma pessoa marcante para mim. Ele percebeu que surdos precisavam de uma sala, de um lugar. Foi prá Curitiba brigar por um terreno, por um espaço. Primeiro só conseguiu uma salinha muito tímida, depois ele conseguiu com muita luta o terreno onde até hoje é a escola de surdos. Foi uma pessoa que militou na área da educação de surdos. [...] A amiga E. que me incentivou a transferir [de faculdade] para onde ia ter mais acessibilidade. [...] O curso de Letras Libras que abriu muito a minha mente. [...] A Identidade Surda, que foi muito focada nessa questão da Libras, então acho que abriu muito os horizontes prá mim, e muitas pessoas me marcaram ali (P1).

O professor B.T. [deficiente visual]. Todas as vezes que eu pensei em ser professor eu imaginava a maneira dele, o perfil, até a personalidade dentro do trabalho, sempre me inspirei muito no professor B.T. [...] bravo, exigente, mas ótimo professor, uma história de vida bonita, de muita batalha, de muita

luta. [...] mas tive outros professores também. Eu penso que sempre foram os professores que foram muito bons, sempre aconselhando: ‘ – *Vá, pesquise, procure, estude*’. E o companheirismo dos colegas: ‘ – *Vamos fazer, vamos lá, vamos crescer, vamos estudar*.’ (P5).

Sim, várias pessoas, desde a tia lá do prezinho, professora L., que começou todo um encaminhamento [...] mas existiu um professor, B.T., também com deficiência, e ele fez um trabalho comigo lá na Escola B.V., de soroban, e a esposa dele, professora L., que fez o trabalho de Braille. Mas ele foi uma pessoa muito significativa na minha vida. Mais tarde, no magistério, foi o professor O., na época ele atuava na Associação D. V. Prof. O., deficiente visual também, ele me deu uma grande bagagem e um grande momento de aprendizagem. Eu fui fazer estágio na Associação e aí ele me deixava trabalhar. Dizia: ‘ – *Vai dar aula no meu lugar e eu fico aqui, aprenda, se vira*’. E o Prof. P.R, também na época atuava na Associação., também atuava como professor de Soroban, e teve um problema de saúde e eu fiquei três meses substituindo, como estagiária (P6).

Uma professora que me marcou muito foi uma professora de Língua Portuguesa, que fazia muitas atividades culturais, gincanas. Ela fazia leitura de livros com a gente e ela era encantadora. Outra professora que me marcou foi minha primeira professora de Educação Física [...] eu fiquei numa expectativa, com medo de ser excluída, que ela dissesse que eu não poderia fazer; e aí eu me lembro da minha primeira conversa que eu tive com ela perguntando se eu poderia fazer. Ela disse assim: ‘ – *Claro!*’ Eu alertei: ‘ – *Mas eu tenho problema*.’ A professora: ‘ – *Não, mas aquilo que você não conseguir fazer você avisa, e você não faz*.’ Mas eu lembro que eu participava de tudo, handebol eu joguei. [...] E depois teve um professor de história que me marcou muito que era muito querido também, enfim, pessoas especiais (P8).

Observa-se que dois dos entrevistados com cegueira citam o nome de um mesmo professor, B. T., que pela descrição de P5 tinha as características de retidão, disciplina, exigência para com os alunos. Características semelhantes foram destacadas por ocasião da descrição dos familiares apontados como marcantes em algumas trajetórias de vida. Essas similaridades podem sugerir que os entrevistados apreciaram encontrar na escola o mesmo tipo de tratamento recebido no contexto familiar. Por outro lado, podem também indicar que os participantes reconhecem a disciplina e o rigor como formas positivas de educação, bem como de atenção e de consideração para com o ser humano em desenvolvimento (LA TAILLE, 2008).

Outras características que parecem ter marcado os participantes foram: a postura política de luta pela concretização de ações em prol das causas das pessoas com as condições do entrevistado (como revela o relato de P1 sobre a batalha do Prof. E. C. para conseguir um espaço para a escola de surdos), e a capacidade de inclusão acompanhada do devido respeito às limitações do estudante (como se observa no relato de P8 com referência à sua professora de Educação

Física). No presente exemplo, P8 observa que participou de esportes de grupo, como handebol. Essa participação foi possível em consequência da forma de acolhimento da professora de educação física, citada por P8 como uma das pessoas que marcou significativamente a trajetória de vida da entrevistada.

É sabido que a participação em atividades em grupo tende a construir o sentimento de pertencimento (RIBEIRO, 2009; BONOMO; GARCIA; ROSSETTI, 2009). Por outro lado, atitudes de rejeição que embutem posturas preconceituosas transmitidas culturalmente criam barreiras sociais que dificultam o processo de integração (MATTOS, 2002). Assim sendo, é possível verificar que no caso da docente apontada como marcante pela entrevistada, houve atitudes que guardaram sintonia com as afirmações de Crochik *et al.* (2009, p. 44) quando destacam:

[...] a forma de os professores incentivarem a participação dos alunos em sala de aula, seus elogios e críticas ao desempenho e ao comportamento dos alunos está relacionada com a formação de grupos e, assim, a forma pela qual os professores possam atuar junto aos alunos com deficiência não é indiferente para o grupo de alunos. Dessa maneira, o modo como os alunos se relacionam entre si, com maior ou menor grau de discriminação, também depende da forma de atuação dos professores para com todos os seus alunos [...].

Em outras palavras, o sentimento de pertencimento, tão relevante para o desenvolvimento humano, é francamente determinado pela influência que o acolhimento do professor ao estudante com deficiência ou com surdez exerce sobre os demais alunos sem deficiência ou surdez. Paralelamente, a atitude de acolhimento ou de exclusão dos demais alunos para com o colega com deficiência ou com surdez faz a diferença para garantir-lhe uma infância e uma adolescência de alegrias e participação ou de tristezas e solidão, como se observa nas falas dos entrevistados, especialmente quando abordam a questão das **atitudes dos colegas, professores e demais profissionais do contexto escolar em relação à condição física ou sensorial do entrevistado e das reações suscitadas por essas atitudes.**

Os relatos selecionados abaixo descrevem com precisão as posturas por vezes antagônicas que povoam o ambiente para dentro dos muros da escola e que desencadeiam os comportamentos que marcam o desenvolvimento das pessoas. As falas apontam diferentes vivências que vão desde a **discriminação** e o **preconceito**, até o **acolhimento** e a **colaboração**, passando pelo absoluto

despreparo e desconhecimento sobre como lidar com a presença da pessoa com deficiência ou com surdez no contexto escolar.

Sim [sofri discriminação] na minha infância principalmente no Colégio J. B. [escola de inclusão]. As pessoas se distanciavam da gente porque a gente era surdo. Na ocasião ainda não se sabia o conceito de preconceito, mas a gente percebia que os olhares eram diferentes, nós sentávamos sempre sozinhos, estávamos sempre sozinhos, conversávamos só entre nós. [...] Tentava-se a comunicação com os colegas mas eram sempre respostas muito evasivas (P2).

Como não conseguia ouvir, não conseguia dar conta do vocabulário e os colegas riam [...] não queria ir para a escola, a mãe batia. ‘ – Ah, então você não quer estudar, então fica em casa e você vai crescer burro’ (P3).

Tive uma professora de matemática que discriminava, foi difícil [...] A reação é que eu nunca aprendi matemática [...] (P4).

As experiências de P2 e P3 relatadas acima ocorreram em escolas regulares que aceitavam alunos de inclusão. O fato de as instituições não disporem na época de uma pessoa que dominando a língua de sinais pudesse fazer a intermediação entre a comunicação dos participantes com as demais crianças, aumentava muito as chances de que sofressem discriminação e tivessem maior dificuldade para aprenderem os conteúdos ministrados. Os episódios de discriminação no ambiente escolar durante a Educação Básica, coincidentemente ou não, foram destacados pelos participantes que anteriormente haviam apontado falta de acolhimento de suas condições físicas ou sensoriais pelos familiares. Essa situação pode reforçar o que tem sido exaustivamente enfatizado na literatura sobre a importância de um trabalho conjunto entre família e escola (POLONIA; DESSEN, 2005; FEVORINI; LOMÔNACO, 2009; VARANI; SILVA, 2010).

Não parece contraditório que o ambiente escolar mostre-se mais à vontade para externar preconceito contra aqueles estudantes que não possuem respaldo dos familiares. Acredita-se, portanto, que a presença efetiva dos familiares da criança com deficiência ou com surdez no contexto escolar poderia representar uma ação positiva extra contra eventuais discriminações dirigidas a ela, além dos benefícios já apontados na literatura sobre a integração família-escola.

Em outro fluxo, as ocorrências de preconceito no ensino superior já não possuem mais uma correlação com o acolhimento familiar. São os casos relatados por P1 e P6, que apontam episódios de discriminação ocorridos no contexto

universitário.

Já teve com alguns professores sim essa questão de preconceito; acha que o surdo é incapaz, acha que a gente não consegue. A maioria é compreensiva, graças a Deus, mas uns dois ou três professores na faculdade tinham preconceito sim. Amigos, alguns, eu percebia fofoca por trás. Parece que têm até uma inveja, é incrível, parecia que até tipo uma inveja. Diziam: ‘ – *Como? Como que está aqui na faculdade? Como que chegou até aqui?* Mas os amigos que eram amigos mesmo defendiam, lutavam junto comigo (P1).

[...] Claro que tinha alguns colegas que não se aproximavam muito talvez pelo... existe sempre aquela questão do preconceito talvez, daquele preconceito um pouco velado. Eu comecei a estudar na Federal no período da tarde e depois eu transferi prá noite por conta do trabalho, e a turma da tarde era mais arredia, tinha colegas que não se aproximavam muito. Eu sempre procurava puxar assunto, mas às vezes era meio difícil. Daí, bom, você não insiste muito, você insiste, mas tem um limite (P6).

As falas de P1 e P6 apontam quão dissimuladamente ocorre o preconceito nesses contextos; ficando confinado a meias-palavras, a críticas não explícitas, a distanciamento, a insinuações percebidas pelo indivíduo que é objeto do ato de preconceito mas sobre as quais fica difícil se contrapor por se manifestarem apenas de forma velada, disfarçada, característica das atitudes discriminatórias tomadas por pessoas péfidas.

Conforme mencionado acima, algumas posturas no contexto escolar não revelam discriminação, mas sim falta de formação adequada para lidar com a situação. Não há, nesses casos, má-vontade do sujeito que age, senão apenas desconhecimento de como tratar o estudante com deficiência ou com surdez. O exemplo descrito por P6 retrata uma dessas situações em que o ponto crucial do problema foi o despreparo do professor.

[...] de superproteção eu não me lembro de nada. Eu me lembro [risos] de algumas situações assim de, não vou dizer rejeição, mas talvez desconhecimento do profissional. [...] Uma professora chegou e disse prá mim, até era uma matéria que eu não dominava muito porque era da área de exatas, e ela disse prá mim assim: ‘ – *Mas eu não sei trabalhar com você porque eu não falo a mesma língua.*’ Aí eu falei: ‘ – *Mas eu falo português, eu falo português.*’ Ela: ‘ – *Mas você escreve com esse negócio.*’ Aí eu: ‘ – *Ah, o Braille?*’ Ela: ‘ – *É, o hebraico.*’ Eu: ‘ – *Não, é Braille, por enquanto é braille.* [...] Professora, vamos nos entender, eu falo português e a senhora também...’ E aí a gente entrou num acordo, conversamos, ela tinha muito receio, mais pelo desconhecimento. [...] Então eu acredito que em termos de professores dificultar não, só essa professora que foi assim; mas eu acho que não foi maldade, foi um mal entendido... (P6).

Os próximos extratos selecionados são exemplos do terceiro tipo de postura identificada pelos participantes nas relações no ambiente escolar, quais sejam, de acolhimento e colaboração.

Os colegas, eu sempre contei com a colaboração. [...] A turma da noite de Pedagogia na Federal foi uma turma abençoada porque eu fui bem acolhida (P6).

O ensino fundamental foi redundantemente fundamental para que a gente encarasse a vida aqui fora. Na faculdade aí a gente já tinha uns recursos de gravar. Eu gravava, aí as colegas às vezes do lado se ofereciam: ‘ – Ah, eu vou ditar para você’. Então eu não senti dificuldade. Eu tenho facilidade de comunicação, de conversar, de pedir mesmo. Não dá prá ser tímido, sendo cego não dá prá ser tímido; não é possível, passa muito apuro e não é esse o objetivo da vida, né? (P5).

Quando eu recebia uma ajuda, eu sempre trazia assim uma gratidão ‘ – *Puxa vida, ele está me ajudando eu preciso aprender, eu preciso me apropriar dessa ajuda para melhorar, ele está me ajudando, está me facilitando* (P5).

[...] eu tive muita sorte, eu acho, de ter tido professores que me trataram muito bem (P8).

Os depoimentos falam por si. Os próprios entrevistados revelam as reações que as atitudes de preconceito ou de acolhimento suscitaram em seu desenvolvimento e em suas posturas no decorrer da vida. Por outro lado, ficam evidentes as diferenças de perspectivas individuais dos participantes quanto aos comportamentos excludentes ou inclusivos dos colegas e professores que fizeram parte de seus contextos escolares. Enquanto uns entendem que ser bem acolhido foi uma ‘dádiva da sorte’, outros aceitam a rejeição como natural da falta de conhecimento do ser humano sobre as diferenças, e outros ainda explicitam que o preconceito percebido resultou em contrariedade, em não aceitação, servindo até de impulso para sua reação de superação.

Eu devo ter sofrido [discriminação] sim, mas aí me dá uma raiva, daí que eu vou prá frente. Mas isso aí é com a maturidade (P5).

Discriminação você sofre a toda hora. Agora cabe a você dizer: ‘ – Não, eu não aceito’. Agora, quando a gente aceita... Eu vejo ainda que muitas pessoas gostam de discriminar. Mesmo as pessoas com deficiência gostam, querem coisas diferentes, só, talvez até pelo capricho. Entende? Tem pessoas que lutam prá ser diferentes. Nós, conhecedores da educação, não devemos compactuar com essa postura (P7).

Chama também a atenção, a constatação de que as atitudes e comportamentos são uma via de mão dupla, na qual a reação do outro também depende da ação que vivencia. Por exemplo, P5 deixa transparecer que precisou vencer sua timidez para que pudesse despertar o lado mais acolhedor, mais inclusivo e mais prestativo das outras pessoas, de modo a minimizar as dificuldades impostas pelo dia a dia em sua vida.

Da mesma forma, a característica otimista e comunicativa de P6 também parece ter-lhe facilitado o entrosamento com os colegas. Enquanto isso, sua capacidade de colocar-se no lugar do outro e de compreender a dificuldade que o outro tem em lidar com uma situação para ele inusitada, permitiu-lhe trabalhar de forma amena e com habilidade a superação do confronto e a construção de saídas produtivas para seu desenvolvimento.

A situação revelada por P6 parece estar vinculada ao preconceito que P4 chamou anteriormente (no item 4.2) de inerente às pessoas com melhores condições socioeconômicas. Na condição de Diretora de Assuntos Acadêmicos da UFPR por sete anos, a pesquisadora tem conhecimento de que o nível socioeconômico dos estudantes dos turnos diurnos (antigamente tarde e atualmente manhã) do curso de Pedagogia é superior ao nível socioeconômico dos estudantes do período noturno. Esse dado corrobora a alusão de P4 sobre a discriminação estar mais presente naquela camada social do que nessa.

Um aspecto que transparece é o cuidado utilizado por P6 para se referir às atitudes de rejeição ou preconceito dos professores e colegas, o que denota o quanto essa questão é ainda um tabu e objeto de melindre. As próprias palavras ‘rejeição’ e ‘preconceito’ são cercadas de hesitações expressas na fala da P6 que visam a amenizar suas conotações negativas:

Eu me lembro [risos] de algumas situações **assim de,... não vou dizer rejeição**, ...**mas talvez desconhecimento** do profissional. [...] claro que tinha alguns colegas que não se aproximavam muito **talvez pelo, ...existe, ...sempre existe aquela questão ...do preconceito ...talvez**, daquele preconceito **um pouco velado** (P6).

Em alguns trechos, os participantes revelam como reagiam às atitudes preconceituosas, e com que olhar as analisam nos dias atuais.

Mas aí eu comecei a discutir [com os professores preconceituosos] de igual prá igual. [...] A maioria desses [colegas] que têm preconceito prá mim parecia uma inveja, uma forma de não me aceitar por eu estar ali na faculdade. Mesmo se alguma pessoa tivesse preconceito, eu lutava ali e continuava firme, seguia firme, nunca pensei em desistir, jamais. A maioria não tem conhecimento, não sabe o que é a cultura surda, não tem informação. A minoria age de má fé, eu quero acreditar assim, eu vejo que a maioria é por falta de conhecimento mesmo (P1).

Realmente as pessoas não conhecem a cultura, não sabem que o surdo é visual, aprendeu de forma visual. Então às vezes a gente fala: ‘ – *Olha o surdo é visual, aprende de forma visual.*’ As pessoas se surpreendem: ‘ – *Nossa, tem uma escola de surdos, nossa, tem uma apresentação, meu, que legal, é diferente.* [Após a apresentação], dizem: ‘ – *Surdo, e já sofreu assim, não sabia.*’ [...] Não realmente, quem olha aqui não diz o quanto o surdo já sofreu na história, então às vezes as pessoas se emocionam, choram, porque desconhecem. Minha família já sofreu por conta disso, não sabia o quanto o surdo já tinha sofrido (P3).

Daí isso [a discriminação da professora de matemática] numa criança digamos entrando na adolescência, isso travou. Travou que a matemática eu sei coisas por obrigação [...] (P4).

Os relatos confirmam a rotina de segregação imposta às pessoas com deficiência ou com surdez no ambiente escolar. Embora algumas falas refiram-se a episódios ocorridos décadas atrás, o fato de que este tema continua sendo alvo de pesquisas em anos mais recentes (OHL *et al.*, 2009; NUNES; LOMÔNACO, 2010; SILVA; PIRES, 2010; CORDEIRO; BUENDGENS, 2012) sugere que o quadro de discriminação e de preconceito não se alterou significativamente, o que é bastante preocupante para a realidade educacional e social do país.

Ao mesmo tempo em que essas pesquisas reafirmam a existência do preconceito no contexto escolar, a maioria delas tenta focar nas habilidades e possibilidades das pessoas com deficiências ou com surdez, demonstrando assim quão injustificados são os atos de discriminação contra as mesmas. Embora as pesquisas científicas sejam a base para a formação de professores e visem, em última instância, a contribuir para os avanços sociais, a persistência do preconceito no contexto escolar demonstra que tal objetivo não está sendo atingido a contento.

A capacitação dos docentes é relevante não apenas para reduzir o preconceito por meio do conhecimento aprofundado das condições e das possibilidades dos alunos com deficiência ou com surdez (ARTIOLI, 2006), mas porque o professor tem sido considerado como elemento chave para o desenvolvimento desses estudantes em vista do contato direto que mantêm com os mesmos (ARAÚJO *et al.*, 2010), e da possibilidade de intervenção que lhe cabe

(CROCHIK *et al.*, 2009).

Além de centrarem nas possibilidades das pessoas com deficiência ou com surdez, e na importância da formação docente para o desenvolvimento desses sujeitos, muitos estudos realizados nessa área nos últimos anos tendem a insistir na necessidade de se substituir de vez a perspectiva da integração (baseada na premissa da adaptação do aluno às turmas regulares para aproximar-se da “normalização”) pela da inclusão (na qual a escola, e toda a sociedade, precisam modificar-se para possibilitar que todas as diferenças sejam acolhidas) (MENDES, 2006; SANCHES; TEODORO, 2006; WALBER; SILVA, 2006; FERREIRA, 2007; LIRA; SCHLINDWEIN, 2008; da SILVA, 2009; ALMEIDA *et al.*, 2011).

Assim sendo, na esteira desse tema de adaptação do contexto para possibilitar a inclusão da pessoa com deficiência ou com surdez, a questão que se seguiu na entrevista visava a identificar **a existência de recursos na escola especificamente voltados à condição física ou sensorial do participante**. Sobre esse assunto, é preciso iniciar a análise fazendo distinção entre as diferentes escolas frequentadas, visto que algumas são escolas de educação especial, específicas para pessoas com deficiência física, com deficiência visual, ou com surdez, e outras são chamadas pelos entrevistados ‘escolas de inclusão’, ou seja, escolas regulares que aceitavam alunos com deficiências ou com surdez.

A APR era de manhã. De manhã era período de escolaridade e à tarde era a reabilitação. Até 8 ou 9 anos eu andava de cadeira de rodas. Aí depois eu comecei a fazer a reabilitação lá na APR e aí comecei a largar da cadeira de rodas. Andei primeiro com aquela muleta debaixo do braço, até chegar na canadense (P4).

Na Escola B.V. realmente era perfeito, nós tínhamos todo o material produzido em Braille, nós tínhamos o apoio, os professores estavam lá [...] noções de orientação e mobilidade, a convivência com os colegas que não enxergavam, com os colegas que enxergavam [a escola era de inclusão para não-cegos]. Tudo isso facilitou. Depois eu fui fazer I.E. Eu brincava com os colegas [da Escola B.V.] ‘ – Ó, aqui dentro o mundinho está prontinho para a gente, lá fora é que a coisa aperta.’ O que eu tive lá me instrumentalizou muito para que eu pudesse ter um cabedal bom aqui fora (P5).

[com 4 anos] fiz o pré no Colégio J. B., era uma escola normal [regular] com classe de surdo [classe especial]. E a metodologia era oralista. Fiz até o 3.º ano no J.B. daí fundaram a escola N.G. e voltei para o 1.º ano com 9 anos. [...] Não sei [porque tive que voltar para o 1.º ano]. Nunca perguntei. Eu, como criança: ‘ – Não, eu já estou no 4.º ano.’ [A coordenadora] ‘ – Não, você volta para o primeiro.’ (P2).

O relato de P3 é inusitado, e a intérprete de LIBRAS, que conhece a história de vida do entrevistado, explica à entrevistadora que o participante ficou na escola regular por apenas 3 meses e devido à discriminação e dificuldades sofridas por não compreender a oralidade não foi mais para as aulas sem que a família se importasse com isso, tendo ficado em casa até os 11 anos de idade quando então decidiu voltar a estudar. O fato de que a família não se empenhou para que o participante voltasse à escola pode ser reflexo do problema que já mencionamos anteriormente, qual seja, de que as pessoas tendem a supor que a surdez e as deficiências visuais ou físicas implicam incapacidade cognitiva. Com essa concepção, não só as famílias não se esforçam para que os membros busquem escolaridade como também os professores investem apenas na socialização, nas atividades lúdicas, supondo que é perda de tempo investir no ensino de conteúdos para esses estudantes.

[Comecei a estudar] com 7 anos, direto no primeiro ano. Gostei de ter entrado na escola, mas as pessoas brigavam comigo, eu não entendia nada o que eles estavam falando, não podia a língua de sinais, a fala também não entendia. [...] Depois desses 3 meses estive em Curitiba [...] fizeram o exame e o médico orientou que tinha uma escola aqui [para surdos]. Não foi tão tranquilo, porque no começo é um pouco estranho mas depois me habituei, depois passei a gostar. Fiz até o 4.º ano aqui [na escola para surdos] depois tive que voltar para a escola de ouvintes [...] lá é muito sofrimento, sofri tudo de novo, queria uma escola para surdos (P3).

Os relatos acima mostram que o despreparo de algumas das instituições de ensino resultou em sofrimento que marcou a infância dos entrevistados. As falas também sugerem que as escolas específicas para deficientes físicos e para deficientes visuais estavam, por ocasião da infância dos entrevistados, mais preparadas para a educação dos seus alunos do que a escola específica para a educação de surdos, mas é preciso reconhecer que essa última foi inaugurada quase 40 anos após as demais e era ainda recente quando os entrevistados lá estudaram. Já as escolas regulares de inclusão, segundo as falas dos entrevistados, pareciam estar ainda menos preparadas para oferecer educação e formação para os estudantes com deficiências ou com surdez.

[...] era atividade de recorte, pintura, oralidade, eu não aprendia quase nada (P2).

Sobre a declaração da P2, a intérprete faz um aparte para esclarecer que na escola regular as turmas de inclusão ou Educação Especial para surdos ficavam

num pavilhão menor, com salas pequeninhas, e que os estudantes de inclusão não tinham nenhum envolvimento com os ouvintes.

Fiz segundo grau, não tinha intérprete naquela época. Só o colega que passou comigo, o resto era só ouvintes. Os professores se preocupavam porque tinha alunos surdos então a gente fazia visitas itinerantes. A professora A. [que atualmente é intérprete de LIBRAS] foi visitar a escola, os professores vieram aqui [na escola de surdos] para saber como que se trabalha com esses alunos surdos, então existia uma interação, uma preocupação pelos alunos, mas sem língua de sinais (P3).

É importante ressaltar que a profissão de intérprete de LIBRAS é bastante nova, tendo se estabelecido de forma mais regular somente nos últimos anos devido à necessidade desses profissionais para atendimento às determinações do Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Desta forma, na ocasião em que os participantes surdos frequentavam a educação básica, não existiam profissionais realizando trabalho de intérpretes de LIBRAS nas escolas. Foi somente ao chegarem ao ensino superior que os entrevistados com surdez tiveram a possibilidade (ao menos teórica) de serem oficialmente beneficiados pela legislação que garantiu o direito às pessoas com surdez de disporem de intérpretes de LIBRAS nas instituições de ensino.

Pelas entrevistas, torna-se perceptível que a educação 'especial de inclusão' nas escolas regulares era feita com base na improvisação, por meio de acordos que dependiam exclusivamente da boa ou da má vontade dos agentes diretamente envolvidos (professores e estudantes).

No I. E. [onde P5 cursou Ensino Médio] nós tínhamos o apoio do Departamento de Educação Especial, a questão do professor itinerante [...] Na minha época, a gente não se dava conta da coisa, era muito rápido. O apostilamento, material, avaliações, mas a gente vai se adaptando, a gente tem um bom papo, a gente conversava com os professores. Tem que ser, entendeu? ' – Professor, vai escrevendo no quadro e vai falando, a gente vai registrando aqui em braille', assim, o professor de matemática a gente brincava, ele começava: ' – Aqui, ó, x ao quadrado mais 2 igual...' e daí ele esquecia e parava de ditar. A gente: ' – Professor!...' aí os colegas: ' – Professor tem que ditar', ' – Ah, desculpa', aí começava de novo. Daqui a pouco as próprias colegas: ' – Professor, está esquecendo de ditar.' (P5).

No magistério a gente fazia as adaptações. Minha família mandou fazer todo o material em Braille. As provas eram feitas às vezes em Braille, depois eu lia para o professor, ou na maioria das vezes elas eram feitas de forma oral. No colégio S.F. eu fui muito bem acolhida (P6).

Não há relatos sobre a existência de currículos, metodologias ou estratégias

de ensino específicos para os estudantes com deficiências ou com surdez, nem do oferecimento de uma formação que realmente visasse ao desenvolvimento integral desses estudantes ‘especiais’.

Na verdade, este é um ponto nevrálgico dentro do tema da inclusão. Conforme alertam Leite *et al.* (2013), as pesquisas da área concentram-se principalmente nas reflexões teóricas sobre os princípios e as políticas educacionais. Concorde-se com as autoras quando apontam a escassez de produções que retratem “[...] experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilização do ensino” (LEITE *et al.*, 2013, p. 63). As autoras reforçam a falta de propostas curriculares “[...] capazes de promover a ascensão acadêmica dos alunos com deficiência, que na maioria das vezes apresentam ritmos e condições diferenciados dos demais” (LEITE *et al.*, 2013, p. 82).

Ao mesmo tempo em que essa realidade está presente nos relatos, é curioso notar que os participantes não pareciam, e ainda não parecem, encarar tais quesitos como responsabilidades das instituições onde estudavam. Por exemplo, P3 chega a destacar como digna de mérito a preocupação dos professores com a aprendizagem dos alunos surdos quando conta que a intérprete de Libras teria ido fazer visitas itinerantes à escola regular e os docentes da escola regular feito visitas às escolas de surdos para saber como trabalhar com os estudantes especiais. O entrevistado chega a enfatizar: “[...] então existia uma interação, uma preocupação pelos alunos, mas sem língua de sinais”.

Os educadores com deficiência visual também reforçam essa mesma impressão quando trazem para si ou para sua família a responsabilidade de garantir condições para sua aprendizagem ao declararem: “[...] a gente vai se adaptando, a gente tem um bom papo, a gente conversava com os professores. Tem que ser, entendeu? ‘ – *Professor, vai escrevendo no quadro e vai falando a gente vai registrando aqui em braille*” (P5); e “No magistério a gente fazia as adaptações. Minha família mandou fazer todo o material em Braille” (P6).

Além de não encararem as condições para sua formação como responsabilidade da escola, os entrevistados ainda são gratos pelo acolhimento que lhes foi emprestado conforme confirmam os relatos abaixo:

Eu não responsabilizo a escola, eu não acuso a escola, eu acho que era o sistema, acho que eu estava fora, porque existiam escolas especiais (P5).

“No colégio S. F eu fui muito bem acolhida.” (P6). Cabe chamar a atenção aqui para o fato de que foi durante o Magistério nesse colégio que P6 tinha todo o material traduzido para o Braille com recursos da sua própria família.

A U.F. foi também uma escola excelente [...] tirando a Escola B.V. que era escola especial, eu sempre fui muito bem acolhida, e na Pós-Graduação também (P6).

A questão do ‘acolhimento’ parece estar presente na fala da educadora como um reconhecimento de gratidão pelo tratamento especial deferido à pessoa com deficiência e não como um direito de todos os cidadãos.

Concorda-se com P3 que a iniciativa dos professores de buscar entrosamento com a escola para surdos foi mesmo digna de mérito, uma vez que lhes coube, ao que parece, suprir a falta de condições institucionalizadas para a inclusão do aluno surdo. Na verdade, são essas iniciativas individuais que têm conseguido promover algum progresso na educação inclusiva das pessoas com deficiência ou com surdez. Constata-se assim, que os avanços são mesmo advindos das ações de alguns poucos que se propõem a trabalhar por alguma causa, no caso, pela causa dos deficientes ou dos surdos.

Quando se analisam as vivências dos educadores no Ensino Superior, fica ainda mais evidente a falta de responsabilidade institucional para com as condições de permanência e de conclusão dos estudantes com deficiência ou com surdez. Alguns relatos parecem verdadeiros pedidos de socorro.

Na IS. eu tive problemas porque não aceitaram intérprete [de Libras]. Tinha duas surdas [...] nós lutando, brigando prá ter intérprete, a faculdade fez escolher ‘ – Vocês têm bolsa [de estudos] então não vão ter intérprete.’ [...] Foi difícil, foi um grande sacrifício até a gente conseguir intérprete, mostrava a Lei, fazia reunião com os professores [...] No 6.º período nós conseguimos (P1).

Ao destacar que após 5 períodos de lutas e brigas pelos seus direitos finalmente conseguiram intérprete, a fala da entrevistada deixa transparecer que o sistema educacional, que deveria estar preparado para o estudante, esquiva-se de atendê-lo negando-se a garantir-lhe os direitos previstos em lei. O Decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a Lei 10.436 de 2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e estabelece a presença de tradutores intérpretes de Libras tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Entretanto, os relatos dos

participantes surdos sobre suas experiências universitárias e algumas pesquisas sobre esse tema apontam o quanto os sistemas educacionais ainda engatinham no estabelecimento das práticas inclusivas (ROCHA; MIRANDA, 2009; BISOL *et al.*, 2010).

Alguns estudos aprofundam questões atuais que são específicas do contexto da educação de pessoas com surdez, tais como o perfil do tradutor-intérprete nas instituições de ensino para mediar as relações entre surdos e ouvintes (BISOL *et al.*, 2010; SANDER; SANDER, 2013), ou os desafios do sujeito surdo para adaptar-se às altas exigências do universo ouvinte do ensino superior (LACERDA; GURGEL, 2011).

Apesar das críticas pontuadas por P1 sobre as batalhas travadas no contexto universitário, a educadora também revela que essa não é uma luta solitária do estudante com deficiência ou com surdez, ela é encampada por outros profissionais da educação que buscam, através de ações individuais ou coletivas, conquistar melhores condições de educação para todos os estudantes e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa e mais ética:

Mas alguns professores permaneciam preocupados em ajudar, chamavam o intérprete, perguntavam como é que funcionava a avaliação [...] Aí a G. [intérprete da entrevista] era professora lá e começou a brigar para que nós tivéssemos intérpretes. Ela começou a ficar preocupada, lutou, reclamou muitas vezes. [...] Mas até hoje existe essa dificuldade nas universidades em relação aos surdos. Parece que o surdo tem intérprete até o Ensino Médio, e depois parece que é como se o surdo não mais existisse (P1).

Outros educadores também destacaram a precariedade das condições de permanência oferecidas pelas instituições de ensino superior aos estudantes com deficiência ou com surdez e suas falas reforçam as conclusões de Lacerda e Gurgel (2011), mencionadas acima, sobre os desafios enfrentados pelo sujeito surdo para dar conta dos elevados requisitos da educação de nível universitário inseridos num contexto majoritariamente de ouvintes.

Não conseguia dar conta porque não entendia aquela oralidade. A oralidade atrapalhou bastante, em muitas situações principalmente junto com ouvintes. Muitos ouvintes entrando fora de hora e isso acaba perdendo o contexto (P2).

O Ensino Superior, previsto para ser o espaço da profissionalização, parece ser onde se encontra a maior concentração de amadorismo no tratamento dos

estudantes com deficiências ou com surdez, parece ser o espaço onde os avanços no desenvolvimento desses alunos dependem exclusivamente de acertos individuais. Como ainda não se observa nessas instituições uma política para permanência dos estudantes com deficiência ou com surdez bem estruturada e capilarizada para o conjunto do corpo docente, os próprios professores se esquivam do atendimento a esses estudantes por total desconhecimento de como ensiná-los. Cabe, portanto, à instituição, um acompanhamento individual desses alunos e a preparação dos docentes para o acolhimento dos mesmos.

Ao estudarem as condições de acesso e de permanência do estudante com deficiência no ensino superior, Rocha e Miranda (2009) destacaram o despreparo das instituições como um todo, e de seus profissionais individualmente, para o atendimento a esses estudantes. As autoras sugerem, entre outras medidas, a adoção de tecnologias assistivas para equalização das oportunidades. Os relatos dos entrevistados confirmam o despreparo dos profissionais da educação superior para potencialização da aprendizagem dos estudantes, o que se entende como resultado da falta de formação adequada para a atividade docente.

Desconhecimento, exatamente essa é a palavra. Eu lembro, na universidade teve uma professora que disse: ‘ – E agora, *como é que eu vou fazer, não sei como é que eu te dou aula.*’ Respondi: ‘ – *Fala aí que a gente escuta, vai falando, a gente combina, vai falando que eu vou ouvindo, vou anotando.*’ (P6).

Às vezes a gente pedia: ‘ – Professor, dá prá você ir lendo em voz alta?’ O professor lia meia linha e esquecia porque é muita coisa, e aí ela [a colega] ditava; alguns colegas chegou a gravar o material, a maior parte foi gravada pelo meu pai, livros, apostilas [...] eu tinha pilhas e pilhas de fitas gravadas e aí eu repassava isso em Braille prá que eu pudesse estudar para as provas (P6).

Na U.F. eu fiz provas, a maior parte delas oralmente, outras em Braille ou datilografadas. Não contava mais com o auxílio de nenhuma professora itinerante, eram feitos por mim e pelos professores, era um acordo nosso (P6).

Muito embora não se condenem os acordos individuais entre professor e aluno para alcançar a forma mais conveniente e adequada para tratamento das necessidades específicas, acredita-se na vantagem de uma política institucional que garanta ‘educação especial’ nas instituições de Ensino Superior. Para isso, os docentes necessitam ser capacitados para lidar com esses estudantes seguindo

estratégias de ensino específicas para suas necessidades. Não basta o direito à educação especial ter sido conquistado na lei, é preciso que os sistemas educacionais garantam seu cumprimento de forma institucionalizada.

É preciso destacar que os relatos dos educadores surdos (P1, P2 e P3) sobre episódios do Ensino Superior referem-se a vivências ocorridas já no século XXI, quando os mesmos frequentaram os bancos universitários. Por outro lado, as situações relatadas pelos demais participantes foram vivenciadas em torno da década de 90. Sabe-se que algumas universidades experimentaram avanços na área da educação de pessoas com deficiência ou com surdez na última década em função de políticas implantadas em nível institucional ou em nível setorial. Algumas iniciativas têm priorizado a destinação de vagas docentes e de técnicos administrativos para profissionais especializados na educação de pessoas com deficiência ou com surdez de forma a garantir atenção adequada aos estudantes que se encaixem nessas condições, e a diminuição dos obstáculos a eles impostos.

Sobre esse tema, a entrevista passou a investigar especificamente **em que aspectos o contexto escolar facilitou ou dificultou o desenvolvimento pessoal do participante, bem como em que medida atrapalhou ou contribuiu com seu êxito na conclusão dos estudos** nos diversos níveis educacionais. Ao relatarem essas vivências, alguns participantes deixam transparecer toda a angústia advinda das dificuldades que tiveram que enfrentar para superar os obstáculos impostos pelo contexto escolar e finalmente concluírem os estudos. Outros relatam experiências facilitadoras que contribuíram para que o entrevistado tivesse êxito na caminhada educacional.

Eu me sentia à vontade aqui [na escola de surdos] então nunca faltava. Só faltava quando estava doente porque tem um sentimento de cumplicidade, intimidade. No segundo grau as freiras me ajudavam. Me ajudaram bastante e me incentivavam a sempre estar na escola. As irmãs influenciaram depois, até o 2.º grau; sempre estavam no meu pé prá que eu continuasse os estudos. Eu tinha muito medo delas e as respeitava. Eu fiz Magistério, eu fiz faculdade, teve A. que me ajudou bastante, foi a minha intérprete, sempre me ajudou, sempre me incentivou a terminar os estudos da faculdade. Na faculdade eu não tinha intérprete, ela me ajudou bastante, ela pegava no meu pé para que eu estudasse. Não adiantava dizer: ‘ – Não quero, não tenho intérprete, não vou.’ Ela dizia: ‘ – Vai’. Ela mandava eu ir prá escola e eu a respeitava. Eu chorava, esperneava, e chorava bastante. Chorava e ela mandava eu ir prá escola. Aí, na pós-graduação eu passei a ser independente (P2).

A APR mais facilitou porque me deu essa possibilidade de sair da cadeira

de roda prá bengala canadense, isso aí é uma independência muito grande porque a cadeira de rodas era bem difícil mesmo. E me facilitou também prá saber que existem outras pessoas iguais a mim, isso foi muito bom, esse convívio que eu tive com as minhas amigas iguais a mim, aí quando eu fui para a escola comum foi um outro desafio. Primeiramente o desafio das escadas porque não tinha nenhuma acessibilidade na escola. Quando eu fui pro Colégio D. P. foi bem difícil essa parte da acessibilidade, muita escada, muita criança correndo, caí muito, me machuquei muito. Cada ano era um andar mais prá cima. Será que as freiras não podiam pensar: ' – *Não; temos uma pessoa com deficiência, vamos mudar isso.*' Mas nunca houve uma facilidade para mim, em aspecto nenhum. Eu acho que não é bom quando dá muita facilidade, mas também não precisava ser tanta dificuldade! No último ano estava estudando no 4º andar de um prédio que não tinha elevador (P4).

Quando ingressei na UF, senti-me um tanto fora do contexto, então procurei a coordenadora, a Profa. R. pedindo que alertasse aos professores quanto à minha presença. Ela disse que reuniria meus professores e eu falaria o que eu necessitava: que houvesse bastante oralidade, bastante conversa comigo. Isso foi muito bom, professores tiveram mais proximidade a mim (P7).

[...] a escola sempre foi prá mim um espaço muito prazeroso, muito gostoso de viver e conviver [...] (P8).

Com exceção da fala de P8, que realça a alegria e o prazer do convívio no espaço escolar, os demais relatos apontam momentos de dificuldades, em maior ou menor grau, que tiveram que ser enfrentados pelos educadores durante sua caminhada escolar. Os depoimentos mostram que os obstáculos foram oriundos de condições adversas às possibilidades físicas ou sensoriais dos entrevistados, tais como oralidade para a participante surda, barreiras físicas (4.º andar sem escadas) para a educadora com deficiência física, e a falta de metodologia adequada para o entrevistado com deficiência visual.

Novamente aqui o que se percebe é que a solução ou a amenização dos entraves dependeram da compreensão e da boa-vontade dos 'gerenciadores' no contexto escolar. Assim, nos episódios em que se chegou a um entendimento, houve a superação dos obstáculos e satisfação para os estudantes; em contraste, nos episódios em que o acordo não foi alcançado, deu-se dificuldade extra e sofrimento para os participantes.

Uma vez levantados os depoimentos sobre aspectos que influenciaram a conclusão dos estudos pelos participantes, passou-se ao último questionamento da entrevista dentro deste item que objetivava levantar as vivências do contexto escolar, qual seja, a **influência do contexto escolar sobre a escolha profissional**

dos participantes.

Um dia eu junto com meu pai, encontrei o Prof. E. C. e ele me indicou [para fazer magistério]. Daí eu gostei, fui gostando. Aí eu tentei vestibular prá Pedagogia. Até passar. Daí passei nos dois. Quando eu passei, passei nos dois ao mesmo tempo, passei no de Pedagogia e no de Letras Libras. Aí eu quis fazer os dois. [A profissão] foi uma escolha minha, eu tive interesse. ‘ – *Pedagogia, que área interessante, que legal!*’. Me identifiquei, foi uma coisa que eu tive identificação e quis mesmo, não teve assim uma influência direta (P1).

[para fazer concurso público] tive a influência de um aluno no curso de Libras. ‘ – *Faça um concurso agora que vai ter para a área da saúde.*’ ‘ – *Ah, mas eu não gosto de saúde.*’ ‘ – *Mas faça prá você tentar, o salário é bom.*’ (P1).

Ao falar sobre sua opção pela carreira de educador, P3 declara que a escolha da profissão não teve influência de ninguém. “Não, foi uma escolha minha, não teve influência”. Entretanto, na sequência de sua fala, já na frase seguinte, ao explicar de onde surgiu a vontade de ser professor, ele revela: “Observando outras pessoas trabalhando. No começo eu não gostava de crianças, eu aprendi a amar as crianças, então eu aprendi a amar quando eu vim para a escola, quando passei a observar.” Mesmo assim ele reforça: “Mas eu escolhi, foi uma escolha minha. Outra profissão não me encanta.” (P3). Ao individualizar a questão e proclamar-se senhor único de suas escolhas, parece escapar a P3 o fato posteriormente mencionado por ele de que teve sim mediação e influências no contexto escolar, confirmando assim que as conquistas não são individuais, mas históricas e sociais.

Para P5, a influência para a escolha da profissão de educador veio conjugada de duas fontes: a família e o ambiente escolar. Ele explica,

As irmãs do meu pai, duas, três delas são professoras. Como moravam em cidade rural, então no próprio sítio do meu avô ele tinha cedido um terreno para se construir uma escola. Eu gostava de vê-las trabalhando, era ainda de salas multifuncionais (sic) [multiseriadas]. Voltando à escola especial, quando eu vi que eu tinha professores que não enxergavam também, ah, foi fantástico para mim. [Entrevistadora]: ‘ – *Então a influência maior foi da escola?*’ ‘Foi. Foi. Foi da escola’. Eu tenho muito na minha memória a condição dele [do professor B.T.], a capacidade dele, eu brinco, até o perfume dele, essas coisas de cego, né, mas que foi muito legal, acho que veio daí, professora, via os professores trabalhando na escola. Foi ali. (P5).

Para além das influências que possam ser advindas do contexto escolar ou do familiar, é preciso levar em consideração que as escolhas são socialmente

determinadas, e que no caso das possibilidades de pessoas com deficiência ou com surdez, as opções profissionais tendem a ser ainda mais limitadas do que para o restante da população oriunda das classes média e média-baixa. As palavras de alguns dos entrevistados exemplificam essa afirmação.

Na verdade, a maioria das pessoas que não enxergavam, que também estudavam como eu nesses Institutos, iam pro magistério. E a gente via isso como sucesso, ou pelo menos como uma promessa grande. Então, baseado nisso, como eu não tinha nenhuma renda, eu tinha que procurar alguma coisa que me garantisse, né? Daí eu fui pro magistério, fui contratado logo... (P7).

Minha mãe queria que eu fizesse história porque a amiga dela fazia história. ‘– *Ou vai trabalhar na secretaria, alguma coisa, você precisa trabalhar, ter responsabilidade. Senão você vai ficar trabalhando ali na limpeza, vai trabalhar em serviços gerais*’ Minha mãe começou a falar um monte de coisas, ‘– *Você não pode ser incapaz. Não é porque é surda; você tem que lutar, tem que continuar.*’

Esses relatos ilustram a situação de pessoas que, em certa altura da juventude, se vêem obrigadas a buscar seu sustento da forma que se apresente mais factível para elas naquele momento. As escolhas não são, portanto, baseadas em um amplo leque de possibilidades que agrada às suas preferências individuais, mas sim em um cenário reduzido de alternativas que devem ser abraçadas sem lentidão para a garantia de seu futuro. Num contexto limitado, as escolhas são igualmente limitadas. Mesmo assim, dentro das opções que se lhes apresentam, percebe-se que o contexto escolar exerceu influência significativa sobre os educadores entrevistados.

Com base no exposto, é possível perceber que a influência do contexto escolar sobre o desenvolvimento dos participantes da pesquisa foi inegável. Essa influência ficou evidente tanto nas reações de sofrimento, e nos comportamentos de isolamento ou de perseverança por parte de alguns educadores em razão das discriminações sofridas, quanto nas atitudes de superação, de gratidão e de amadurecimento relatadas por outros.

Também fizeram parte do contexto escolar, episódios que resultaram na consciência de identidade dos entrevistados, que ocorreu através de formação que os possibilitou ampliar seu autoconhecimento bem como a percepção do desconhecimento que os outros demonstram sobre suas realidades.

As falas dos educadores enfatizam de forma importante a necessidade de

institucionalização da inclusão e de tratamento profissionalizado para a escolarização das pessoas com deficiências ou com surdez. Fica também evidente o descompromisso de alguns profissionais da educação com o direito de aprender de todos os estudantes e a precariedade de condições das instituições educacionais para acolhimento adequado e profissional dos estudantes com condições físicas e sensoriais semelhantes às dos educadores entrevistados, revelando a urgência de políticas públicas mais incisivas na área da educação especial nos diversos níveis.

O ponto recorrente é a necessidade de aprofundamento do conhecimento da questão das deficiências e da surdez em todos os seus aspectos e pelos diversos atores dos contextos de modo a propiciar progresso cultural nessa área. As produções científicas trazem informações relevantes sobre cada caso, reforçando assim a importância da disseminação desse conhecimento.

Carletto (2010), por exemplo, enfatiza a necessidade de atenção à criança com deficiência visual desde suas primeiras semanas de vida visto que suas chances de atingir desenvolvimento motor, social, cognitivo e afetivo igual ao de uma criança vidente são diretamente proporcionais à precocidade do atendimento que lhe é prestado. Lira e Schlindwein (2008) explicitam as diferentes possibilidades de compreensão do mundo, de apropriação das significações do meio, e de participação das práticas sociais pelos outros sentidos que não a visão.

Nunes e Lomônaco (2010) minimizam as perdas decorrentes da cegueira, desvelando novas perspectivas de enfrentamento das condições dessa deficiência pelos familiares e professores dos que a detêm. Os autores apontam que “[...] o profissional que trabalha com alunos cegos estará mais bem capacitado a estabelecer vínculos com os mesmos entendendo que eles têm a cegueira como uma condição (dentre muitas outras que esse indivíduo também tem: classe social, gênero, cor, etc.)” (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 58). Os pesquisadores reconhecem as limitações impostas pela condição, porém enfatizam que isso não impede o desenvolvimento da criança desde que as informações do mundo lhe cheguem pelos outros sentidos que não a visão.

Maciel (2000) aponta o valor da orientação adequada aos pais de crianças com deficiência ou com surdez e a importância de seu acesso a grupos de apoio uma vez que os pais também se tornam pessoas com necessidades especiais. Motti e Pardo (2010) destacam que programas institucionalizados que forneçam adequadas orientações aos pais por especialistas de diferentes áreas favorecem a

aceitação e viabilizam o desenvolvimento dos filhos com surdez.

Para além da orientação aos pais, mais destinada à atenção precoce, a habilidade de conhecer o potencial de cada ser humano é também tarefa essencial do professor que, como se viu, tem função relevante no desenvolvimento dos estudantes bem como na transformação das concepções dos demais alunos sobre os colegas com deficiência ou com surdez.

Da mesma forma, a pessoa surda, como os próprios participantes desta pesquisa enfatizam, não precisa continuar a ser vista como 'deficiente' já que vários sujeitos surdos apenas se diferenciam dos sujeitos ouvintes por possuírem uma identidade e uma língua próprias que os fazem compreender-se, e entende-se que de fato são, diferentes apenas na questão da audição. Cabe ainda ressaltar que a utilização da LIBRAS no Brasil é prevista em lei.

Como resumo das perguntas relativas ao contexto escolar, alguns pontos são destacados: o primeiro deles é que dentre as pessoas e fatos que marcaram as trajetórias dos entrevistados nesse contexto foram citados professores, colegas e a própria condição social do participante. O segundo ponto é que as atitudes mencionadas como potencializadoras de desenvolvimento foram as de: exigência, rigor, disciplina, inclusão com respeito às limitações, luta pela causa das minorias, acolhimento que favorece o sentimento de pertencimento ao grupo, colaboração e, finalmente, as que levam o indivíduo a focar nas suas possibilidades e não nas limitações. O terceiro ponto revela que as atitudes aludidas como obstaculizadoras foram: a discriminação, o preconceito, e principalmente o despreparo e o desconhecimento dos agentes do contexto escolar sobre como lidar com as pessoas com condições físicas ou sensoriais diferentes das da maioria dos demais estudantes. Finalmente, sobre os recursos existentes no contexto escolar para otimização do desenvolvimento do estudante com deficiência ou com surdez, percebeu-se que a educação é feita com base no amadorismo, na improvisação, na carência de políticas e ações institucionalizadas, e dependente de acordos individuais que ficam sempre à mercê da boa ou da má vontade dos gestores.

No bojo dos relatos sobre o contexto escolar, algumas observações puderam ser resumidas: a primeira delas diz respeito à necessidade de conhecimento adequado por parte dos agentes desse contexto, especialmente os professores, sobre como mediar um desenvolvimento mais eficaz das potencialidades dos estudantes com deficiência visual ou surdez que esteja de

acordo com as características de aprendizagem inerentes às suas condições sensoriais. Outra observação importante foi a de que a discriminação no ambiente escolar se mostrou mais presente entre os participantes que sofreram maior rejeição familiar em razão de suas condições físicas ou sensoriais, apontando para a importância da integração família-escola. Ainda sobre este tema, os relatos apontaram a presença de preconceito dissimulado no ensino superior.

Quanto ao ensino propriamente dito, os participantes apontam sua preferência pelas escolas de educação especial, nas quais a inclusão lhes possibilitou avanço do desenvolvimento das habilidades adquiridas por meio da educação formal, enquanto nas escolas regulares a inclusão deixava a desejar tanto em termos da socialização quanto do domínio do conhecimento socialmente construído, forçando os sujeitos a assumirem para si e para suas famílias a responsabilidade por propiciar as condições para sua formação.

Assim sendo, as constatações feitas a respeito do mesossistema escolar e de suas influências sobre os entrevistados mostram a importância do aprofundamento nessa área e aguçam a curiosidade de conhecer as características de seus contextos profissionais. Essa relação traz um duplo interesse uma vez que os participantes não apenas trarão luz sobre um novo contexto, mas também irão enfocar o chão da escola, o ambiente das instituições de ensino nos diferentes níveis, agora sob o ponto de vista de educadores e não mais com o olhar de estudantes. Assim, o próximo sistema a ser investigado, no item 4.4 abaixo, é justamente o ambiente profissional.

4.4 AS CARACTERÍSTICAS DOS CONTEXTOS PROFISSIONAIS E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES

Uma vez estudados os contextos familiares e escolares dos participantes, passou-se a investigar as particularidades do terceiro ambiente sob foco nesta tese: o profissional. Novamente busca-se levantar suas características e suas influências sobre o desenvolvimento dos entrevistados. Cabe lembrar que os sujeitos participantes desta pesquisa são profissionais da educação; pessoas que na vida adulta passaram a ter no ambiente educacional seu contexto de trabalho. Dessa

forma, é interessante ressaltar que seus atuais pontos de vista sobre o ambiente escolar na qualidade de profissionais ecoam inevitavelmente as vivências que os constituíram nesse próprio ambiente enquanto estudantes no passado. Paralelamente, seus relatos sobre as vivências escolares também tiveram influências de suas experiências como educadores.

Assim, com o objetivo de conhecer melhor essa realidade – do contexto profissional – e de investigar em que medida suas características influenciam o desenvolvimento humano e as práticas educativas dos participantes, foram abordados os seguintes temas durante as entrevistas: a) **as atividades profissionais exercidas ao longo de suas trajetórias de vida e quais delas envolveram pessoas com deficiência ou com surdez**; b) **em que aspectos a condição física ou sensorial dos mesmos facilita ou dificulta sua atuação profissional**; c) **a existência de recursos, apoios ou adaptações especiais no ambiente profissional em razão de suas condições físicas ou sensoriais**; d) **o tipo de tratamento recebido das pessoas no ambiente profissional e os sentimentos e reações desencadeados no participante**; e) **as razões para terem optado pela profissão de educador**; f) **as vivências positivas ou negativas que o participante reproduz ou evita em sua atividade profissional**; g) **como avalia as políticas inclusivas e as práticas existentes no contexto da educação especial e quais sugestões daria para o aprimoramento das mesmas**.

Ao descreverem **as atividades profissionais exercidas ao longo de suas trajetórias de vida**, os participantes apontaram doze diferentes ocupações. Alguns trabalhos fizeram parte das experiências de um único entrevistado, não tendo sido mencionado por outros, como é o caso das ocupações de: estoquista em loja de departamentos, controlador de divulgação em mídia, engraxate, estagiária em banco, embalador de botões e educadora infantil. Outras atividades foram exercidas por 2 ou por 3 participantes: massagista, vendedor, auxiliar de secretaria / atendimento ao público. Finalmente, dentro do escopo do que nesta tese foi denominado de profissional da educação, em que todos se incluem, foram citadas as atividades de pedagogo, de palestrante em cursos de formação de docentes e de professor propriamente dito.

O meu primeiro trabalho foi aqui na escola N. G, como instrutora [de Libras] Fui chamada nas Lojas P., trabalhei nas P. quatro anos. Estoquista, trabalhei no estoque. Meu sonho era ser professora, sempre quis ser

professora, mas não conseguia me colocar no mercado de trabalho. Fui trabalhar na Secretaria de Educação, a gente fazia orientações nas escolas; oficinas de Libras. Aí teve teste seletivo para professor substituto na Universidade. Aí fiz o teste seletivo e passei (P2).

Comecei como instrutor de Libras em 2002, e hoje atualmente sou professor concursado da prefeitura e emprestado para a escola N.G. para surdos (P3).

Fiz uma tentativa de trabalhar com vendas, vender seguro saúde; ah, eu não dou conta disso não. Naquela fase da adolescência que a gente precisa ganhar um dinheirinho, um troquinho para as necessidades da gente fui embalar botões. Colocávamos numa chapa os botõezinhos e passava aquela fita adesiva em cima (P5).

Meu primeiro trabalho foi no Tribunal de Justiça. Eu passei num concurso de auxiliar do judiciário. Eu fazia esse atendimento via telefone e via público, pessoalmente (P6).

Com 14 anos, meu trabalho se chamava rádio controle. A gente tinha que anotar as propagandas de determinada emissora. Tinha que anotar tudo aquilo em Braille, aí uma outra equipe passava pro papel datilografado e depois eles apresentavam pras empresas prá que elas tivessem um controle. Lá no Instituto comecei uma época a engraxar o sapato dos colegas, ...uma forma de ganhar qualquer dinheiro. Eu não sabia, aí fui com a cara e a coragem, aí tinha uns meninos que trabalhavam lá, que enxergavam, começaram a sugerir prá mim: ‘ – *Você pode colocar um papel prá não sujar a meia.*’ ‘ – *Você já sabe como é que faz um samba com o pano de lustrar?*’ (P7).

Meu primeiro emprego foi como estagiária na C.E., depois consegui ser secretária acadêmica no colégio de freiras. Comecei a analisar que professor ganhava mais que secretária e comecei a dar aulas num colégio particular, depois como CLT no Estado, até que fiz concurso e me tornei professora estadual, depois entrei na carreira de curso superior (P8).

As falas dos participantes com relação às ocupações em que atuaram no início de suas trajetórias de vida profissional mostram um quadro diversificado sobre os trabalhos executados e sobre as situações ou necessidades que os levaram a assumir determinadas atividades. Segundo Vygotsky (2011), as oportunidades não são necessariamente determinadas pelas condições biológicas dos sujeitos, mas pelo seu contexto social. As vivências dos pesquisados corroboram essa convicção quando deixam transparecer que não foram exclusivamente as condições de deficiência ou de surdez que definiram suas trajetórias profissionais, mas sim as oportunidades e os apoios que mediaram seu desenvolvimento.

Quanto às ocupações envolverem ou serem voltadas a pessoas com deficiência ou surdez, percebem-se diferentes situações. Os educadores com surdez

estão exercendo atualmente atividades mais voltadas a pessoas surdas, porém não exclusivamente a elas. Dos profissionais com deficiência visual, apenas um deles atua com alunos cegos; os outros dois trabalharam a vida toda com estudantes sem deficiência visual e estão tendo experiência com um estudante cego pela primeira vez em suas carreiras docentes. Por outro lado, quanto aos educadores docentes com deficiência física, um atuou durante toda a sua carreira com estudantes cegos e o outro leciona estudantes sem deficiência, tendo tido, esporadicamente, algum aluno com deficiência.

37 anos que eu trabalho com deficientes visuais. Só. Nunca fiz outra coisa na minha vida (P4).

Esse ano nós temos 1 aluno [cego] e está frequentando uma sala comum aqui na escola (P5).

Em seus relatos, além de explicitarem as ocupações exercidas, alguns participantes deixam emergir as impressões subjetivas e os sentimentos íntimos que envolveram o dia-a-dia daquelas atividades, desvelando assim a dura realidade enfrentada pela pessoa com deficiência ou com surdez em sua tentativa de construção de uma carreira profissional.

Eu queria um concurso porque o concurso é mais segurança. Fiz inscrição pra área da saúde. Passei. Daí fiquei na secretaria, mas eu não tinha amizade, não tinha nada, como é que eu ia conversar com as pessoas, na parte administrativa ali como secretária na recepção? Pediam cadastro das pessoas, data de nascimento, parece assim que eles estavam me rebaixando. Parece assim: eu era surda, vamos colocar ela em qualquer setor, vamos colocar num almoxarifado, vamos colocar ali pra fazer qualquer coisa. Eu me senti muito mal porque eu percebia toda aquela situação. Ia no Núcleo, reclamava, triste, todo dia triste porque aquele concurso ali da Prefeitura não era o que eu queria. Aí até que eu consegui. Até que a diretora da Saúde me liberou e aí voltei pro C. (P1).

As Leis de números 8.112 (1990) e 8.213 (1991) foram promulgadas com o intuito de incrementar as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho para as pessoas à época denominadas de 'portadoras de necessidades especiais'. As convicções subjacentes aos textos das leis são as de que: compete ao Estado ensejar as condições para o ingresso desses cidadãos no mercado de trabalho e, oferecidas as chances de inserção no mercado, essas pessoas teriam a ocasião de mostrar suas possibilidades e desmistificar sua imagem de limitação. Apesar de

essas leis estarem em vigor há mais de duas décadas, as convicções parecem ainda não ter tido repercussão na concepção de muitos empregadores sobre as possibilidades e sobre a capacidade de superação de limites que as pessoas com deficiência ou com surdez possuem.

Ao investigar a inserção das pessoas com surdez no mercado de trabalho, Viana (2010) verificou as divergências entre o que foi idealizado pelas políticas de inclusão e as ações efetivadas pelas organizações contratantes. Segundo o pesquisador, as práticas “[...] se caracterizam, muitas vezes, pela pejoratividade, alicerçada no assistencialismo” (VIANA, 2010, p. 161). Viana faz uma constatação que cabe perfeitamente ao exemplo de vivência relatada por P1: “[...] em muitos casos as pessoas surdas são contratadas e colocadas em posições subalternas e humilhantes, não valorizando as áreas nas quais possuem melhores aptidões.” (VIANA, 2010, p. 166).

Embora a legislação brasileira que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência (Lei n.º 7.853/89) defina o preconceito como crime, e apesar de o Decreto n.º 3.956/2001 promulgar a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas com deficiências, a realidade é que a concepção culturalmente disseminada faz muitas pessoas ainda enxergarem o deficiente como limitado ou até incapaz. De acordo com Mattos (2002, p. 3) “[...] as atitudes de rejeição (estigmas e posturas preconceituosas transmitidas culturalmente) criam barreiras sociais e físicas dificultando o processo de integração.”

Uma pesquisa estrangeira que investigava as barreiras de acesso à carreira do magistério para professores com deficiência, apresentou resultado semelhante, destacando que os principais obstáculos para esses docentes eram: as atitudes negativas, os problemas de acessibilidade, e a escassez de oportunidades de emprego para educadores com deficiência (BOWMAN; BARR, 2001). Esses resultados apontaram semelhanças culturais com o Brasil no que concerne ao preconceito contra as diferenças.

A experiência vivida por esta pesquisadora por ocasião da criação das vagas especiais para pessoas com deficiências na UFPR foi semelhante às relatadas acima e trouxe à tona o preconceito subjacente aos argumentos contrários à inclusão desses estudantes. À época, alguns docentes do curso de medicina alegaram que não acatavam a inclusão porque um estudante cego poderia tentar

tornar-se especialista em microneurocirurgia colocando em risco a vida de pacientes. O absurdo do argumento utilizado não revela apenas má-vontade para com a inclusão, ele transmite também o preconceito e a discriminação contra a deficiência quando manifesta descrença na capacidade de discernimento de uma pessoa cega. O contra-argumento que precisou ser utilizado foi justamente o de que o fato de não enxergar não tirava da pessoa a capacidade de reflexão e a sensatez para não desejar investir anos de sua vida na formação para uma atividade que não teria condições de exercer ou sequer de aprender. Supor que um tipo de diferença específica como a cegueira, a surdez, ou limitações físicas afetem o raciocínio lógico é um dos piores tipos de discriminação.

Aprofundando esse tema, a segunda questão posta aos educadores indagava **em que aspectos a condição física ou sensorial dos mesmos facilita ou dificulta sua atuação profissional.**

Para P6, que possui deficiência visual, a dificuldade principal para o desempenho da atividade profissional é a quantidade de tempo necessária para realizar atividades que seriam feitas rapidamente por pessoas sem essa deficiência.

Ao responder essa questão, a fala de P6 foi transcrita em 13 linhas; nessas treze linhas, aparecem seis vezes expressões que indicam o excesso de tempo ou de trabalho necessário para realização das atividades corriqueiras do dia-a-dia da carreira docente, além da descrição dos passos necessários para cada rotina e sua comparação com o tempo demandado de um não cego:

A dificuldade, eu acredito que não é uma dificuldade, mas é uma coisa que **demandam mais tempo**, e a gente tem **um pouco mais de trabalho**. Então são adaptações que nós temos que fazer e que **demandam mais tempo**. Quando você tem que fazer um relatório, normalmente você faz ele em Braille. A gente digita, porque tinha o copiadador, então eu acredito que assim é uma coisa que **demandam mais tempo**. A pessoa que enxerga faz ali seus apontamentos no caderno rapidinho e entrega pra pedagoga. A gente faz em Braille, leva pra casa, digita e depois traz, então nós **fazemos um trabalho duplo**. A leitura também, porque nós temos que fazer a leitura via tecnologia, então os livros são digitalizados e depois passados pra MP3, MP4, pra gente fazer a leitura. Eu digitalizo e daí tem que corrigir esses livros, é uma coisa que eu gosto de fazer, faço, mas **demandam trabalho**, então às vezes um livro de 400 páginas você digitaliza página a página e depois você corrige página a página.

O relato deixa clara uma particularidade da condição do deficiente visual, qual seja, a questão do tempo demandado por ele para realizar tarefas que seriam de rápida execução por um vidente. Conhecer essa diferença é necessário para que

o empregador, ou mesmo o professor, possam estimar prazos realistas para a consumação de tarefas e atividades designadas a essas pessoas, evitando frustrações para ambos os lados.

O reconhecimento da condição específica de cada pessoa é apontado no relato de P8, que possui deficiência física, e destaca que sua condição sempre foi um dificultador para as saídas com os alunos para as aulas de campo, e que atualmente “[...] *já é muito mais difícil porque [devido à idade e piora da condição física] eu estou com muito mais dificuldade. Então, assim, aulas de campo são aulas mais complicadas prá mim, sempre foram.*” (P8).

Por outro lado, é revelador apreender que mesmo aqueles participantes que reconhecem a existência de restrições para algumas atividades percebem que suas **possibilidades** são muito mais significativas do que as eventuais limitações. A própria P8 destaca que nas demais situações sua condição física nunca dificultou em nada suas atividades profissionais, e que, inclusive, sempre procura utilizar sua condição a favor de sua atuação profissional.

Ela exemplifica que atualmente faz brincadeira sobre sua deficiência para descontrair o clima na sala de aula e deixar mais à vontade um estudante cadeirante matriculado em uma de suas turmas. Já para P6, a deficiência visual chega a ser um facilitador no sentido de lhe propiciar um convívio mais próximo com as crianças, que são o motivo de sua realização como educadora.

É possível encontrar também na literatura internacional que investiga a empregabilidade e o desempenho de educadores com deficiência, pesquisas que demonstram que professores com deficiências, no caso dificuldades de aprendizagem, fazem avaliações positivas de suas atuações como docentes (GILA; VARDA, 2011).

Percebe-se, assim, que a ‘deficiência’ não está necessariamente atrelada a dificuldades e limitações, podendo inclusive, até para os próprios sujeitos, ser encarada como uma característica positiva em determinadas situações. No caso da profissão de educador, a condição de deficiência parece ser instigadora e possibilitadora de maior humanização dos estudantes. Afinal, conforme Rabêllo (2009, p. 354), “Educar é sensibilizar a pessoa, tornando-a mais humana.” E como se observou pelos relatos, a presença de professores com deficiência ou com surdez na infância dos entrevistados desencadeou processos de desenvolvimento humanizado desses participantes, inclusive a perspectiva de buscarem a conclusão

dos estudos superiores e almejem a profissão de educadores.

Em função das possíveis dificuldades para execução das atividades cotidianas da profissão, os educadores foram questionados sobre **a existência de recursos, apoios ou adaptações especiais no ambiente profissional em razão de suas condições físicas ou sensoriais**. As considerações dos educadores sobre esse tema apontam para três tipos de situações: a) **pré-existência** de recursos, apoios e adaptações **no ambiente de trabalho**; b) **providências**, ou falta de providências, **conforme demanda** do educador e da postura dos dirigentes a cargo de atender as necessidades; c) recursos, apoios e adaptações **providenciados pelo próprio educador**.

P4 afirmou que não houve nenhum tipo de adaptação do ambiente em razão de sua condição física. Ao ser indagada sobre as rampas existentes na escola onde atua, respondeu: “Sim, mas não por causa de mim, porque já é a estrutura da escola [em outras escolas onde trabalhei] não tinha. Nem se falava nisso na época. É bastante novo esse negócio de adaptações.” (P4).

Olha, todos os recursos que eu consegui foi porque eu pedi. Lá no C. nenhuma escada tinha corrimão, os pisos eram altamente escorregadios, eu pedia para eles não encerarem, eles não mudaram isso. Eles não ouviam, era porque o C.T. tem uma mania de limpeza absurda, e aí eles exageravam na cera. E eles mantinham tudo encerado, isso eles nunca ouviram. Aí estava assim, um chão de madeira, muito liso, chegou a uma altura que estava começando a dificultar daí eu solicitei corrimões de material que eu pudesse me agarrar, aí eles providenciaram, mas tudo coisa prá necessidade especial. Foi tudo em função de um pedido meu ou dos avaliadores que vieram que eles fizeram alguma coisa (P8).

Na U. F. não tem problema, os pisos não são lisos, tem corrimão, tem elevador. Então assim eu não tive que ficar fazendo nenhuma solicitação (P8).

Na U. F. eu pedi autorização prá estacionar no pátio, foi concedida (P8).

Na U. F. não tem intérpretes, nem sempre tem intérprete disponível, para auxiliar. Por isso que o diretor sempre está preocupado comigo (P2).

Dois educadores com deficiência visual mencionam que a escola adquire os materiais que são imprescindíveis para eles e utilizados com os alunos nas aulas de reforço de matemática que ministram, tais como: quadro imantado, materiais em relevo, manipuláveis, jogos adaptados, ábacos.

P7 destaca que ele mesmo providencia as condições ou adaptações para

poder atuar. “Não houve necessidade [de adaptações] porque eu que procuro as condições, então eles apoiam, tanto que para fazer a prova eu falei que trabalhava aqui na Associação então eles mandaram imprimir. Se eu preciso de computador lá, eles liberam o computador.”

Entretanto, os educadores com deficiência visual revelam que, apesar do alto custo, todos dispõem de programas especiais de digitalização de voz para computador que os permitem ler textos e mensagens escritas, indispensáveis para suas atividades, e adquiridos com recursos próprios.

A conclusão que se tira dessas falas é que não se pode generalizar sobre o tema por haver bastante diferença entre as condições de trabalho de cada participante. O ponto em comum é que as condições dependem não apenas das necessidades específicas de cada profissional, mas também da postura inclusiva ou excludente daqueles que estão a cargo de propiciar adequação da estruturada para a atuação dos educadores em seus estabelecimentos de ensino.

Quando se fala em estrutura, é importante ter em mente não apenas a infraestrutura física, mas toda a gama de necessidades que as condições dos profissionais requerem. Novamente, não se percebe neste contexto uma política de inclusão por parte das instituições de educação, mas sim uma boa ou má vontade dos dirigentes para com o atendimento das necessidades dos seus profissionais. Essa situação não parece ser exclusiva dos educadores pesquisados.

Pesquisas estrangeiras também têm apontado o antagonismo entre o discurso e a prática da inclusão, bem como entre as condições especiais oferecidas aos estudantes *versus* aos mestres com deficiência. Sobre o primeiro tema, Heidi (2011) aponta que embora as políticas inclusivas para estudantes nos diferentes níveis de escolarização tenham apresentado uma evolução contínua, o mesmo não ocorre quando se avalia o processo de inclusão na sociedade como um todo, e enfatiza que está compreendida aí a inclusão de professores com deficiência nas instituições de ensino. Sobre o segundo tópico, a Associação Americana de Professores Universitários publicou um relatório, em 2012, destacando que os avanços alcançados na área dos direitos dos estudantes com deficiência não parecem ter abrangido os direitos dos professores com as mesmas deficiências, cujas necessidades têm recebido precária atenção (AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS, 2012).

O que se acredita, portanto, é que em uma sociedade culturalmente e

fisicamente estruturada para acolhimento das diferenças, as chances e condições de trabalho seriam, em princípio, similares para todos os indivíduos. Por outro lado, percebe-se que nas sociedades em que essas estruturas e pré-disposições de acolhimento não existem, a pessoa com algum tipo de diferença da maioria dos demais cidadãos, seja uma deficiência física, visual, uma surdez, ou qualquer outro tipo de especificidade, tem menores chances de emprego e piores condições de trabalho por razões socioculturais e não físicas ou sensoriais.

Na esteira desse tema, emerge outra questão ligada às condições de trabalho, desta vez com o intuito de investigar as inter-relações pessoais, focando diretamente **no tipo de tratamento recebido das pessoas no ambiente profissional e os sentimentos e reações desencadeados no participante.**

Muito bom na universidade, sempre me auxiliam, sempre estão preocupados comigo. Não tem intérprete então eles sempre estão preocupados. ‘ – Olha, P2, você entendeu isso?’ Eu sei que eu tenho esse suporte [...] ‘ – Se precisar de alguma coisa, me avisa.’ (P2).

Preconceito acontece, mas age-se com naturalidade, isso não afeta. Quando você é um professor surdo no meio de alunos ouvintes eles ficam um pouco amedrontados porque é uma língua diferente (P3).

P4 revela que o tratamento recebido no contexto profissional é “Normal, até demais.” Indagada pela entrevistadora: ‘ – E como você reage a isso? Você acha que está certo?’ A educadora responde: “Lógico que está certo.” (P4).

Sempre tivemos uma acolhida muito boa na escola, desde o princípio, desde o primeiro momento. Quando chegamos nós éramos três [professores cegos] e a diretora não sabia que eram pessoas com deficiências. Ela olhou e disse: ‘ – Mas e agora?’ Porque realmente foi um susto. ‘ – E agora a gente veio trabalhar, dê um jeito, nós vamos ter que adaptar um espaço, e tal.’ E a gente foi conversando e hoje ela é uma grande amiga. Ela viu que a coisa funcionava, que tinha que fazer umas adaptações aqui e ali mas que tudo era viável. E hoje em dia eu tenho [a escola] como a extensão da minha casa mesmo, as pessoas são muito carinhosas, muito queridas, superproteção às vezes um pouquinho; é o medo mesmo (P6).

“Eu sempre tive, assim, bastante sorte, não sei se é sorte, das pessoas me tratarem normalmente.” (P7). O entrevistado se nega a ser tratado de forma diferenciada em função de sua deficiência visual. Enfatiza que a única ocasião em que precisa de diferenciação é quando depende de informação visual, como saber a cor de algum objeto. No mais, inclusive na mobilidade, não gosta de ser tratado com

superproteção ou atendimento especial. “Hoje as pessoas falam prá gente que a gente tem direitos. Eu não quero direitos. O meu direito que eu quero é de ser igual.” (P7).

É sempre muito tranquilo, acho até por causa da minha personalidade, porque eu sou muito extrovertida, converso com todo mundo, falo do meu problema e tal, então acho assim que isso facilita muito (P8).

Enquanto os relatos transcritos acima apontam situações de normalidade no contexto profissional, outros denotam extremas dificuldades no âmbito das relações interpessoais, como é o caso da fala de P1, reportada abaixo.

Ninguém estava preocupado porque está todo mundo ali naquela atribulação do dia-a-dia, todo mundo falando e eu me esforçando, me esforçando, eu não entendia o que falavam. Eu perguntava: ‘ – *O que ela falou? O que ela falou?*’ Me mandavam prá sala de aula só como ajudante do professor, como apoio do professor. Três anos eu nessa situação na creche. Eu me sentia triste, sabe, não que me destratassem, não é que me tratassem mal, mas tinha reunião, todo mundo conversava, café, todo mundo conversava, todo mundo falava da vida, do filho, e isso e aquilo, e eu sempre sozinha porque minha comunicação principal é na Libras. A diretora nunca se preocupou comigo, nem a pedagoga. Tinha reuniões, nunca traziam intérprete. Depois eu fiquei doente, fiquei de licença. As pessoas na Secretaria agora sabem um pouquinho de Libras, então eles tentam se comunicar (P1).

Não surpreende tomar conhecimento de que P1 ficou-se doente e afastada do trabalho. Embora não se tenha encontrado relato científico sobre esta inferência, acredita-se, por evidência empírica, que a permanência em um estado de estresse, de descontentamento com a atividade exercida, de pressão psicológica por não poder sequer comunicar-se com os colegas no ambiente de trabalho, e de constante sentimento de desvalorização profissional pode levar o indivíduo ao processo de somatização dos problemas que culmina com as doenças físicas. Parece correto que evitar situações de constrangimento que gerem sentimentos de desvalia e de isolamento por parte dos profissionais passe a ser parte da ação inclusiva e humanitária de qualquer gestor, especialmente no contexto da escola que, em princípio, visa à humanização por meio da educação.

O relato de P5 sobre o tratamento recebido no ambiente profissional é consistente com a postura que ele deixa transparecer no decorrer de toda a entrevista: de humildade, de ética, de profissionalismo, de pessoa de bem com a vida que procura perceber o lado bom de todas as experiências e tirar o que houver

de melhor para seu aprendizado e para o do seu próximo. Seu relato é enternecedor. “Eu vejo que a minha condição é uma condição pedagógica, eu tenho sido pedagogo até nisso. Porque veja só, quem é que tem que fazer a diferença? Sou eu.”

O educador conta que ao ingressar na escola, juntamente com outras duas docentes com deficiência visual, os estudantes gritavam ‘ – Ó, os *ceguinhos*, os *ceguinhos*!’ Pela curiosidade diante da novidade, os alunos ofereciam “carona” para levá-lo de um local a outro dentro e fora da escola. Embora com o correr dos anos não necessitasse dessa “ajuda”, o professor até hoje a aceita “Eu nunca recusei um braço, nem o direito nem o esquerdo. ‘ – *Quero, quero, me empresta seu braço.*’ E ali eu vou conversando, ali as pessoas vão perguntando, a gente vai informando, e a gente vai ensinando, mas acima de tudo aprendendo. Aprendo muito, muito, muito.”

Para P5, essa foi a forma adotada ao longo de sua trajetória como educador que possibilitou aos estudantes e colegas compreenderem melhor sobre sua condição, e assim respeitá-lo mais, bem como às demais pessoas nesta condição. “Eu acho interessante porque nós fomos promovidos, mas pelos alunos. Hoje nós não somos mais os *ceguinhos*, nós somos os professores.” (P5).

P5 também fez breves referências a episódios de superproteção e até de concorrência entre os colegas, explicando que de sua posição de maturidade atual, aprendeu a lidar com tranquilidade com esses tipos de situações.

Embora alguns educadores tenham apontado o lado positivo de serem tratados sem atenção especial em seus contextos profissionais por não implicar discriminação, não se pode desprezar uma reflexão mais aprofundada sobre essa questão. A fala de P6 ao enfatizar que tudo é possível ser feito, mas “demanda muito mais tempo”, dá uma pista de que o tratamento que desconsidera as diferenças também pode ser nocivo. Em outras palavras, quando as diferenças são radicalmente ignoradas, deixa-se de possibilitar que o ‘diferente’ possa receber as condições necessárias para atuar em pé de igualdade com os colegas que não necessitam de tratamento especial, abandonando-os à margem da convivência e das possibilidades de conquistas profissionais, que são atingíveis com muito mais facilidade pelos colegas que compartilham do mesmo contexto profissional e que não possuem necessidades não previstas no ambiente. Ou seja, a equidade é condição *sine qua non* para atingimento de igualdade.

Nesse sentido, parece conveniente buscar um equilíbrio entre as

concessões, que acabam por discriminar, e a inobservância das necessidades específicas dos que possuem condições físicas ou sensoriais especiais. Entende-se, assim, que as ações inclusivas precisam considerar que para que possam atingir os mesmos objetivos, as pessoas com características físicas ou sensoriais especiais necessitam de condições diferentes de tempo ou de estrutura; só assim se efetiva a **verdadeira inclusão**.

A seguir, a entrevista visou a reforçar o tema da escolha da profissão, agora sob o ângulo das possíveis influências exercidas dentro do próprio contexto do trabalho. Sendo assim, os participantes foram indagados sobre **as razões para terem optado pela profissão de educador**.

As respostas dos entrevistados podem ser agrupadas em **três categorias**: **a)** influências diretas do contexto profissional; **b)** disposição pessoal; **c)** oportunidades e necessidades:

No primeiro grupo, das **influências diretas do contexto profissional**, é necessário relembrar os relatos dos participantes transcritos acima, no item 4.2 'a', quando descreveram as ocupações em que atuaram ao longo de suas trajetórias profissionais. As falas dos participantes deram pistas de que o contexto do trabalho, além de ter sido relevante para o desenvolvimento pessoal, pode ter exercido influência não somente na escolha da profissão de educador, mas também sobre o empenho para concluir os estudos. A razão para essa dedução é o fato citado por eles de que algumas atividades realizadas se configuravam como modelos de carreiras que os mesmos não desejavam para seu futuro por diferentes razões: ou porque não se adaptavam à característica do trabalho executado (P5), ou porque a remuneração não era condigna (P5, P7, P8), ou ainda porque já tinham em si o desejo de serem docentes (P2). Assim sendo, infere-se que para eles, a conclusão dos estudos representava a porta de entrada para melhores chances profissionais, e culminou por levá-los a atuarem como profissionais da educação.

No segundo grupo, das **disposições pessoais**, pode-se observar o caso da educadora que alega seu talento nato para a comunicação, intrínseca na atividade do professor, e da educadora que ainda muito jovem apaixonou-se por um rapaz cego e começou a trabalhar de voluntária como instrutora de cegos inicialmente para aproximar-se dele. A participante ressalta que embora o namoro não tenha durado mais que dois anos, o amor pela profissão perdurou pela vida toda, sendo que não consegue se imaginar exercendo outra atividade devido à certeza de que nada lhe

daria maior retorno de satisfação e engrandecimento pessoal.

Já na categoria de **oportunidades e necessidades**, podem-se incluir relatos como o de P8, que decidiu ser professora quando ao atuar como secretária num estabelecimento de ensino constatou que os professores tinham salário superior ao seu, o que a fez procurar trabalho como professora particular dentro da área em que cursava graduação na ocasião. Também a fala de P7 revelando que precisava de recursos para se sustentar e que havia facilidade de trabalho para pessoas com deficiência visual na área do magistério. Ou ainda como a entrevista de P3, que declara que a profissão de educador não lhe ocorreu por opção, mas por oportunidade, pois também em razão de necessidade realizou e foi aprovado em concurso público e acabou gostando da profissão.

Uma vez coberto o tema da escolha da profissão, passou-se a abordar as influências sobre a prática educativa dos entrevistados. Na busca das experiências consideradas potencializadoras ou obstaculizadoras de desenvolvimento, foram investigadas **as vivências positivas ou negativas que o participante reproduz ou evita em sua atividade profissional**.

É animador perceber que a maioria das lembranças assinaladas pelos educadores relatam vivências potencializadoras de desenvolvimento que os mesmos procuram reproduzir em sua prática profissional diária.

Tanto P2 quanto P3 destacam que procuram reproduzir estratégias utilizadas pelos seus professores para ensino específico de estudantes surdos, que gravaram em suas memórias como tendo trazido resultados positivos para sua aprendizagem e desenvolvimento. Os educadores exemplificam através da descrição de exercícios de transformação de textos em desenhos, transformação de imagens em expressão corporal, de ampliação de desenhos a partir de papel quadriculado, de uso de jogos, de dinâmicas, da criação de materiais didáticos práticos e visuais tais como calendários e tabelas, entre outras atividades. Os mesmos enfatizam que tais estratégias são utilizadas mesmo com estudantes não surdos.

P8 procura seguir os exemplos deixados por seus mestres no sentido mais amplo, como a prática cotidiana do diálogo aberto com os estudantes, o incentivo à participação dos alunos em aula, e a mediação adequadamente controlada para coibir indisciplina e desrespeito. A mesma educadora sublinha a importante influência de seu orientador de doutorado que se preocupou com sua formação

integral de educadora, despertando nela a flexibilidade para aceitação de teorias e pensadores não ortodoxos, e desenvolvendo assim um olhar diferenciado para a educação que leva em consideração a complexidade.

P5 ressalta que a meta principal de sua prática consiste em despertar no estudante o “[...] sentimento prazeroso do aprender, o gosto por alcançar o objetivo de aprender” que ele tem como uma de suas mais acalentadas memórias dos bons mestres. O participante grifa também que, embora aprecie a postura exigente dos seus melhores professores, reconhece que sua característica pessoal é mais de mediador do que de disciplinador, que é mais “mole” com seus alunos do que rigoroso, e que dá espaço para os estudantes se colocarem enquanto indivíduos propiciando o diálogo. Ele realça, todavia, que quando percebe que sua própria conduta se excede no aspecto da facilitação ou da complacência, “encarna o mestre B. T.” e passa a exigir mais do estudante por reconhecer, por experiência própria, que excesso de brandura não traz bons resultados para o desenvolvimento dos aprendizes.

Na mesma linha de procedimento, P6 assinala que sua prática é de incentivar a responsabilidade, o compromisso, o empenho na continuidade dos estudos, mas que sua cobrança e exigência dão lugar ao acolhimento nos momentos de dificuldade dos estudantes. A educadora ressalta que não lembra de experiências negativas, mas o que sempre procura evitar é desenvolver uma auto imagem negativa no aprendiz, pois por convicção pessoal, confia que o desenvolvimento só se efetiva quando o professor demonstra que acredita na capacidade do aluno.

O relato de P4 enfatiza que sua prática vem do seu amor pela profissão, “Se a pessoa quer trabalhar por dinheiro, digamos, é uma pessoa frustrada; eu posso ganhar pouco, mas eu adoro o que faço [...]” e nesse sentido, sua ação tem como objetivo principal “formar um cidadão inteiro” (P4).

As falas dos educadores evidenciam suas concepções do trabalho como processo de emancipação, de desenvolvimento pessoal e social. Ressaltam que é no contexto profissional que produzem as interações de qualidade que desenvolvem neles o sentido do pertencimento, e que os permitem cumprir sua condição como um Ser Histórico, um Ser Político, que atua de forma a superar os processos de discriminação, de homogeneização e de rejeição a que foram submetidos quando estudantes, produzindo assim a modificação e evolução de seu contexto profissional

e contribuindo para a emancipação histórica de seus alunos.

Das poucas vivências obstaculizadoras que os educadores mencionaram que procuram repelir em sua prática cotidiana, pode-se destacar o relato de P5 assinalando que sempre tenta evitar ações desrespeitosas para com os estudantes, ante a convicção de que a criança não tem entendimento total do que faz e está sempre numa posição mais frágil, devendo, portanto, receber estímulos e exemplos positivos. Similarmente, a fala de P1 sublinha sua intenção de deixar como legado um modelo ético de educação, incluindo o alerta aos seus alunos surdos sobre instituições onde as práticas não guardam respeito pelas condições especiais dos indivíduos.

P4 aponta que evita colocar em foco a deficiência do aluno, uma vez que, por experiência própria, reconhece que esse tipo de procedimento trava o desenvolvimento do estudante marcando sobremaneira sua autoimagem. “Aquilo que a professora disse para mim, eu procuro nunca colocar a deficiência em aspecto nenhum pro meu aluno, por pior que ele seja, jamais eu vou dizer para ele alguma coisa relacionada à deficiência dele, que eu acho que isso daí marca bastante, trava a pessoa, tá?” Tal afirmação, vinda de P4, causa espécie e requer atenção uma vez que a mesma participante declarou “Eu nasci com garra e vontade de ir prá frente, então esse fato de eles me colocarem para baixo, me ergueu, fez o contrário.” Ao omitir a condição física ou sensorial, é preciso não esquecer que a identidade ultrapassa a deficiência, mas não pode ocultá-la, e ainda que somente atestando a condição específica podem ser garantidos os direitos à diferença.

Compreender o que se passa no psiquismo humano não é tarefa para esta pesquisa e vai bem além do que se tem capacidade para analisar neste trabalho. No máximo, pode-se conjecturar que a participante intui que o professor precisaria de um conhecimento bem mais aprofundado de cada aluno para reconhecer quando o ‘colocar para baixo’ teria um ‘efeito contrário’ de ‘erguer’ o indivíduo, como a atitude negativa dos irmãos teve para com a entrevistada. Entretanto, cabe propor uma investigação mais detalhada sobre os efeitos ou as influências de vivências semelhantes em diferentes contextos, que parece ter sido o caso das experiências ocorridas com essa educadora.

Por fim, o relato de P7 sobre as experiências obstaculizadoras traz ainda mais luz sobre as gigantescas diferenças entre as reações e as convicções dos indivíduos. Sobre evitar episódios de vivências negativas para com seus alunos, P7

declara: “Eu não evito nada porque eu acho que a gente aprende com o erro também.” E relata uma experiência que o marcou: “Quando eu fui estudar na escola comum, no Colégio R.B., tinha um professor de matemática que entrava na sala e todo mundo levantava. Eu escutava todo mundo levantar e levantava também. O professor vinha prá mim e dizia: ‘ – *Você não precisa levantar.*’ Então eu sentava. Só que no dia seguinte, eu escutava todo mundo levantar e levantava também. Acho que isso o irritou, então ele mandava um por um sentar e eu era o último.”

P7 prossegue contando que há uns dois anos encontrou um colega que lhe contou que abandonou os estudos porque naquela mesma escola passou por um episódio constrangedor: não levantou da carteira quando entrou uma professora e ela o intimidou na frente da turma perguntando por que ele não havia levantado da carteira quando ela entrou. O coleguinha sentado atrás dele respondeu: ‘ – Ele é cego, professora.’ E a professora retrucou: ‘ – Não, ele não é cego não, ele é mal educado.’ E P7 analisa que o colega se deu mal porque não fez o que era correto (levantar-se para os professores), enquanto ele, com menos idade, percebeu que mesmo que um professor dissesse o contrário, deveria levantar-se quando entrasse um professor.

Mais do que o episódio em si, o que se revela no relato de P7 é a forma como as pessoas reagem de forma diversa aos mesmos episódios, bem como interpretam as vivências diferentemente. Não só se percebem atitudes distintas por parte dos professores, como reações díspares por parte dos alunos. Espanta, sobretudo, a prepotência dos professores sobre os estudantes, atitude que se espera que já não seja tão comum na escola atual onde as crianças passaram a ter um pouco mais de noção sobre direitos e deveres, muito embora elas continuem sendo, como salienta P5, “o lado frágil da corda”.

Em decorrência do tema discutido nos parágrafos acima, qual seja, as vivências positivas ou negativas que o educador procura reproduzir ou evitar em sua rotina profissional, passa-se a uma questão que se configura como fundamental para a validade social da presente pesquisa: **como avalia as políticas inclusivas e as práticas existentes no contexto da educação especial, e quais sugestões daria para o aprimoramento das mesmas?**

Os relatos sobre as práticas educacionais inclusivas apresentados pelos participantes com surdez fazem um alerta sobre a necessidade de os docentes em geral conhecerem e utilizarem metodologias e estratégias mais adequadas à

aprendizagem de estudantes surdos, tais como “aulas com mais recursos visuais” (P1), “metodologia de letramento, língua de sinais, sinal, tradução, comparação das duas línguas [Português e Libras], maquete com massinha [...] é importante que a criança conheça o contexto das palavras, mas é interessante que ela participe desse conhecimento” (P2), “Eu estou trabalhando com o apoio de fábulas, parte da escrita para a língua de sinais, eles gravam e estudam, da gravação volta para o português, fazem uma síntese disso. Então são estratégias de ensino. A gente transforma esse português na forma visual, em desenho, coloca dentro do contexto, sinaliza esse desenho para que façam uma imagem mental daquilo que está escrito. Transforma isto em gibis.” (P3). Acredita-se que o conhecimento de tais estratégias deveria fazer parte dos currículos dos cursos de licenciatura, e da formação para docência dos demais profissionais que atuam como educadores no ensino superior e normalmente recebem pouca ou nenhuma formação didática.

Com essas exemplificações, os educadores procuram esclarecer sobre as atividades, metodologias e estratégias possíveis para aprimorar o ensino dirigido a estudantes com surdez, enfatizando que assim, mesmo em turmas “de inclusão”, nenhum aluno se sente excluído da prática escolar. Conhecer melhor a identidade surda e as questões que nela se incluem parece ser tarefa importante para o educador na escola inclusiva (DÍAZ *et al.*, 2009).

As opiniões e sugestões dos participantes a respeito das políticas inclusivas variam bastante segundo suas próprias convicções, chegando a serem por vezes antagônicas. Por um lado, há aqueles que defendem a existência de políticas inclusivas e sugerem maior abrangência, melhor infraestrutura das instituições para acolhimento adequado dos estudantes com deficiências ou com surdez, preparação dos professores para lidarem com os mesmos, adequação de toda a sociedade para acolhimento das diferenças. Por outro lado, há aqueles que entendem que cabe à pessoa com deficiência adaptar-se à escola e à sociedade, e não o contrário. Os trechos selecionados abaixo ilustram essas duas posições.

Primeiramente, apresenta-se a posição dos que defendem o modelo de inclusão no qual a escola e toda a sociedade devem adaptar-se para o acolhimento da pessoa com deficiência ou surdez:

Falta muita coisa. Acessibilidade. A primeira coisa é respeitar a lei. A prioridade é na educação [...] os professores precisam se esforçar, eu penso aí o corpo docente precisa fazer cursos, se capacitar. E não é só um polo,

[...] eu acho que isso aí é um processo natural. Se vai existir a inclusão, precisa curso, precisa capacitar os professores (P1).

Precisamos nos unir, os surdos e os intérpretes estar sempre juntos. Quero que criem mais concursos, mais vagas, precisa aumentar, mais formação, intérpretes formados, com certificados, com certificação do Prolibras⁶, isso é muito importante (P1).

A inclusão é boa porque é preciso ter interação de culturas, cultura surda e cultura ouvinte, as pessoas precisam perpassar por todos os espaços, mas o que o surdo luta, na verdade, é por uma escola bilíngüe pro surdo⁷. Isso é o mais importante porque precisa que todos os amigos, professores, intérpretes, todos os profissionais, sejam realmente conhecedores, fluentes na Libras. [...] O intérprete de Libras é um direito garantido na lei desde 2002 (P1).

Dentro da escola regular há interação entre surdos e ouvintes, não há mais esse preconceito de estar separado, e eu percebo que eles crescem, acabam tendo a comunicação, se comunicando. Mas o principal na área de surdez é que a criança tenha educação na escola bilíngüe. Se não for bilíngüe, então é melhor uma escola específica para surdos porque a inclusão é complicada (P2).

Todo o acervo da instituição principalmente pensando em avaliação, se você tem um aluno surdo seria interessante que adaptasse para língua de sinais, passar esse material em língua de sinais [...] os trabalhos dos surdos poderiam ser aceitos em línguas de sinais gravados. Que tivesse junto com os livros já um CD em libras (P3).

P3 ainda reforça que o resultado das políticas de inclusão foi a humanização; aponta que os alguns estudantes foram aprender Libras para aprender a se comunicar com os colegas surdos. Mas P3 também é cuidadoso ao recomendar que é preciso que os atores do contexto escolar se instrumentalizem na Libras para depois ir para a inclusão pois sem isso a vida escolar é muito sofrimento para o surdo.

Similarmente, P6 considera que a inclusão humaniza, mas que são imprescindíveis as adaptações necessárias para que a inclusão realmente funcione; e P5 enfatiza que a inclusão não pode limitar-se à escola, devendo ocorrer em todos os espaços do dia a dia.

Acredito que a inclusão tem que ser bem preparada, bem feita. Não vejo

⁶ Prolibras é o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras – e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, do Ministério da Educação.

⁷ A escola bilíngüe para surdos pressupõe a coexistência das duas línguas – Libras e Português – em todos os contextos e por todos os agentes do processo educacional da pessoa surda.

erro em capacitar um núcleo e ter bom atendimento ali, porque se dispersa, não atende ninguém. Isso não é segregação, é ter um sistema que funcione, senão é uma inclusão que não funciona, a mesma que vivenciei em 74 e não me adaptei. (P5).

Já P7 reforça a importância da educação da sociedade para que as pessoas passem a conhecer o que o deficiente realmente precisa, pois diz que fica incomodado quando o tratam com excesso de zelo em situações nas quais possui plenas condições de ser independente. P8 também crê na necessidade de maior investimento na conscientização dos atores do contexto escolar e da sociedade em geral. A educadora enfatiza que os professores ainda não sabem como lidar com estudantes com deficiência, que precisam aprender a não exigir os mesmos resultados nos mesmos tempos pois cada ser tem sua individualidade. Ela também reforça que é preciso proporcionar contextos confortáveis para o aluno especial, onde todos se desenvolvam, e onde se ensine a todas as crianças sobre como lidar com as diferenças de modo a adquirirem novos hábitos, reconhecendo o diferencial que a presença do deficiente concebe para a humanização da sociedade e para a qualidade de vida de todos.

Na sequência, exibe-se a posição dos que não consideram adequado o modelo de inclusão, e reforçam que cabe à pessoa com deficiência ou com surdez adaptar-se à realidade como ela se apresenta, ainda que privilegie as pessoas ditas 'normais'.

Eu acho que está muito em moda, esse negócio tem que ser muito dosado, ter muita sensibilidade. Muita facilidade, isso daí tende a atrasar o lado do deficiente. Eu acho que o mundo é de pessoas normais, ditas normais, o deficiente tem que se adaptar ao mundo e não o mundo se adaptar ao deficiente. [...] Eu sou totalmente contra esse negócio de cota, eu não entrei por cota, jamais entraria porque se eu vou fazer vestibular, se eu não tenho capacidade para passar eu não quero passar. Prá mim nada justifica. [...] Se eu estou num Banco e está todo mundo sentado por que é que eu tenho que passar na frente das pessoas? [...] Agora endeusaram de uma forma o deficiente, não deixam mais o deficiente chegar próximo ao normal, tudo é diferente; não é assim que funciona. Vai contra, vai atrasar, a pessoa vai ficar distante do profissional normal. Certas adaptações eu até concordo, se for um cadeirante, não é todo lugar que ele tem acesso. Só não é facilitar demais. Eu acho que isso aí é ruim (P4).

Eu ainda não consegui compreender que isso [cotas para deficientes] seja positivo porque se tiver um bom ensino, eu vou ter competência. Eu, em alguns vestibulares, eu fui reprovado, entende? Porque não atingi a nota mínima. E daí? Tinha que ser aprovado de qualquer forma? Eu acho que não. Se tiver que repetir, vai repetir. Isso é melhor do que ficar passando a pessoa, queimando etapas. Ou a pessoa vai ter competência ou não vai ter

(P7).

P4 ainda pontua que as medidas de inclusão têm q ser ponderadas, sem tornar o deficiente o centro do universo. Ela entende que o estudante só deve ingressar na escola regular quando estiver em igualdade de condições com os demais, e isso se daria por meio do respaldo da escola especial em contraturno porque a estrutura atual da escola regular não oferece condições para que a pessoa com deficiência seja bem atendida uma vez que a professora do ensino fundamental tem outras dezenas de crianças para atender. “O direito do deficiente acaba onde começa o do outro” (P4).

P7 critica o fato de que nos dias de hoje todas as deficiências são colocadas num mesmo patamar, sendo que as necessidades são muito diferentes.

Isso é equivocado. Passam atestado de incompetência do deficiente, de incapacidade. Um dia desses entrei na faculdade onde trabalho e um senhor me cumprimentou e disse: *‘Coloquei um negócio tátil aí prá você na rampa.’* Eu falei: *‘Opa, pode tirar. Que diferença vai fazer isso aqui se eu sempre subi?’* Ele falou: *‘Mas o Ministério Público mandou pôr então eu tenho que pôr.’* Então são essas coisas que fazem as pessoas acreditarem que aquilo ali é útil, que você só consegue andar se tiver aquele piso. Então eu vejo isso como um depoimento negativo. Tem que ver qual é a necessidade real de cada deficiência, não a vontade, o capricho, só porque ela quer, mas se aquilo que está reivindicando se é realmente de necessidade (P7).

P7 ainda destaca que não quer que lhe deem aquilo que pode obter sozinho. Ele pontua que quem não enxerga desenvolve mais a audição, o tato, o olfato. Diz que descobre onde fica um restaurante ou uma farmácia pelo cheiro. Entende que se deve permitir que sejam desenvolvidos esses sentidos, pois para ele todo mundo precisa ter destreza para se virar melhor no mundo. O educador reforça que na escola especial ele era ‘normal’ e passou a ser ‘deficiente’ porque o ‘outro’ não sabe como tratá-lo não porque não consiga ‘se virar’ no mundo. Finalmente enfatiza que é preciso saber o que o deficiente realmente precisa antes de definir as ações inclusivas.

Existem ainda posições como a de P8 que considera que a convivência dos diferentes é o maior ganho da inclusão. E que esse ganho é para os dois lados: para os deficientes e para os não deficientes. A educadora ainda sugere a presença de uma equipe psicopedagógica nas escolas e universidades para fazer o acolhimento, as conexões, e para ensinar aos envolvidos como agir diante de cada diferença. Ela

também crê que nada deve ser decidido ou feito sem que seja ouvida a opinião das pessoas com deficiência ou com surdez, as quais deverão dizer o que conseguem e o que não conseguem fazer, o que precisam e o que é dispensável.

As posições de P7 e de P8 corroboram o entendimento que se possui nesta pesquisa de que eventuais definições de políticas inclusivas levem em consideração as múltiplas posturas, mas jamais ignorem o conjunto das opiniões dos envolvidos, no caso das pessoas com deficiência ou com surdez.

As diferentes posturas dos participantes sobre questões relativas àquilo que se julga terem em comum apenas confirmam a singularidade de cada ser, a riqueza da diversidade, a falta de mesmice que reina entre as pessoas, deixando aflorar a abundância da natureza humana em todos os seus aspectos. Sobre as políticas inclusivas, não se deve perder de vista que um dos propósitos desta tese é ser porta-voz das opiniões dos educadores entrevistados, sejam elas coincidentes ou divergentes entre si e com as convicções da pesquisadora. A preocupação principal que se deseja garantir é que as múltiplas perspectivas possam ser externadas e respeitadas.

Em síntese, o levantamento das características dos contextos profissionais dos participantes e a análise das influências que tais contextos exercem sobre o desenvolvimento dos educadores permitem apontar questões relevantes sobre a realidade profissional de pessoas com deficiência ou com surdez, bem como trazer luz sobre aspectos das políticas inclusivas.

Os relatos sobre as ocupações exercidas ao longo de suas trajetórias indicam que a carreira de educador não foi seguida necessariamente por opção pessoal ou vocacional, mas por determinação social, corroborando as premissas de Vygotsky (2011). Embora alguns participantes ressaltem certas dificuldades no trabalho advindas de suas características físicas ou sensoriais, todos enfocam mais suas possibilidades do que suas limitações e encaram a profissão de educador como um campo rico para seu desenvolvimento pessoal.

Um aspecto surpreendente a respeito do contexto profissional é que apenas um dos educadores exerce atualmente atividade voltada exclusivamente a pessoas com condição semelhante à sua, no caso, com surdez. Todos os demais entrevistados atuam junto a pessoas com ou sem deficiências ou surdez. E a educadora que atua exclusivamente com deficientes visuais é, curiosamente, uma pessoa com deficiência física. Esse fato pode ser visto como um símbolo de

conquista, de superação, e de inclusão uma vez que os educadores atuam em contextos ainda mais desafiadores do que aqueles em que foram escolarizados. Nesse sentido, assumem a função histórica de plantar o valor da diversidade, a necessidade de as instituições promoverem mudanças em sua organização curricular, nos processos de avaliação, na estrutura de apoio aos profissionais com condições de deficiência ou de surdez. Desta forma, contribuem com a emancipação social de todos os estudantes, promovendo a formação intelectual, o pensamento crítico, a superação da visão limitada sobre a deficiência e sobre a surdez, as bases para evolução da cultura.

Sobre as vivências dos educadores e sua prática profissional, percebeu-se que a maioria das lembranças relatadas foram potencializadoras de desenvolvimento e serviram de modelo para sua atuação na carreira do magistério. Dentre elas foram especificamente citados o uso de estratégias para ensino de estudantes 'especiais', o incentivo ao diálogo, ao gosto pelo aprender, à participação, à responsabilidade, ao compromisso e à continuidade dos estudos; a aceitação e o respeito pelas individualidades de todos os estudantes; o acolhimento das diferenças; a demonstração de crença na capacidade do aluno; a ética; e a aceitação do erro como forma válida de aprendizagem. Sobre as vivências obstaculizadoras e que foram citadas como evitadas na prática dos educadores, destacaram-se o trabalho por remuneração, o desrespeito ao aluno, o foco na deficiência e o desenvolvimento de uma autoimagem negativa do estudante.

Ainda no contexto profissional, foi destacada a importância de melhor informação e de conhecimento adequado sobre as características do profissional com deficiência ou surdez de modo a eliminar a visão de incapacidade e as atitudes pejorativas ou assistencialistas dentro do ambiente de trabalho. Foi também observada a necessidade de equilíbrio entre: de um lado, as concessões e superproteções que discriminam por revelar concepções de incapacidade, do outro lado, a inobservância das necessidades específicas da pessoa com deficiência ou com surdez. Evidenciou-se também o quanto as oportunidades e condições de trabalho ficam precarizadas por razões socioculturais e não por limitações do profissional com condições específicas de natureza física ou sensorial. É possível inferir sobre esse tema que a 'deficiência' não está, portanto, na condição física ou sensorial, mas sim no desconhecimento da alteridade sobre as características do indivíduo que as detém e sobre como lidar com ele.

O ponto crítico do contexto profissional ficou por conta da ausência de uma política geral de efetivação da inclusão, seja por parte das instâncias governamentais ou das próprias instituições de educação, ficando as ações inclusivas novamente à mercê das convicções dos dirigentes. Nesse sentido, as perspectivas ainda parecem bastante limitadas uma vez que, a despeito da legislação existente, os dados não apontam significativos avanços nem nas ações inclusivas (MOREIRA *et al.*, 2006; SILVA *et al.*, 2012) nem nas posturas dos gestores (PIMENTEL; da PAZ, 2009).

De acordo com o estudo de Pimental e da Paz (2009), que investigou a situação da inclusão sob o olhar dos gestores de escolas no interior do Estado da Bahia, apenas 13% dos gestores apontaram a existência de acompanhamento especial aos alunos com deficiências ou com surdez. Esse dado é agravado pela constatação de que dentre os gestores entrevistados na referida pesquisa, apenas 22% declararam-se favoráveis à inclusão escolar de crianças com deficiências ou com surdez, sendo que dentre os demais gestores, 4% são contrários, 4% são favoráveis apenas nos casos de deficiências físicas, e os demais 70% são favoráveis somente após a implantação de apoios especiais e da devida formação dos professores para atendimento a esses alunos. Caso tais posturas sejam comuns aos demais gestores de escolas do país, é de se esperar que a situação dos estudantes com deficiências ou com surdez seja crítica ainda por muito tempo.

Como resumo das avaliações e sugestões sobre as políticas inclusivas, foram destacados: no contexto escolar, necessidade de utilização de metodologias e estratégias voltadas às condições de cada estudante de modo a que nenhum seja ou se sinta excluído; melhor acolhimento do diferente em todos os contextos; maior abrangência das políticas inclusivas de modo a abarcar as famílias, os agentes de saúde e a comunidade em geral; e, novamente, melhor preparação dos professores e da sociedade para a inclusão. Disso se deduz uma nova prática que contemple uma educação estética que transcenda a racionalidade presente nas atuais políticas desvelando novos modelos de relacionamento e de formação humana.

Para o contexto escolar, as sugestões também abordam a necessidade de conhecimento, compreensão e respeito às individualidades que implicam, por exemplo, na não exigência de resultados nos mesmos formatos e tempos para os diferentes estudantes, no desenvolvimento de modelos de educação que propiciem o sentir e o vivenciar de forma concomitante ao pensar, e que finalmente se

sobreponham às concepções limitadas e limitadoras que dão origem à discriminação e ao preconceito nas relações escolares. Acreditar e promover o princípio de que todos são capazes de aprender significa não proteger, não isolar, não rotular, não desqualificar, não simplificar, nem infantilizar sua aprendizagem. A capacidade de aprender se expressa com o acesso adequado aos recursos didáticos, os procedimentos adequados de avaliação, e as formas de manifestação do conhecimento.

Além desses destaques sobre as políticas inclusivas, emergiram opiniões quase antagônicas dos participantes em alguns aspectos, o que reforça o papel desta tese de ser porta-voz das múltiplas posturas externadas pelos educadores. Enquanto há os que defendem o modelo de inclusão, no qual a sociedade deve organizar-se para acolher as diferenças oferecendo as condições para tal, há os que acreditam que são as pessoas com condições específicas que devem adaptar-se ao mundo dos sem deficiência ou sem surdez. Obviamente, isso não impede que sejam também manifestadas as convicções da pesquisadora, até porque as crenças insurgem-se perpassando as palavras e expressando de pronto a postura de quem relata, ainda que nas entrelinhas de cada parágrafo.

Assim, além da convicção primordial que se deseja garantir, qual seja, “nada sobre eles sem eles”, impõe-se deixar claro que se é favorável a políticas inclusivas que respeitem as diferenças e prevejam adequação dos diferentes contextos para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais, tenham perspectiva de pleno desenvolvimento humano. Entende-se que a presença e a visibilidade do ‘diferente’ nos diversos contextos é a chave para a transformação da escola e da sociedade. Por outro lado, acredita-se que não se deve ‘usar’ a pessoa com deficiência para humanizar a sociedade, mas sim garantir que a sociedade proporcione contextos humanizados para que a pessoa com deficiência se desenvolva.

E como o desenvolvimento humano abordado nesta pesquisa se cunha através da voz dos entrevistados relatando suas vivências, compete ainda desvendar se os próprios participantes medem suas histórias de vida como sendo de sucesso e realização pessoal. Assim, ao serem questionados sobre como se avaliam e se definem diante da vida, não restaram dúvidas de que se consideram indivíduos bem sucedidos que embora tenham os problemas de rotina de todas as pessoas, conseguiram superar as dificuldades oriundas das condições físicas e

sensoriais e vencer as barreiras sociais atingindo patamares dos quais não apenas eles próprios mas também seus próximos se orgulham. Analisam-se como pessoas que nunca se estagnaram e estão sempre se desenvolvendo, sempre em transformação e crescimento.

Eu me sinto capaz, eu me sinto uma pessoa completa. Eu sou formada, eu sou firme, política, eu sou crítica, eu luto, eu participo de todos os movimentos [...] Eu conquistei minha carteira de motorista de carro, de moto. [...] Eu ainda quero continuar estudando. Estou continuando, não parei, estou fazendo pós, quero fazer meu mestrado, estou bem, estou feliz, estou ótima. (P1).

Sou uma pessoa muito feliz como profissional, que às vezes tem problemas com pessoas, com alunos, como professor, que é natural da vida. Tenho muita responsabilidade na escola, na família, no trabalho, na sociedade. Tenho responsabilidade social. [...] Eu sou feliz, sou uma pessoa feliz. (P3).

Sou uma pessoa que mata um leão por dia, sou pai e mãe, tenho três filhos ainda em casa, embora formados e com profissão, estão nas minhas costas ainda. Tenho aquela dificuldade de manter e trabalhar dentro e fora de casa, todos os problemas normais. (P4).

Superei minha cegueira. Convivo bem com ela. (P5).

Sou uma pessoa comum, com limitação visual, perfeccionista e tentando mudar nisso, tento ser acessível. Adoro minha profissão e o contato com as crianças. (P6).

Sou uma pessoa em transformação, lutando a cada dia para ser melhor, pra não ser arrogante, não ser autoritária. Nunca me sinto completa, nunca me sinto pronta, sempre buscando projetos e construindo projetos constantes. [...] As pessoas sempre me dizem que devido à minha personalidade até se esquecem que sou deficiente. (P8).

A auto-análise dos participantes assinala de forma incontestada o ponto enfaticamente ressaltado no decorrer deste trabalho, qual seja, a discriminação da pessoa com deficiência ou com surdez tem raiz sociocultural e não de base factual em razão de impossibilidade física ou sensorial. Assim, o preconceito, quando existente, é oriundo da ignorância (desconhecimento) presente no olhar e na concepção daquele que avalia e não daquele que é avaliado, pois pressupõe uma incapacidade, uma inabilidade e uma impossibilidade que em verdade não condiz com a realidade do sujeito que detém a condição física ou sensorial diferenciada das demais pessoas.

Essa constatação reforça as concepções socioculturais de que numa

sociedade inclusiva e efetivamente desenhada para acolher as diferenças, todos os indivíduos teriam chances e condições idênticas em todos os contextos, especialmente nos contextos escolar e profissional, sustentáculos da sociedade atual. Percebe-se assim que os obstáculos ou barreiras não são inerentes às deficiências, mas aos processos atitudinais não-inclusivos perpetuados culturalmente. Assim, quando as características de diferenças físicas ou sensoriais encontram uma barreira impeditiva ao seu desenvolvimento, cria-se uma necessidade especial, resultado da inadequação das condições do ambiente ou contexto às possibilidades dos indivíduos.

Nesses casos, entende-se que cabe aos agentes responsáveis pelo contexto inadequado dentro da família, da escola, do ambiente do trabalho, e dos demais contextos sociais em geral, a remoção do obstáculo para modificação da condição impeditiva de modo a adequá-la às possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos, a garantir-lhes a emancipação e a participação plena. Não se entende que caiba necessariamente aos sujeitos impedidos, a responsabilidade pela superação ou adaptação a uma realidade excludente. Assim, a convivência com o 'diferente' deixa de focar no 'problema do outro' e passa a ser vista como um dos grandes ganhos da inclusão, pois obriga todos os atores sociais ao exercício reflexivo e à desacomodação conceitual e atitudinal que fazem parte da dialética inclusão-exclusão. Esse é o princípio de inclusão proposto neste trabalho e que se evidencia factível em vista das potencialidades atestadas por cada um dos educadores sujeitos desta pesquisa.

5 CONCLUSÕES

“Cada um de nós compõe a sua história; e cada ser em si carrega o dom de
ser capaz, e ser feliz.”
Renato Teixeira

Ao longo dos tempos, a história da interação das diferentes sociedades com as pessoas ditas “deficientes” foi se modificando de acordo com suas percepções, valores culturais e interesses. A produção científica referenciada nos quatro capítulos anteriores expõe as fases desse trajeto que vai desde a total exclusão, seguido pela segregação, depois pela integração e, na atualidade buscando a inclusão. Marcos importantes, como a Declaração de Salamanca (1994), conseguiram aglutinar anseios já cristalizados entre os cidadãos que possuíam razoável preocupação com o bem do indivíduo e da coletividade, trazendo inegáveis progressos no sentido da inclusão, especialmente na legislação que se seguiu, nos diferentes países.

No cotidiano dos contextos e das relações sociais, todavia, a evolução nem sempre adentra com total acuidade e presteza. Vivemos uma cultura da ‘normalidade’ em que os impedimentos corporais ainda são alvo de opressão e de discriminação, e em que o processo de exclusão inicia-se dentro do próprio microsistema familiar, por mera falta de conhecimento sobre o potencial de cada ser humano, visto que as famílias reproduzem o que o restante da sociedade pensa sobre a deficiência e sobre a surdez. As falas de alguns educadores entrevistados apontaram o quanto sua condição era vista pelas famílias com maior ênfase nas limitações do que nas potencialidades. A análise de suas vivências, entretanto, transmite de forma inequívoca o quanto suas possibilidades ultrapassam suas restrições, evidenciando, assim, que a perspectiva da ‘limitação’ é oriunda apenas de uma concepção sociocultural pela qual são influenciados os familiares, bem como grande parte das demais pessoas com as quais os participantes irão conviver ao longo de suas vidas.

Essa concepção sociocultural que decreta a ‘limitação’ e a ‘restrição’ de pessoas com as características físicas e sensoriais dos educadores entrevistados

sem chegar a tentar conhecer suas ‘possibilidades’ e suas ‘capacidades de superação’ é a base que determina a aceitação ou rejeição da criança pelos familiares, a inclusão ou exclusão do aluno pelos colegas e professores, a contratação ou demissão do profissional pelo empregador. Essa concepção é a mesma que impõe a alegria ou a amargura de uma infância, os relacionamentos ou isolamentos de uma adolescência, o sucesso ou o fracasso de uma carreira profissional. Libertar-se de seu domínio não deveria ser acaso da força interna de cada ser humano, mas encargo de toda uma sociedade que anseia por igualdade, por ética e por respeito.

Na perseguição desse intento, usou-se a ferramenta da pesquisa científica para buscar respostas aos questionamentos que causavam as inquietações do desconhecimento. E por meio da investigação qualitativa, da entrevista com as pessoas ‘eficientes e suficientes’ que se teve a fortuna de conhecer, foram se desvendando os mistérios do humano e se abrindo os horizontes do conhecimento de forma a que se pudessem arriscar respostas para a questão posta no início do trabalho: Quais são as vivências familiares, escolares e profissionais de educadores com deficiência ou com surdez, que, sob a ótica dos mesmos, contribuíram de forma relevante para seu desenvolvimento humano?

Os resultados da análise apontam a inegável influência dos contextos no desenvolvimento da pessoa, conforme apontada por Bronfenbrenner e Vygotsky no capítulo 2 desta tese. A variedade de experiências não deixou a questão central sem resposta: a unidade na diversidade, o cerne comum que se encontrou, parece ter sido a qualidade de provocar no ‘eficiente/suficiente’ o ímpeto pela condição de independência: causaram impacto nos educadores as atitudes que criaram a possibilidade de desenvolvimento para sua autonomia pessoal. Apesar desse ponto comum, nunca é possível generalizar suas histórias, uma vez que cada ser é único e passa por experiências singulares que dependem de vários fatores que vão além do simples discurso social a respeito das deficiências ou da surdez.

O detalhamento das vivências e suas características de potencializar ou obstar o desenvolvimento dos educadores estão expressos ao longo do capítulo 4. A determinação para a conclusão dos estudos, e a opção pela carreira da educação originaram-se, em grande parte, da mesma busca por independência e autonomia, assim como dos exemplos que serviram de modelos para a relação dos participantes com a educação. Sobre as vivências do contexto escolar e sua influência sobre a

prática profissional, verificou-se que na maior parte foram experiências positivas de disciplina, respeito e dedicação à profissão que os educadores levaram para sua prática diária. Quanto às políticas inclusivas, as opiniões foram divergentes sob alguns prismas. Enquanto alguns entendem que a inclusão deve ser garantida como direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade, outros acreditam que cabe ao indivíduo adaptar-se às condições postas socialmente. Enquanto as posturas dos sujeitos da pesquisa se apresentam divididas, a convicção da pesquisadora é a de que a inclusão é parte da evolução da sociedade, a evolução é parte da história da humanidade, e a educação é responsável por promover a evolução.

Buscar a agilização dessa evolução necessária, através de estudos científicos, da formação de professores, de políticas públicas e da transformação cultural por meio da disseminação do conhecimento acumulado na área é tarefa de cada cidadão que anseia por uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as pessoas não sejam segregadas por terem alguma diferença física ou sensorial. Afinal, como decretou Young (1990, p. 215) “[...] habitar um corpo com impedimentos não significa receber uma sentença de segregação”.

Mas cabe lembrar que não há mágica nesse campo, nem a mudança de concepções chegará por decreto. Somente o trabalho contínuo de uma educação ética e humanizadora, realizado por meio de todas as formas de interação e divulgação, pode modificar paulatinamente as convicções culturais de uma sociedade.

Acredita-se na importância de as políticas públicas preverem melhores formas de orientação aos atores (pais, familiares, profissionais da educação, profissionais da saúde...) dos diferentes contextos sociais (família, escola, trabalho...) sobre os diversos tipos de deficiências (mental, física, sensorial...) e sobre a surdez. Desse modo será possível instrumentalizar principalmente pais, professores, e empregadores sobre as diferenças específicas de cada caso, sobre as possibilidades de cada ser humano que as detém, e sobre os melhores modos de interação com a pessoa deficiente ou surda.

De posse desse conhecimento, familiares estarão aptos a prestar atendimento precoce às crianças para que possam desenvolver todo o seu potencial, professores estarão prontos para oferecer uma educação emancipatória e potencializadora com interação entre todos os estudantes no mesmo espaço físico, trabalhadores contribuirão de forma ética para o desenvolvimento e bem-estar dos

colegas. E as pessoas que nascerem ou se tornarem “deficientes ou surdas” não terão mais que superar todos os mesmos obstáculos enfrentados pelos educadores **eficientes e suficientes** que participaram como sujeitos desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, p. 5-23, 1997.

ALMEIDA, G. C. de. *et al.* Barreiras e facilitadores no processo de inclusão de crianças com paralisia cerebral em escolas de ensino regular. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 19, n. 2, 2011.

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS. **Accommodating Faculty Members Who Have Disabilities**. Report, 2012. Disponível em: <<http://www.aaup.org/NR/rdonlyres/FFD01C81-78AA-4EC7-9B9C-FDDDA96193F1/0/Disabilities.pdf>>. Acesso em: 12/08/2013.

AMIRALIAN, M. L. T. M. A deficiência descoberta: a orientação de pais de crianças com deficiência visual. **Revista Psicopedagogia**, n. 20, p. 107-15, 2003.

ANACHE, A. A. S.; OLIVEIRA, T. M. A família da criança com deficiência e suas implicações na inclusão educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, XIV., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** RJ, 2007.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

_____. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Trabalho e emprego** – instrumentos de construção da identidade pessoal e social. Brasília, 2003. (Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência – volume 9).

ARAÚJO, M. A. de. Cinema e imaginário em Charles Chaplin. **Revista Lumen et Virtus**, v. II, n. 5, p. 77-108, set. 2011.

ARAÚJO, M. V. de. *et al.* Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010.

ARTIOLI, A. L. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, dez. 2006.

AUGRAS, M. Prefácio. In: GLAT, R. **Somos iguais a vocês**: Depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989. p. 11-15.

BAPTISTA, C. R. À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação CDV-FACITEC, 2009. p. 11-26.

BARBOSA, M. A. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objeto, métodos, campo de atuação e de cooperação. In: GEL, XX., 1989. **Anais...** 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Famílias de pessoas com deficiência: desafios e superação. **Revista de Divulgação Técnico-Científica da ICPG**, v. 3, n. 10, p. 117, jan./jun. 2007.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUTISTA, R. (Coord.). **Necessidades Educativas Especiais**. Portugal: Dinalivro, 1997.

BERGMANN, L. Repercussões da surdez na criança, nos pais e suas implicações no tratamento. **Espaço: Informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos**, n. 16, p. 3-8, 2001.

BEYER, H. O. **Educação Especial**: paradigmas, textos e contextos. Relatório de pesquisa não publicado. Porto Alegre: Capes, 1998.

_____. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002.

_____. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais.
Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria da Educação Especial, v. 2, 2006.

BISOL, C. A. *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

BONOMO, L. M. M.; GARCIA, A.; ROSSETTI, C. B. O adolescente com síndrome de Down e sua rede de relacionamentos: um estudo exploratório sobre suas amizades. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 11, n. 3, 2009.

BORGES, L. de O. As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. **RAC**, v. 3, n. 3, p. 81-107, set./dez. 1999.

BOWMAN, C. A.; BARR, K. Negotiating the Tensions in the Preparation of Teachers with Disabilities. **English Education**, 2001.

BOZON, F. V. M.; CAMPANELLI, E. A.; ASSIS, S. M. B. A importância da humanização profissional no diagnóstico dos deficientes. **Psicol. Teor. Prat.**, São Paulo, v. 6, n. 2, dez. 2004.

_____. **Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a Educação Especial**. Brasília, 2001a.

BRASIL. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. Brasília: MTE (Ministério do Trabalho e Emprego) SIT (Secretaria de Inspeção do Trabalho), 2007. 100 p.

_____. Censo Escolar da Educação Básica 2012 – INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/7457.htm>. Acesso em: 20/09/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial do Ministério da Educação**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação Edições Câmara, 1988.

_____. **Decreto n. 3.298, de 20 de setembro de 1999**. Brasília, 1999.

_____. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2005a.

_____. **Direito à Educação**: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

_____. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília, 2005b.

_____. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. **Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991, dispõe sobre os planos de benefício social**. Brasília, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12/05/2012.

_____. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm>>. Acesso em: 10/02/2014.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 10/11/2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Documento Orientador/Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2006b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Educar na Diversidade**. Material de Formação Docente. Brasília: MEC/SEED, 2005c.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.793/94**. Recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Éticos – Políticos – Educacionais na normatização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria da Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 09/10/2013

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Censo da Educação Especial**. 2006.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 12/05/2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Humaniza SUS**. Política Nacional de Humanização. Versão Preliminar. Brasília, 2003.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social. **Cartilha BPC** – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Orientações Básicas. Brasília, 2009.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **RAIS** – Relatório Anual de Informações Sociais. Brasília, 2008a.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Diagnóstico da Educação Especial. In: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v.4, n.1, p.7-17, jan./jun. 2008b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 30/09/2013.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, 2006c.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024/61**. Brasília, 1961.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 5.692/71**. Brasília, 1971.

BRIZOLLA, F. Políticas Públicas de Inclusão Escolar: “negociação sem fim”. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

_____. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. 2. reimp. Tradução de: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução de: André de Carvalho Barreto; Revisão técnica de: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **The Ecology of Human Development**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? . In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: J&M Ed. 2008.

CAMARGO, E. A. A. **Concepções da deficiência mental por pais e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente**. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

CARLETTO, M. R. V. **A estimulação essencial da criança cega**. Trabalho elaborado no Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, 2010.

CENTRO DE POLÍTICAS SOCIAIS da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br>>. Acesso em: 12/05/2012.

CHAGAS, A. M. de R. **Avanços e impedimentos para a construção de uma política social para as pessoas com deficiência**. 114 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CHARLTON, J. I. **Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment**. Berkeley: University of California Press, 1998.

CORDEIRO, A. F. M.; BUENDGENS, J. F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, jan./jun. 2012.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto, 1995.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 72, p. 232-40, 2006.

CROCHIK, J. L. *et al.* Atitudes do professor em relação à educação inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre EDUCAÇÃO para TODOS. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. 5 a 9 de março de 1990, Jomtien, Tailândia. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10/09/2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12/05/2012.

DESSEN, M. A. Interações e relações no contexto familiar: questões teóricas e metodológicas. **Psicologia teoria e pesquisa**, v. 10, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 1994.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 36, p. 21-32, 2007.

DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, dec. 2009.

DINIZ, E. S.; KOLLER, S. H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 36, p. 65-76, 2010.

DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFJF, Juiz de Fora, 2009.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky**. São Paulo: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica das apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DO NORTE. Department of Labor. Bureau of Labor Statistics. **Persons with a Disability**: Labor Force Characteristic Summary. June, 2013. Disponível em: <<http://bls.gov/news.release/disabl.nr0.htm>>. Acesso em: 13/11/2013.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, 2007.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan. 2007.

FERREIRA, W. B. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas.** 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.pdf>. Acesso em: 13/11/2013.

FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, jun. 2009.

FIAMENGHI, G. A. A compreensão das necessidades familiares de crianças surdo-cegas. **Caderno de Pós-Graduação em Distúrbio de Desenvolvimento**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-13, 2003.

FRANCELIN, M. A. S.; MOTTI, T. F. G.; MORITA, I. As implicações sociais da deficiência auditiva. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 180-192, 2010.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. p. 221-228.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

GARCIA, N. J. **Pensamento e Linguagem – Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934).** Ed. Ridendo Castigat Mores. Edição eletrônica. Versão para eBooks: eBooksBrasil.org 2001. Fonte digital www.jahr.org

GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. **Transgressões convergentes: Vygotsky, Bakhtin, Bateson.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

GHIRALDELLI Jr., P. **O que é Pedagogia?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

GILA, V.; VARDA, S. “My Success as a Teacher Amazes Me Each and Every Day” – Perspectives of Teachers with Learning Disabilities. **International Journal of Inclusive Education**, 2011.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 111-118, 1995.

GLAT, R. *et al.* **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

_____. O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 235-250, maio/ago. 2004.

GLAT, R.; PLESCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GOMES, C. L. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2003. **Anais...** 2003.

HEIDI, F. Teachers with Learning Disabilities: Modeling Coping Mechanisms in the Classroom. **Education Canada**, 2011. Disponível em: <<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/teachers-learning-disabilities-modeling-coping-mechanisms-classroom>>. Acesso em: 12/08/2013.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/censo2010/características-religião-deficiência-default-características-religião-deficiência.shtm>>. Acesso em: 10/04/2013.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial ou Educação? In: _____. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995. p. 15-28.

KOLLER, S. **Urie Bronfenbrenner**. Obituário 2013. Disponível em: <<http://www.domusterapia.com.br/principal/She>>. Acesso em: 09/03/2013.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano**. [S.l.]: Editora Casa, 2007.

LA TAILLE, Y. **Limites** – Três Dimensões Educacionais. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/02/2013.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de LIBRAS (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 17, n. 3, p. 481-496, sept./dec. 2011.

LEBEDEFF, T. B. Discussões e reflexões sobre a educação de surdos e a (im)possibilidade de inclusão. In: ENRICONE, J. R. B; GOLDBERG, K. (Orgs.). **Necessidades educativas especiais**: subsídios para a prática educativa. Erechim, RS: Edifapes, 2007.

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, L. S. de O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da Educação Inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, p. 63-92, mar. 2013.

LERNER, R. M. Contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento Humano Pleno. Prefácio. In: BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano** – tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Editora Loyola, 1986.

LIMA, D. M. C. A. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, abr./jun. 2000.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARIN, C. R., GÓES, M. C. R. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 231-246, 2006. Disponível em: <<http://www.cedees.unicamp.br>>. Acesso em: 10/04/2013.

MARQUES, C. A. Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault. In: JESUS, D. M. *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 145-153.

MATTOS, E. A. de. **Deficiente mental**: Integração/Inclusão/Exclusão. Espanha: VIDETUR-13, 2002. p. 3-20.

MATURANA, H. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Psy, 1995.

_____. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MILLER, N. B. **Ninguém é Perfeito**. Campinas: Papirus Editora, 1995.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. Inclusão Educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Escritos sobre Educação**, Ibitité, v. 5, n. 1, jun. 2006.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p. 37-48, n. 25, 2005.

MOREIRA, L. C.; TAVARES, T. M. O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In: BATISTA, C. R.; JESUS, M. D. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOTTI, T. F. G.; PARDO, M. B. L. Intervenção com pais de crianças deficientes auditivas: elaboração e avaliação de um programa de orientação não presencial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, sept./dec. 2010.

NAGEL, L. H. **A História, a Sociedade e a Educação**. Maringá: UEM (Universidade Estadual de Maringá), 1994.

_____. **Avaliação, Sociedade e Escola**: Fundamentos para Reflexão. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, 1985.

NERI, M. *et al.* **Retratos da Deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Instituto Brasileiro de Economia, Centro de Políticas Sociais, 2003.

NOGUEIRA, M. L. L. **Educação Inclusiva** – uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, apr./june 2008.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2010.

OHL, N. G. *et al.* Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 2, july/dec. 2009.

OLIVEIRA, M. W. de. Gravidez na adolescência: Dimensões do problema. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, jul. 1998.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; GIROTO, C. R. M (Orgs.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Relatório 2010**: “A Cilada da Desigualdade”. 2010.

PADILHA, A. M. L. **Bianca**: o ser simbólico para além dos limites da deficiência mental. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: J&M Ed. 2008.

PETZOD, M. The psychological definition of “the family”. In: CUSINATO, M. (Org.). **Research on family**: Resources and needs across the world. Milão: LED – Edizioni Universitarie, 1996. p. 25-44.

PHOENNES, C. Educação Inclusiva. **Revista Educação**, n. 177, jan. 2012.

PIMENTEL, S. C.; PAZ, L. M. da. “Olhar” de gestores sobre a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares no Vale do Jiquiriçá. In: DÍAZ, F. *et al.* (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 323-331.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, dec. 2005.

PORTELLA, C. P. J.; ALMEIDA, C. V. P. J. Família e Escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DIAZ, F. *et al.* (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Família e adolescência: a importância do contexto familiar no desenvolvimento psicológico dos seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago. 2007.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. CORDE. Brasília, 2007.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semianovitch Vygotsky no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado) – UNB, Brasília, 2010.

PROCURADORIA GERAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Pacto dos Direitos Econômicos, Culturais e Sociais de 1966**. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/direitos.htm>>. Acesso em: 12/05/2012.

RABÊLLO, R. S. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma educação inclusiva. In: **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Díaz *et al* (orgs.) Salvador, EDUFBA, 2009. p. 347-356.

REIS, L. M. dos. Inclusão profissional de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Ester Assumpção. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE INCLUSIVA / AÇÕES INCLUSIVAS DE SUCESSO, III., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC, 2004.

RELATÓRIO PARA A UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI de 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470>. Acesso em: 12/05/2012.

RETRATOS DA DEFICIÊNCIA NO BRASIL. Rio de Janeiro: IBGE/FGV, 2000. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_Sumario_Executivo.pdf>. Acesso em: 12/05/2012.

REZENDE, M. J. de. O que os Relatórios do Desenvolvimento Humano das Nações Unidas indicam em relação à interdependência de diversos indivíduos, instituições e países? **Revista Política Hoje**, v. 20, n. 1, p. 431-466, 2011.

RIBEIRO, S. M. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física**. 169 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, I. C. **Caminhos da humanização na saúde**: prática e reflexão. São Paulo: Áurea Editora, 2009.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 197-213, maio/ago. 2009.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva. As boas e as más notícias. In: _____ (Ed.). **Perspectivas sobre a inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

ROSS, P. R. A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANDER, R. E.; SANDER, M. E. Tradutor/intérprete da libras: um caminho para a acessibilidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII., 05 a 07 novembro de 2013, Londrina. **Anais...** Londrina, 2013.

SASSAKI, R. **Curso de inteligências múltiplas na educação inclusiva**. Caldas Novas, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAWAIA, B. Exclusão ou Inclusão perversa? In: _____ (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-13.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. S. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 707-717, 2005.

SCHWARTZ, A.; HABER, J. **População com deficiência no Brasil** – fatos e percepções. Ago. 2006. (Coleção FEBRABAN de Inclusão Social). Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BB0039E632D44/febraban>>. Acesso em: 13/11/2013.

SHEEHY, N. **50 Grandes Psicólogos**: suas idéias e suas influências. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino, aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas escolas comuns. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 68-108.

SILVA, J. R. S.; PIRES, I. H. Fatores responsáveis pela exclusão dentro do modelo atual de Inclusão Escolar. **Revista Pandora Brasil**, n. 24, nov. 2010.

SILVA, M. O. E. da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, 2009.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 133-141, maio/ago. 2001.

_____. O que significa ter uma criança com deficiência mental na família? **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 23, p. 161-183, 2004.

SILVA, R. A. *et al.* Políticas públicas para inclusão social na deficiência – Revisão sistemática. **Avances en Enfermería**, v. XXX, n. 2, mayo/agosto 2012.

SORRENTINO, A. M. **Handicap y Rehabilitación** – uma brújula sistêmica en El univverso relacional del niño com deficiências físicas. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

STOER, S.; MAGALHÃES, A.; RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social:** um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

STROBEL, K. L. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

TUDGE, J. **A teoria de Urie Bronfenbrenner:** Uma teoria contextualista? 2007. Disponível em: <<http://www.uncg.edu/hdf/faultystaff/tudge/tudge>>. Acesso em: 10/04/2013.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educacionais especiais.** Conferência Mundial sobre as necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade. Espanha: UNESCO, 1994.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança de 1989.** Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 12/05/2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução n.º 70/2008-COUN.** 2008.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIANA, A. dos S. **A inserção dos surdos no mercado de trabalho:** Políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas. Dissertação (Mestrado) – UGR, Rio de Janeiro, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de: D. R. Salles, M. K. de Oliveira e P. N. Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011.

_____. **Obras completas**. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

_____. **Obras completas**. Tomo cinco. Fundamentos de defectologia. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

WALBER, V. B.; SILVA, R. N. da. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 29-37, jan./mar. 2006.

XAVIER, S.C.A.; OLIVERIA, V. L. L. (Org.). "Deficiência com Eficiência: dos direitos da pessoa portadora de deficiência. São Paulo: OAB-São Paulo, 2006. Disponível em: < http://www.oabsp.org.br/comissoes2010/defesa-direitos-pessoas-especiais/cartilhas/OAB_Cartilha_Deficiente.pdf>. Acesso em: 12/05/2013.

YOUNG, I. M. **La justicia y la política de la diferencia**. Madrid: Ediciones Cátedra. 1990.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PREZADO PARTICIPANTE,

a) Você, profissional da educação, está convidado a participar da pesquisa “Desafios da Inclusão: Experiências de Vida de Educadores com Deficiência⁸”.

b) O objetivo dessa pesquisa é identificar as experiências familiares, escolares e de trabalho vivenciadas por profissionais da educação com deficiência que, sob a ótica dos mesmos, contribuíram de forma relevante para seu êxito na conclusão da educação básica e superior (quando for o caso), bem como tiveram influência sobre seu modo de atuação na carreira de educador.

c) Com base nesse objetivo, dar-se-á voz às pessoas que, como você, compõem este grupo de profissionais cujas vivências poderão ser de grande valia para balizar ações e políticas na área da inclusão. A análise dos relatos contribuirá para a ampliação do corpo de conhecimentos na área do desenvolvimento humano em geral, mais especificamente sobre a influência dos contextos no desenvolvimento da pessoa com deficiência.

d) Você e os demais participantes desta pesquisa serão entrevistados para que sejam levantadas suas memórias sobre as experiências familiares, escolares e de trabalho que, em sua opinião, foram relevantes para a conclusão de seus estudos e para sua atuação profissional. A entrevista terá duração aproximada de 1 hora e será realizada em local, data e horário a serem combinados de forma a compatibilizar suas possibilidades e as da pesquisadora. Sugere-se que você reflita antecipadamente sobre suas memórias das experiências vivenciadas ao longo de sua vida na família, na escola e no trabalho para facilitar o andamento da entrevista.

e) Essas entrevistas serão vídeo gravadas. Para o caso de educadores que se comuniquem por meio da Língua de Sinais, as entrevistas serão acompanhadas por um intérprete de LIBRAS.

f) Pode ser que você sinta um desconforto inicial natural pela falta de costume em responder a um roteiro de perguntas ou de ter sua entrevista gravada. Saiba que essas situações ocorrem na maior parte das pesquisas e que a pesquisadora buscará minimizá-las estabelecendo um clima de confiança e parceria. Cabe ressaltar que o objetivo das gravações e das filmagens é possibilitar maior confiabilidade no registro dos dados, garantindo assim o retorno aos mesmos no momento da consulta para análise.

g) A sua participação neste estudo é voluntária; não haverá nenhum risco para você nem qualquer pagamento para os participantes da mesma. Os custos com a pesquisa são da responsabilidade da pesquisadora. Se você concordar em participar, basta assinar o presente Termo e devolvê-lo à pesquisadora. Se você

⁸ O termo “deficiência” está sendo empregado aqui para se referir a limitações físicas, intelectuais, neuro-motoras ou sensoriais. Trata-se de uma opção científica dada a necessidade de utilização de uma palavra genérica, abrangente e de significado altamente compreensível tanto pelo leigo quanto pelo iniciado na temática. A opção pelo termo científico mais capilarizado na sociedade não implica desconhecimento das, descaso para com, ou não concordância com as lutas políticas que levaram à negação deste termo por grupos de pessoas que consideram que o termo “deficiência” não se aplica à sua condição específica.

desistir de fazer parte da pesquisa, mesmo após concedida a entrevista, desde que antes que suas informações sejam utilizadas no trabalho, você poderá solicitar de volta este Termo e seus dados e relatos não serão utilizados na tese. Sua desistência não implicará em nenhum prejuízo pessoal ou profissional a você. Se preferir, você também poderá fazer alterações por escrito ao conteúdo de sua entrevista suprimido, acrescentado, ou modificando informações para que sejam considerados para a análise dos dados.

h) Este estudo e as informações nele levantadas estão sendo permanentemente acompanhados pelos seguintes professores da Universidade Federal do Paraná: Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello (orientadora da tese) e Prof. Dr. Valdo José Cavallet (coorientador).

i) Todas as informações prestadas à pesquisadora têm o sigilo profissional garantido e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação, será feita sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida. As filmagens poderão ser utilizadas para ilustração em congressos e apresentações didáticas, publicação em livros e revistas; porém, a sua identidade não será revelada.

j) Você tem a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado diretamente com a pesquisadora responsável, ou com os professores orientadores da tese. Tão logo o estudo termine, o material utilizado na coleta dos dados ficará sob a responsabilidade da pesquisadora por cinco anos e depois será inutilizado (com exceção das gravações).

k) A pesquisadora, Prof.^a Rosana de Albuquerque Sá Brito, docente da UFPR e doutoranda em Educação, poderá ser contatada pelo telefone: (41) 9933-9080 e também pelo endereço eletrônico: rosanadealbuquerque@ufpr.br para esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa.

Rosana de Albuquerque Sá Brito

Eu.....,

(nome completo do participante da pesquisa)

declaro que li e compreendi todas as informações acima, a respeito da pesquisa “Desafios da Inclusão: Experiências de Vida de Educadores com Deficiência” da qual fui convidado(a) a participar. A explicação que recebi menciona a natureza, objetivos, e possíveis benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação na pesquisa mesmo após concedida a entrevista, desde que antes que minhas informações sejam utilizadas no trabalho, bastando para tal solicitar a devolução deste Termo pela pesquisadora. Eu entendi também que uma eventual desistência não causará qualquer prejuízo à minha pessoa. Eu entendi que não vou receber nenhuma remuneração pela minha participação, e que a mesma é voluntária e sem custos nem riscos para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Curitiba, ___/___/___ PR

ANEXO 2

HOSPITAL DO TRABALHADOR/SES/PR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS DA INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS DE VIDA DE EDUCADORES COM DEFICIÊNCIA

Pesquisador: Rosana de Albuquerque Sá Brito

Instituição Proponente: Hospital do Trabalhador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23561813.0.0000.5225

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 460.954

Data da Relatoria: 31/10/2013

Apresentação do Projeto:

DESAFIOS DA INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS DE VIDA DE EDUCADORES COM DEFICIÊNCIA. Pesquisa qualitativa e exploratória, com desenho observacional, descritivo e documental, na área da Educação.

Será realizada por Rosana de Albuquerque Sá Brito.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo dessa pesquisa é identificar as experiências familiares, escolares e de trabalho vivenciadas por profissionais da educação com deficiência que, sob a ótica dos mesmos, contribuíram de forma relevante para seu êxito na conclusão da educação básica e superior (quando for o caso), bem como tiveram influência sobre seu modo de atuação na carreira de educador.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

N/A.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

N/A.

Endereço: Avenida República Argentina nº 4406

Bairro: Novo Mundo

CEP: 81.050-000

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3212-5871

Fax: (41)3212-5828

E-mail: cepht@sesa.pr.gov.br

HOSPITAL DOTRABALHADOR/SES/PR

Continuação do Parecer: 460.954

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

N/A.

Recomendações:

N/A.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta prejuízo ético.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CURITIBA, 19 de Novembro de 2013

Assinador por:

**Silvania Klug Pimentel
(Coordenador)**

Endereço: Avenida República Argentina nº 4406

Bairro: Novo Mundo

CEP: 81.050-000

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3212-5871

Fax: (41)3212-5828

E-mail: cepht@sesa.pr.gov.br

ANEXO 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1 – Identificação da entrevista

- Data e local:
- Acompanhantes e apoios:
- Duração:
- Observações especiais:

2 – Identificação do entrevistado

- Nome:
- Idade:
- Como você encara o termo “deficiência” com relação à sua condição?
- Tipo de deficiência/..... :
- Nível de escolaridade:
- Atividade profissional atual:
- Idade em que ocorreu a deficiência/..... :

3 – Contexto Familiar:

- Houve **alguém significativo** na **sua família** que **marcou** sua trajetória de vida? Quem/Como/Por que?
- Como ocorreu sua deficiência/.....?
- Qual foi a **atitude de seus familiares** com relação à sua condição (deficiência/.....)? (sentimentos/providências/apoios médicos/adaptações na casa/.....)
- Em que aspectos sua família **facilitou/dificultou** seu desenvolvimento? Como você reagiu a isso?
- Houve pessoas ou fatos relacionados à sua família que influenciaram para que você concluísse seus estudos?
- Houve pessoas ou fatos relacionados à sua família que influenciaram sua escolha e sua atuação profissional?

- Estado civil:
- Filhos (sexo, idade):
- Qual a atitude de sua família atual com relação à sua condição?

4 – Contexto Escolar:

- Formação escolar (níveis/datas/loais):
- Houve **alguém significativo** na sua **vida escolar** que **marcou** sua trajetória de vida? Quem/Como/Por que?
- Em que aspectos a escola **facilitou** seu desenvolvimento? Como você reagiu a isso?
- As instituições (escolas/universidades) onde você estudou ofereciam recursos especiais, apoios, adaptações físicas, adaptações de currículo/avaliação, para pessoas com as suas condições? Que consequências isso teve na sua trajetória de vida?
- Em que aspectos a escola **dificultou** seu desenvolvimento? Como você reagiu a isso?
- Você vivenciou alguma dificuldade na escola devido à sua condição (por professores/colegas/funcionários/.....)? Acredita que ocorreu por discriminação ou falta de conhecimento das pessoas sobre sua condição? Como foi? Como você reagiu? Que consequência isso teve na sua trajetória de vida?
- De que maneira sua condição física influenciou sua vida escolar?
- Como seus colegas, professores, outras pessoas do ambiente escolar o tratavam? Como se sentia/reagia?
- Houve pessoas ou fatos relacionados à sua vida escolar que influenciaram para que você concluísse seus estudos?
- Houve pessoas ou fatos relacionados à sua vida escolar que influenciaram sua escolha profissional ou sua atuação na profissão? De que forma?

5 – Contexto Profissional:

- Atividades profissionais exercidas ao longo da vida (atividades/datas/loais):
- O que o levou a optar pela profissão de educador?
- Em que aspectos sua condição **dificulta/facilita** sua atuação profissional?

- Em seu ambiente profissional você tem acesso a recursos, apoios, adaptações especiais para facilitar seu trabalho devido à sua condição?
- Como você é tratado por seus colegas/subordinados/superiores/alunos/outras pessoas do ambiente de trabalho? Como se sente? Como reage?
- Você exerce/exerceu **atividades com ou para pessoas com deficiências**? Quais? Como?
- Quais **experiências positivas** de sua vida escolar você procura **reproduzir** no seu trabalho com os estudantes?
- Quais **experiências negativas** de sua vida escolar você procura **evitar** no seu trabalho como educador?
- Como você avalia as ações e práticas educacionais existentes nas escolas/faculdades com relação a pessoas com deficiência? Que sugestões daria para seu aperfeiçoamento?
- Como você avalia as condições de trabalho de um educador com deficiência? Que sugestões de aperfeiçoamento teria a oferecer?

6 – História de vida

- Quando ocorreu sua tomada de consciência sobre sua condição? Como foi? Que consequências isso teve para sua trajetória posterior?
- Que etapas/episódios **positivos/negativos** destaca como mais marcantes em sua trajetória de vida? Por quê?
- Que fatos ou pessoas foram os mais decisivos para a conclusão dos seus estudos?
- Que fatos ou pessoas foram os mais decisivos para a sua atuação profissional?
- Como você se avalia/define diante da vida (com relação à sua condição)?
- Conhece as políticas de inclusão? Utilizou-se de alguma em sua caminhada? Como as avalia? Que sugestões daria para seu aperfeiçoamento?
- Quais suas principais expectativas para o futuro?

7 – Informações/impressões gerais que deseja acrescentar.