

**Rosalba Maria Cardoso Garcia**

**INTERAÇÕES VOLTADAS À CIDADANIA E À FILANTROPIA NA  
ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS QUE APRESENTAM  
SEQÜELAS MOTORAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação na  
Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação  
do Dr. Marcos Ribeiro Ferreira.

Florianópolis

MARÇO de 1998



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“INTERAÇÕES VOLTADAS À CIDADANIA E À FILANTROPIA NA  
ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS QUE APRESENTAM  
SEQÜELAS MOTORAS”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 09/03/98**

**Prof. Dr. Marcos Ribeiro Ferreira (Orientador)**

**Profa. Dra. Marli Auras (Examinadora)**

**Profa. Dra. Silvia Zanatta Da Rós (Examinadora)**

**Prof. Dr. José Bauss (Suplente)**

BIBLIOTECA SETORIAL  
CENTRO DE CIÊNCIAS EDUCAÇÃO  
CED - UFSC

**Rosálba Maria Cardoso Garcia**

**Florianópolis, Santa Catarina, março de 1998.**

## **AGRADECIMENTOS**

A CAPES.

A Thiago, João, Rosane e Bruno pela colaboração fundamental na elaboração deste trabalho.

Às professoras que participaram da pesquisa, pela disponibilidade.

Aos meus pais e irmãos, em especial à Mana, pelo interesse. Também à Dona Titi e Sr. Miro.

Aos colegas em geral, em especial: Sylvinha, Cida, Rose, Rosa, Rogério, Jorge Alexandre, Cecília, Cris, Luciano, pelos momentos ricos de discussão e partilha.

Aos professores em geral, em especial: Marli, Selvino, Edna, Maria Célia, Olinda, Eneida, Silvia, Juracy, Baus.

À Ana Brancher, Maria Michels, Pagel e Edna.

À Maria Helena, pela paciência, pelo companheirismo, pela presença constante.

Ao Marcos, por uma orientação presente, companheira, possibilitando tomadas de decisões autônomas. Também à Tina, Paulinha e Guilherme.

## RESUMO

A escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras constitui-se em uma temática atual e controversa. Por muito tempo, estes sujeitos, assim como outros considerados portadores de deficiências, foram “atendidos” exclusivamente em instituições de Educação Especial, o que representava atendimentos clínico-assistenciais e não, necessariamente, um processo de escolarização. Atualmente, verifica-se a existência de uma série de documentos que possibilitam a estes sujeitos o acesso à escolarização nas Redes Regulares de Ensino.

Este trabalho propõe-se a relacionar a análise de algumas mensagens contidas em alguns destes documentos com uma situação concreta de escolarização, no intuito de elucidar elementos importantes que contribuam para a compreensão do processo de escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras. Ao mesmo tempo, relacionar as falas dos sujeitos envolvidos neste processo. Com isto, busca-se observar a presença de interações voltadas à cidadania e à filantropia no processo de escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras. Procura-se relacionar estas diferentes formas de interações à compreensão vygotskiana de desenvolvimento humano. Assim, através de uma história concreta de escolarização, discute-se em que medida algumas formas de interações podem promover autonomia e dependência.

Para nortear estas análises, o trabalho apresenta uma discussão teórica envolvendo as categorias cidadania e filantropia, procurando historicizá-las. À medida em que as análises vão se constituindo, é possível compreender o direcionamento das interações voltadas à cidadania e à filantropia.

## SUMÁRIO

Apresentação.....	05
Introdução.....	17
<b>Capítulo I - Cidadania e Filantropia: o acesso aos direitos com dois pesos e duas medidas.....</b>	<b>29</b>
1) Origem e Constituição da Cidadania.....	30
2) Origem e Constituição da Filantropia.....	44
3) Cidadania, Filantropia e Desenvolvimento Humano: contribuições à discussão sobre a escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras.....	53
<b>Capítulo II - A Escolarização de Sujeitos que Apresentam Seqüelas Motoras.....</b>	<b>72</b>
1) Reflexões sobre o Processo de Escolarização de Sujeitos que Apresentam Seqüelas Motoras.....	72
2) O Movimento de Integração na Rede Regular de Ensino.....	81
3) Considerações a Respeito de Sujeitos que Apresentam Seqüelas Motoras.....	100
<b>Capítulo III - Um Mergulho no Caso de João .....</b>	<b>111</b>
1) Relato de uma História de Escolarização de um Sujeito que Apresenta Seqüela Motora.....	112
2) Necessidades Concretas Atribuídas a um Aluno que Apresenta Seqüela Motora no Processo de Acesso e Permanência na Rede Regular de Ensino.....	128
3) O movimento que Possibilitou o Acesso e a Permanência na Rede Regular de Ensino.....	152
<b>Capítulo IV - Considerações Finais.....</b>	<b>164</b>
1) O Exercício de Atribuir Novos Significados à História de Escolarização de um Aluno que Apresenta Seqüela Motora.....	164
1.1) A Presença de Interações Voltadas à Cidadania e à Filantropia no Processo de Escolarização na Rede Regular de Ensino de um Aluno que Apresenta Seqüela Motora.....	164
1.2) A Relação Discurso/Prática Referente às Interações Voltadas à cidadania e à filantropia no Processo de Escolarização de um Aluno que Apresenta Seqüela Motora.....	175
Bibliografia.....	178
Anexos.....	184

## APRESENTAÇÃO

Com o intuito de apresentar esta dissertação, destaca-se a vinculação entre pesquisadora e objeto. A escolha do objeto desta pesquisa teve origem no envolvimento da pesquisadora com a escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras<sup>1</sup>, o qual teve início enquanto aluna do Curso de Graduação em Fisioterapia<sup>2</sup>. Nos estágios, curriculares e extra-curriculares, realizados em Escolas Especiais<sup>3</sup> e Centros de Reabilitação Neurológica, mantidos pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs - ou associações congêneres, foi possível estabelecer um contato com alunos e professores da Educação Especial<sup>4</sup>.

A atividade fisioterápica, no momento de minha formação profissional inicial, voltava-se para as dificuldades motoras apresentadas por sujeitos com

---

1 Seqüela motora aqui é entendida como um comprometimento dos movimentos corporais, em relação ao repertório de movimentos considerados normais para a espécie humana, no decorrer da história, podendo atingir um, dois, três ou os quatro membros. Este comprometimento é geralmente caracterizado por alteração da tonicidade muscular, da coordenação dos movimentos e do equilíbrio corporal. Os indivíduos que apresentam seqüelas motoras podem enfrentar dificuldades para manter sozinhos algumas posturas corporais de uso cotidiano, como ficar em pé ou sentado e realizar algumas atividades como escrever, alimentar-se sozinho, andar, etc.

2 Universidade Federal de Santa Maria, a partir de 1982.

3 Escola Especial, na definição do MEC constitui-se na “Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos” (1994, p.20).

4 De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Educação Especial “é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus de ensino”. A Educação Especial pode utilizar-se de diversas modalidades de atendimento como, por exemplo, o Atendimento Domiciliar, a Classe Comum, a Classe Especial, a Classe Hospitalar, a Escola Especial, a Sala de Recursos, entre outros (1994, p. 17).

diagnósticos de deficiências físicas<sup>5</sup>, principalmente aquelas originadas por Paralisia Cerebral<sup>6</sup>. A relação fisioterapia/educação estava circunscrita a proporcionar aos alunos que apresentavam seqüelas motoras as melhores condições físicas possíveis através de intervenções terapêuticas tradicionais, a fim de que pudessem se beneficiar do processo de ensino proposto pela Educação Especial.

A partir da conclusão do curso de graduação, passei a atuar como fisioterapeuta em Escolas Especiais, integrando equipes multidisciplinares compostas por profissionais da Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Serviço Social, Fonoaudiologia e Medicina. Desenvolver o trabalho de fisioterapia em estabelecimentos educacionais possibilitou um contato com o cotidiano de alunos e professores, onde se fazia necessário discutir questões referentes às posições em que os alunos que apresentavam seqüelas motoras deveriam ou não permanecer para assistir as aulas, e ao como agir quando os professores planejavam atividades que, a princípio, os alunos não conseguiam executar devido ao tipo de seqüela que apresentavam.

Apesar de estarem trabalhando em um ensino considerado especializado, os professores que atuavam nas escolas especiais não possuíam, na sua maioria, uma formação específica para trabalhar com as

---

5 Deficiência Física “é uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de más-formações congênicas ou adquiridas” (MEC, 1994, p. 14).

6 Paralisia Cerebral, clinicamente, pode ser definida como “distúrbios da função motora, de início na primeira infância, caracterizados por paralisias, espasticidade e/ou movimentos involuntários dos membros, raramente hipotonia e ataxia, frequentemente acompanhado de déficit mental e epilepsia. É devida às lesões cerebrais ocorridas no sistema nervoso central no período de desenvolvimento, que não são episódicas, nem progressivas” (LEITÃO, 1983, p.3).

questões da deficiência física, independente de terem vindo do magistério (2º grau) ou da graduação em pedagogia (3º grau).

Naquelas condições, a atividade fisioterápica desenvolvida deixava de seguir uma única orientação, a terapêutica tradicional, que agia exclusivamente sobre o sujeito e sua seqüela, atuando com um olhar sobre as relações estabelecidas com/e por este sujeito. Neste sentido, ocorreram modificações importantes em relação à postura profissional assumida inicialmente pela pesquisadora. O confronto com novas questões tornava necessário buscar outros referenciais teóricos para respondê-las. A princípio, o trabalho de fisioterapia motora era desenvolvido com base em uma metodologia específica para o tratamento de sujeitos que apresentam seqüelas motoras, chamada Método Bobath. Este método, também chamado "Tratamento Neuro-Evolutivo" baseia-se em dois princípios fundamentais: a inibição dos padrões de atividade reflexa anormal e a facilitação de padrões motores normais<sup>7</sup>. Ou seja, através de diversas técnicas de manuseio do corpo do sujeito, busca-se inibir posturas corporais e movimentos considerados anormais e decorrentes de uma lesão a nível do sistema nervoso central. Da mesma forma, procura-se estimular aqueles movimentos próprios do desenvolvimento motor normal e que o sujeito está conseguindo realizar. Sua finalidade constitui-se em "dar à criança o máximo de padrões e experiências sensório-motoras normais" (BOBATH, 1972, p.137).

---

<sup>7</sup> A expressão "padrões motores normais" refere-se aquele conjunto de reações corporais encontrados e descritos no estudo do desenvolvimento dos movimentos humanos. O "padrão anormal" tem sido estudado a partir do desenvolvimento considerado patológico, com crianças com diagnósticos de lesões neurológicas.



A abordagem seguida estava circunscrita ao desenvolvimento motor dos sujeitos e a algumas contribuições em relação ao seu ensino. O pressuposto que se tinha era o de que o sujeito deveria desenvolver suas capacidades físicas até chegar em um determinado nível que lhe possibilitasse, teoricamente, entrar em contato com o conhecimento sistematizado oferecido pela escola regular. Mas, o que se observava no cotidiano da Escola Especial em estudo, é que muitos dos seus alunos já apresentavam idade cronológica exigida para freqüentar a escola regular, enquanto que suas seqüelas motoras os impediam de executar, individualmente, as atividades exigidas pela mesma. Teoricamente, estes sujeitos deveriam, primeiro, desenvolver-se fisicamente, aproximando-se, tanto quanto fosse possível, do padrão de normalidade, para então poder entrar em contato com situações de ensino envolvendo um conhecimento sistematizado. Apesar de já haver uma discussão a respeito dos direitos destes sujeitos à escolarização, isto não implicava, necessariamente, que participassem de situações de aprendizagem; que envolvesse conteúdos acadêmicos na escola regular. Buscando caracterizar esta aprendizagem aqui referida, pode-se dizer que é aquela que se faz por relações, para além da percepção episódica da realidade (FEUERSTEIN, 1983), no intuito de utilizar as funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1989), uma aprendizagem que se dá pela mediação de signos culturais.

A Educação Especial, em geral, parecia não oferecer aos seus alunos um ensino que proporcionasse a apropriação de conhecimentos científicos, ou de exercícios que demandassem deliberadamente formas superiores de pensamento, restringindo-se a metodologias que encaminhavam para o

controle do comportamento e o treinamento de habilidades motoras isoladas. Vale observar, a título de ilustração, que a estrutura do Ensino Especial não confere aos seus alunos nenhum certificado contendo seu histórico escolar, ou certificado de conclusão de curso, nenhum documento que imprima um caráter de finalização e que demonstre o desenvolvimento do aluno naquele período.

As Escolas Especiais, via de regra, atendem sujeitos com diagnósticos de deficiência mental<sup>8</sup> e crianças que apresentam atraso no seu desenvolvimento neuropsicomotor<sup>9</sup>. A maioria destas instituições, no Brasil, são privadas ou filantrópicas, como as mantidas por associações de pais como as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e pouco se assemelham às escolas do ensino regular. Sua estrutura tem mais a ver com um centro de reabilitação: salas de atendimento de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, medicina, serviço social e salas de atendimento com professores.

---

8 Deficiência mental tem sido atualmente definida pelo MEC como “um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, no seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho” (1994, p. 15). Esta definição foi estabelecida, inicialmente, pela Associação Americana de Deficiência Mental.

9 Crianças com idade cronológica inferior a 4 anos que, com base nas escalas de desenvolvimento, apresentam desenvolvimento neuropsicomotor incompatível com sua idade cronológica.

O trabalho realizado pelos professores dessas instituições, embora expresse características semelhantes ao ensino regular, geralmente fica circunscrito ao âmbito de atividades que visam a adequação de comportamento e a aquisição de habilidades isoladas, com base nas teorias de aprendizagem de orientação inatista e/ou ambientalista, ou seja: a primeira considera que o desenvolvimento humano não sofre alterações do meio após o nascimento, a criança já nasce com todos os elementos necessários para o seu desenvolvimento, necessitando apenas de que sejam mantidas condições adequadas a este desenvolvimento; a segunda corrente teórica considera que o desenvolvimento humano depende unicamente dos condicionantes do meio.

Os alunos das instituições em questão são agrupados, via de regra, pelo diagnóstico<sup>10</sup>, tipo de deficiência ou nível de desempenho, considerando que estes dados são os definidores de sua capacidade de aprendizagem. Nestes agrupamentos não se trabalha a partir de uma seqüência de conhecimentos. Há um entendimento predominante de que os avanços que os alunos podem demonstrar estão relacionados ao seu prognóstico<sup>11</sup> que, por sua vez, está relacionado ao seu diagnóstico, ou seja, o sujeito é a sua deficiência e não se vislumbram possibilidades de mudanças. O serviço prestado por estas instituições está muito mais ligado à assistência, no sentido de cuidado, e à saúde corporal do que propriamente à educação, no sentido de apropriação de conhecimentos. Neste sentido, é importante

---

10 Diagnóstico é o conhecimento ou determinação de uma doença pelos seus sintomas; o conjunto de dados em que se baseia esta determinação.

11 Prognóstico é uma expressão utilizada pela medicina e que significa fazer previsões a respeito da evolução de uma doença, com base no diagnóstico, nas possibilidades terapêuticas. A expressão e a prática de fazer previsões foi absorvida pela Educação Especial a respeito do desenvolvimento de seus alunos.

destacar que estes cuidados estão relacionados, principalmente, às dificuldades apresentadas, focalizando aquelas partes do corpo do sujeito que apresentam disfunções, ou àquelas funções que estão comprometidas. Caracteriza-se, desta forma, um enfoque do sujeito partido, desconsiderando sua inteireza, sua constituição sócio-histórica. Os alunos, por sua vez, aprendem a considerar-se a-históricos.

Ao ir para o Ensino Regular, estes sujeitos levam consigo necessidades e a marca da deficiência, que são exacerbadas pelo conflito com o padrão de normalidade exigido na escola regular. Diante destas questões, e no contato com os alunos e profissionais da educação, identifiquei a necessidade de entender o sujeito que apresenta seqüela motora, suas aprendizagens, seu desenvolvimento, suas relações, para além do conhecimento específico ao qual tinha acesso.

Ao entrar em contato com a Teoria da Aprendizagem Mediada<sup>12</sup> e seu idealizador, Reuven Feuerstein, vislumbrei possibilidades de atuação para propor mudanças na trajetória do desenvolvimento previsto para os sujeitos considerados portadores de deficiências. Da mesma forma, em relação à Abordagem Sócio-histórica com os constructos teóricos de Lev S. Vygotski.

Particpei, em seguida, de projetos de pesquisas que realizaram-se no Instituto de Educação Especial Prof. Manoel Boaventura Feijó (mantido pela APAE de Florianópolis), onde desenvolvia a atividade de fisioterapeuta, projetos estes que se propunham a encarar o fenômeno da deficiência de uma outra forma. Coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina,

---

12 Curso realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em 1991.

através do Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano - NUCLEIND, do Centro de Ciências da Educação, tais projetos baseavam-se na Abordagem Sócio-histórica e na Teoria da Aprendizagem Mediada. Estes projetos significavam uma possibilidade teórico-prática de centrar o trabalho nas interações sociais, retirando o foco das deficiências e das lesões orgânicas. Estas experiências, juntamente com cursos e grupos de estudos, possibilitaram modificar minha compreensão de deficiência e do trabalho realizado, passando-se a buscar nele o movimento, a mudança, a possibilidade.

A partir disso, esta pesquisadora desenvolveu trabalho experimental com base nas abordagens citadas acima, sob a supervisão do NUCLEIND, utilizando atividades motoras mediadas<sup>13</sup> com alunos da educação especial que apresentavam seqüelas motoras. Neste trabalho, realizado na APAE de Florianópolis, com grupos de em média três ou quatro alunos, discutia-se por que os homens movimentam-se, fisicamente, desta ou daquela maneira. Realizavam-se atividades mediadas para levá-los a pensar o que seria necessário fazer para movimentarem-se.

Para isso os alunos precisavam observar, analisar, comparar, estabelecer relações, planejar o próximo movimento a ser executado. Trabalhava-se com atividades voltadas ao desenvolvimento cognitivo ao mesmo tempo em que eram realizadas atividades motoras, considerando que era importante estabelecer relações a respeito dos movimentos que eram

---

13 Atividade motora mediada significa a realização de atividades fisioterápicas com sujeitos que apresentam seqüelas motoras, concomitante a atividades que visam a organização do pensamento, referente aos movimentos realizados e para além deles. Estas atividades eram desenvolvidas em grupos, buscando estabelecer interações promotoras de desenvolvimento.

realizados, como por exemplo, em quais posições corporais um dado movimento poderia ser executado, qual a sua finalidade, a decomposição dos movimentos utilizados para andar, com o objetivo de analisá-los junto com os alunos, etc. Buscava-se modificar a relação profissional/aluno, criando condições para que o segundo pudesse ser mais atuante, não só quanto aos movimentos corporais, mas também quanto à organização de seu pensamento e as relações interpessoais. O objetivo desta experiência residia em possibilitar a elaboração de um novo modo de desenvolver as atividades motoras, baseado na possibilidade de mudar a trajetória prevista para um sujeito que apresenta seqüela motora, e nas interações sociais que visam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desenvolvendo a atividade profissional em uma instituição de ensino especial, e buscando uma interação com a academia, esta pesquisadora foi compondo, nestas relações, uma formação profissional e uma base teórica que resultaram em um entendimento da seqüela motora na busca de seu enfrentamento e que entende o sujeito considerado portador de deficiência como um sujeito histórico. A partir disto, é possível abordar a questão da escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras entendendo suas características como formas de ser dos homens, encaminhando ações profissionais que contribuam para a promoção de seu desenvolvimento e não da sua deficiência.

Entre 1990/1994, esta pesquisadora acompanhou crianças com diagnósticos de deficiência física e deficiência mental ou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor que foram encaminhados pela Escola Especial para frequentar o Ensino Regular em escolas públicas estaduais e

municipais. Nesta situação foi possível levantar alguns dados representativos da realidade da rede regular de ensino em Florianópolis: a primeira postura aparente da escola da rede regular em relação ao sujeito considerado portador de deficiência era a de omissão. A escola regular não esperava que esses alunos se matriculassem, embora já houvesse uma Portaria Estadual de 1988, que permitia seu acesso à vaga. Mas, quando estes procuravam uma vaga, muitas vezes a escola não sabia se deveria matriculá-los ou encaminhá-los de volta para a escola especial. E, quando a matrícula era efetuada, a escola regular apontava a necessidade de uma nova avaliação. A dúvida sobre onde e por quem deve ser gerida a escolarização de sujeitos que apresentam seqüela motora parecia ser uma constante. Era possível perceber o desconhecimento da legislação e de outros aspectos a respeito da escolarização desta parcela da população. As famílias e os próprios alunos, da mesma forma, demonstravam desconhecimento e assumiam a postura de esperar que alguém lhes apontasse o caminho.

Nos casos acompanhados, os alunos haviam sido encaminhados com base na avaliação da escola especial de que apresentavam condições de acompanhar o sistema regular de ensino, tendo ali maiores possibilidades de apropriação do conhecimento sistematizado e de desenvolvimento. Mesmo assim, foi possível observar a falta de credibilidade depositada, por parte do ensino regular, na capacidade dos alunos em aprender, como se fossem os únicos heterogêneos em meio a um grupo de alunos totalmente homogêneo. Os professores, geralmente, consideravam-se incapazes ou julgavam que sua formação profissional não havia sido voltada para o tipo de problema que os alunos apresentavam. A estrutura física das escolas públicas parecia não ter

nenhuma previsão de que sujeitos que apresentam seqüelas motoras, algum dia, pudessem visitá-las, quanto mais passar ali quatro horas diárias. Não foi observada nenhuma preocupação em equipar as escolas com rampas, barras, ou banheiros adaptados que pudessem reduzir as barreiras arquitetônicas. Os alunos encaminhados, por sua vez, não conheciam as dinâmicas, sistemáticas e rotinas da escola regular, manifestando uma certa inadaptação. Na escola especial não precisavam responder às exigências referentes ao comportamento, conteúdos e habilidades que na escola regular consistiam em pré-requisitos para sua permanência. Alguns alunos chegavam, até mesmo, a deixar de realizar atividades já conhecidas na escola especial, frente às novas situações encontradas na escola regular. Outros, adaptavam-se bem às interações com os colegas, mas realizavam as atividades de sala-de-aula mais devagar que o conjunto dos alunos. Para alguns dos alunos encaminhados da escola especial para freqüentar a escola regular, as situações eram novas, nunca vividas, como, por exemplo, interagir com um adulto e muitas crianças na sala-de-aula. Na escola especial interagiam com números menores de crianças e, às vezes, recebiam uma atenção individual do professor. Deste modo, os alunos utilizavam os instrumentos que dispunham para lidar com as novas situações.

Estes dados, observados assistematicamente, indicavam a necessidade de uma investigação sistemática e um estudo aprofundado sobre o processo de acesso e permanência de sujeitos que apresentam seqüelas motoras na rede regular de ensino.



O próprio Ministério da Educação e do Desporto - MEC<sup>14</sup> (1994, p.31) reconhece que algumas destas questões - “insuficiência na infra-estrutura adequada; inadequação na capacitação de professores do sistema regular de ensino para atuarem junto ao alunado com necessidades especiais; insuficiência de materiais didático-pedagógicos e de equipamentos; preconceitos em relação ao aluno especial” - são “forças restritivas” à viabilização do processo de integração. Mas, reconhece também, que há experiências que têm sido consideradas como bem sucedidas.

Diante da possibilidade de investigar uma experiência considerada bem sucedida, de acesso de um aluno que apresenta seqüela motora à Rede Regular de Ensino, buscou-se compreender as relações existentes entre os elementos mediadores deste processo.

---

14 Em todo o corpo do trabalho, principalmente na apresentação, muitas terminologias específicas utilizadas na Educação Especial são definidas em notas como esta, com base em documentos do MEC. Estas definições estão sendo assim apresentadas com o objetivo de fazer conhecer os termos oficializados pelo MEC, que estarão sendo discutidos durante o desenvolvimento do trabalho.

## INTRODUÇÃO

A escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras foi, por muito tempo, um tema pouco discutido em função de que estes sujeitos eram “atendidos” exclusivamente nas escolas especiais ou em clínicas especializadas, cujo trabalho voltava-se, principalmente, para atendimentos especializados como fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicomotricidade, entre outros. Estas atividades, de caráter predominantemente clínico, não se encaixam nos modelos tradicionais de escolarização.

A partir do final da década de 80, no Brasil, o “atendimento” educacional a esta parcela da população passou a ser previsto pela Constituição Federal enquanto um serviço preferencialmente oferecido na rede regular de ensino. Nos anos 90, o Ministério da Educação e do Desporto vem editando uma série de documentos que divulgam a idéia da “integração de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais” na rede regular de ensino. Estes documentos fazem referência ao processo de escolarização desta parcela da população, relacionando-o à construção da cidadania.

Esta dissertação propõe-se a relacionar as mensagens contidas em alguns destes documentos com uma situação concreta de escolarização, no intuito de elucidar elementos importantes que contribuam para a compreensão do processo de escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras. Ao mesmo tempo, relacionar as falas dos sujeitos envolvidos na escolarização de um sujeito que apresenta seqüela motora, aqui referenciadas. Com isto, busca-se observar a presença de interações

voltadas à cidadania e à filantropia no processo de escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras.

Para nortear estas análises, o trabalho apresenta uma discussão envolvendo as categorias cidadania e filantropia, procurando historicizá-las. À medida em que as análises vão se constituindo, é possível compreender o direcionamento das interações voltadas à cidadania e à filantropia.

Nesta dissertação, adotou-se a terminologia “sujeitos que apresentam seqüelas motoras” para referir aqueles que em decorrência de lesões cerebrais são, costumeiramente, tratados como deficientes físicos, paralisados cerebrais, entre outras denominações. Esta terminologia é utilizada neste trabalho com o intuito de, em primeiro lugar, chamar a atenção para o fato de que estes sujeitos não são apenas aquilo que suas seqüelas expõem. Os sujeitos se constituem na presença das seqüelas, mas não exclusivamente em sua função. As seqüelas são elementos que influenciam a sua constituição enquanto sujeitos, mas não os únicos. Há muitas outras condições que os constituem, como por exemplo, o lugar no mundo em que vivem, as condições econômicas, políticas e sociais em que vivem, as interações que estabelecem com as pessoas que os cercam, o gênero ao qual pertencem, entre outros.

A forma como os sujeitos considerados portadores de deficiência são referidos pelo conjunto da sociedade já foi alteradas algumas vezes. De modo geral, em relação ao fenômeno da deficiência, houve mudanças de terminologia buscando expressões consideradas mais adequadas ou mais genéricas: “anormal”, “retardado”, “excepcional”, “portador de deficiência” e,

mais recentemente, "portador de necessidades especiais". Estas são terminologias que têm sido utilizadas em momentos históricos diferentes.

Hoje é possível observar que todas estas terminologias, das mais antigas às mais recentes, focalizam o sujeito individualmente, em detrimento das relações sociais, sendo também terminologias rotuladoras, que promovem o desenvolvimento do estigma e do preconceito. Neste trabalho, utiliza-se a terminologia "sujeitos que apresentam seqüelas motoras" para referir sobre a população alvo desta investigação. Porém, em muitos momentos, a discussão abrange não só esta população, mas os sujeitos envolvidos com diagnósticos de deficiência em geral. Neste sentido mais geral, utiliza-se nesta dissertação a denominação "sujeitos considerados portadores de deficiência", com o objetivo de ressaltar o caráter de relação que envolve o fenômeno da deficiência, o seu significado social. É preciso explicitar que as terminologias são atribuídas por alguém. Esta explicitação busca fugir da naturalização do termo deficiência, como se o fenômeno fosse inerente a este ou aquele sujeito. Embora muitas vezes se observe uma lesão no corpo do sujeito, portanto algo do campo biológico, a deficiência atribuída a ele resulta em um fenômeno social. O termo "considerado"<sup>15</sup>, além de mediar o sentido de relação, coloca a possibilidade de mudar a consideração atribuída ao sujeito, a partir de mudanças nesta relação. Ou seja, a "deficiência" atribuída ao sujeito não refere-se à lesão orgânica, seqüela ou à síndrome que apresente, mas as interações que são

---

15 Esta terminologia é usada a partir de CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?** Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis, 1996.

estabelecidas com e por este sujeito no processo de seu desenvolvimento, levando em consideração a lesão, seqüela ou síndrome.

Mesmo que o sujeito apresente características físicas que impeçam funções, como é o caso das seqüelas motoras, ele pertence a uma cultura e necessita, para desenvolver-se enquanto membro desta cultura, apropriar-se dela a partir de relações interpessoais mediadoras desta apropriação.

O objeto de pesquisa em questão, evidenciou ser necessário um estudo das práticas sociais direcionadas aos sujeitos que apresentam seqüelas motoras. Em diferentes momentos históricos, estas práticas oscilaram entre a exposição e o sacrifício dos mesmos, a segregação em asilos, hospitais e escolas especiais e, mais recentemente, tomou forma de “integração” à sociedade, com uma orientação a que sejam educados, aqueles considerados em condições para isso, em escolas comuns nas redes regulares de ensino.

Localizado na Educação, este objeto tem fronteiras importantes, trabalhando com as especificidades da Educação Especial e com questões mais amplas como as formas de relação social que podem ser percebidas e discutidas aqui.

Neste sentido, cabe aqui explicitar algumas questões norteadoras para o desenvolvimento desta pesquisa: a)Quais as necessidades concretas apresentadas por estes alunos para que possam acessar e permanecer na escola regular? b)Diante destas necessidades, como a escola regular se posiciona? c) As interações que estão presentes neste processo de acesso e permanência na escola regular, promovem cidadania, ou, a exemplo do

atendimento na Educação Especial, promovem, predominantemente, filantropia?

### **Da elaboração da dissertação**

Esta dissertação foi elaborada a partir de:

1) revisão de literatura das temáticas envolvidas, tais como cidadania, cujos autores mais utilizados foram Evelina Dagnino, Maria de Lourdes Manzini-Covre, Vera Telles; filantropia, cujo autor mais presente foi Jacques Donzelot; desenvolvimento humano, cujo autor mais trabalhado foi Lev S. Vygotski; a escolarização de sujeitos considerados portadores de deficiência, utilizando principalmente as contribuições de José Geraldo Silveira Bueno e Marcos José Mazzotta; o movimento de integração na rede regular de ensino, cujos autores mais envolvidos foram Olívia Pereira e Mônica Pereira dos Santos; seqüelas motoras, principalmente com as contribuições de Karel e Berta Bobath, Frederic Kottke e Justus Lehman; quanto à metodologia de pesquisa, utilizou-se principalmente Laurence Bardin;

2) análise de conteúdo de documentos, ou fragmentos de documentos, referentes à escolarização de sujeitos considerados portadores de deficiência, e que se referem à questão da cidadania: **Estatuto da Criança e do Adolescente - 1990; Programa Nacional de Educação Especial - 1994; Educação Especial no Brasil - 1994; O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro - 1995; Declaração de Salamanca de**

---

**Princípios, Política e Prática das Necessidades Educativas Especiais - 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996;**

3) estudo de caso sobre o processo de escolarização de João, um sujeito que apresenta seqüela motora e que freqüenta uma escola da rede regular de ensino. A pesquisa envolveu ainda, como sujeitos, seus pais, suas professoras e a orientadora educacional do colégio, todos sujeitos considerados importantes no seu processo de escolarização. As falas destes sujeitos foram explicitadas e analisadas buscando apreender as formas de relação estabelecidas no processo de escolarização de João.

Esta é uma investigação importante na medida em que pode contribuir para desvelar o processo de acesso e permanência na rede regular de ensino. Este estudo, ao abordar uma singularidade no campo da educação, busca ser expressão da totalidade da educação, levando em consideração as "múltiplas determinações" que constituem a realidade educacional brasileira contemporânea.

Ao longo desta trajetória de envolvimento com o objeto de pesquisa antes explicitado, delimitou-se o campo de ação. É possível desenvolver de muitas outras formas uma pesquisa com este objeto, com caminhos distintos daquele que foi seguido. Nesta forma de desenvolvê-la, inicialmente foi considerada a possibilidade de trabalhar a respeito de várias experiências de alunos que apresentassem seqüelas motoras, focalizando suas trajetórias da Escola Especial para o Ensino Regular, procurando nestas trajetórias elementos das formas de relações sociais predominantes. No processo de definição desta investigação foram realizadas algumas entrevistas com um sujeito adulto, aluno do Ensino Especial. Sua história e suas falas

consolidavam os pressupostos a respeito do desenvolvimento com base na filantropia. As reflexões proporcionadas por esta atividade contribuíram para colocar, em definitivo, a escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras, verificando a presença de relações que promovem cidadania ou filantropia como objeto de pesquisa.

Por seu lado, a experiência de João trazia em sua história dois elementos fundamentais para a investigação: ele não havia freqüentado a Escola Especial e não havia recebido um diagnóstico formal de deficiência mental, como acontece com muitos sujeitos com quadro motor similar ao seu. Assim, seu histórico expressava a possibilidade do sucesso escolar.

Ainda em 1995, buscando as delimitações necessárias a este estudo, foram realizadas em caráter exploratório duas atividades: a primeira foi uma entrevista com a mãe de João para levantar dados de sua história, buscando ter uma noção de que tipo de informações poderiam ser obtidas através deste recurso de coleta de dados. Esta entrevista inicial também serviu como recurso preliminar de análise da metodologia a ser utilizada no tratamento dos dados coletados. Nesta época, foi realizada uma conversa com João e seus pais no sentido de oficializar o interesse em investigar sua experiência. Durante todo o segundo semestre daquele ano, realizou-se a segunda atividade exploratória, que consistia em exercer a função de acompanhante de João na escola, um dia por semana. Esta atividade foi proposta pelos pais do aluno, e proporcionou a observação a respeito de como se estabeleciam as relações na escola, em sala de aula, as questões estruturais da escola, a dinâmica da turma, entre outros aspectos.



Entrevistar a mãe de João e acompanhá-lo na escola foram dois momentos que auxiliaram na delimitação dos procedimentos da pesquisa, sendo que os dados obtidos por estes procedimentos foram incorporados ao conjunto do material analisado. Já estar freqüentando a escola, como acompanhante do aluno, proporcionou um melhor acesso às professoras que mais tarde seriam entrevistadas.

Dessa maneira, a partir de um caso particular, tomado como unidade significativa do todo, buscou-se investigar a realidade, entendendo que uma investigação não é um exercício de acrescentar fatos a outros fatos, mas um processo dialético, de estabelecimento de relações. Segundo KOSIK (1989, p.41), conhecer é: “um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade”.

Esta pesquisa foi encaminhada, portanto, no sentido de investigar, a partir de diversos recursos (estudo de caso, análise de documentos, análise dos discursos), a escolarização de um sujeito que apresenta seqüela motora, verificando neste processo as necessidades atribuídas ao aluno, o modo como a escola se posicionou frente a estas necessidades, e a presença de interações voltadas à cidadania e à filantropia neste processo. Não no sentido de somar todos os fatos e dados acerca deste processo, mas com a intenção de estabelecer conexões entre os dados disponíveis.

Para investigar este processo, além do procedimento de observação, foram entrevistados o próprio aluno, seus pais, suas professoras da 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, e também a orientadora educacional da escola. Mesmo as professoras e orientadora educacional já tendo um contato prévio com a pesquisadora, na função de acompanhante de João, houve um momento formal onde agendou-se as entrevistas e abriu-se espaço para que explicitassem qualquer dúvida sobre o envolvimento das mesmas na pesquisa. A disponibilidade das entrevistadas foi imediata.

O roteiro para estas entrevistas passou por vários estágios de elaboração, até que fosse considerado apropriado para esta investigação. Foi necessário refazê-lo de modo a que incorporasse aspectos objetivos e subjetivos, considerando os discursos em sua unidade.

Desta forma, através de roteiro de entrevista semi-estruturada (ANEXO II), foi possível ter acesso aos discursos de sete sujeitos, considerados na investigação como fundamentais, a respeito do processo de acesso e permanência de João na escola da Rede Regular de Ensino.

Os discursos das professoras, da orientadora educacional e dos familiares do aluno foram gravados em fita cassete. Devido à sua seqüela motora, João não apresenta linguagem oral articulada, o que fez com que sua entrevista fosse gravada em VHS, pois era necessário gravar sua imagem para compreender suas respostas.

Foi utilizado, na entrevista com João, um roteiro com os mesmos critérios dos demais entrevistados (condições da escola, necessidades do aluno, perspectivas para o futuro), porém, com dois tipos de perguntas/respostas: perguntas objetivas para respostas sim/não, executadas

com movimentos de cabeça (flexão de cabeça significando sim; movimento lateral de cabeça significando não), e perguntas subjetivas, para respostas por escrito (a pesquisadora, utilizando-se de um alfabeto, apontava letra por letra até que João confirmasse aquela que seria escrita, formando assim palavras e frases). Estas modalidades de comunicação foram utilizadas na entrevista por serem as utilizadas pelo sujeito em seu cotidiano, inclusive na escola. Sua entrevista, além da pesquisadora, contou com o trabalho de um operador de filmagem.

A transcrição das entrevistas resultou em 78 páginas de texto (letra 12, espaço simples) tornando-se material de análise. É importante destacar que a transcrição da entrevista de João já constituiu-se num exercício de interpretação, pois não é possível descrever imagens sem que, ao mesmo tempo, seja colocado um olhar interpretativo.

A análise deste material foi realizada através da Análise de Conteúdo dos discursos, onde foram utilizadas as seguintes estratégias: 1) leitura dos discursos com atenção flutuante<sup>16</sup>; 2) diferentes formas de identificar núcleos temáticos, com base nas necessidades atribuídas ao aluno; 3) reconstrução dos discursos, no exercício de atribuir novos significados, que não eram aparentes, à história de escolarização de um aluno que apresenta seqüela motora.

Neste sentido, os dados coletados nestas entrevistas foram trabalhados a partir da Análise de Conteúdo dos discursos dos elementos mediadores do acesso e permanência na escola da rede regular. A análise de

---

<sup>16</sup> Leitura pela qual procura-se que passagens do texto tomem destaque, não respeitando sua ordem de apresentação, mas a intensidade com que são percebidas.

conteúdo consiste em um conjunto de ações que podem desvelar uma segunda mensagem em cada mensagem particular (BARDIN, 1977). A análise destes discursos, a busca de seus significados, foi utilizada para desvelar as mediações estabelecidas - as que fazem avançar e as que fazem conter - no processo de acesso e permanência na escola regular, buscando verificar a presença de interações voltadas à cidadania e à filantropia.

Os discursos não são falas dissociadas dos seus autores, pois expressam significados; são mediações sociais, são históricos. São produzidos historicamente e produtores de história. Analisar os discursos de indivíduos históricos e sociais em relação a uma determinada questão, é buscar entender quais valores, significados, concepções de mundo e de homem estão postos nestas relações (ORLANDI, 1989). Partindo das falas destes sujeitos que vivem uma história comum, ocupando lugares diferentes, é possível entender as mediações sociais postas neste processo e refletir sobre a presença de interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras.

### **Configuração da dissertação**

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, distribuídos da seguinte forma:

1) Cidadania e filantropia: o acesso aos direitos com dois pesos e duas medidas - este capítulo traz a discussão e definição destas duas categorias, consideradas neste trabalho como interações voltadas à cidadania e à filantropia, para efeito da análise proposta. O capítulo está dividido em três partes, das quais a primeira e a segunda desenvolvem, respectivamente,

discussões concernentes às categorias cidadania e filantropia. Na sua terceira parte, estas duas categorias estão relacionadas à concepção de desenvolvimento humano e de deficiência em que se pauta o trabalho.

2) A escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras é o segundo capítulo que, dividido em três partes, discute: os atendimentos destinados a esta parcela da população, historicamente; o movimento de integração na rede regular de ensino, onde são analisados os documentos citados anteriormente; e considerações genéricas relativas as seqüelas motoras.

3) O terceiro capítulo, no intuito de desvelar o processo de acesso e permanência de um aluno que apresenta seqüela motora na rede regular de ensino, contempla as particularidades do caso de João, como fonte para discussão desta temática, na medida em que traz à tona dados importantes da escola, do aluno, das professoras, dos familiares, etc. Dividido em três partes, relato da história de escolarização deste sujeito e apresenta as necessidades atribuídas a ele, discutindo o modo como a escola se posicionou frente as mesmas.

4) O quarto e último capítulo apresenta o exercício de atribuir novos significados à história de escolarização de João, dividido em duas partes: uma que discute a presença de interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de um sujeito que apresenta seqüela motora; e a segunda parte que discute a relação discurso/prática neste processo.

## CAPÍTULO I

### CIDADANIA E FILANTROPIA: O ACESSO AOS DIREITOS COM DOIS PESOS E DUAS MEDIDAS

As relações interpessoais envolvendo sujeitos considerados portadores de deficiências em nossa sociedade são marcadas, em geral, por características tais como dependência e assistência. Em relação aos sujeitos que apresentam seqüelas motoras estas interações costumam ser permeadas por características como limitação e incapacidade física, indicadoras de obstáculos ao seu desenvolvimento. Estas características estão vinculadas a uma forma de relação social, aqui tratada como filantropia. Em contraposição a este tipo de relação, que considero “deficientizadora”, pois consolida a deficiência, vislumbro uma outra forma de relação social, voltada para o desenvolvimento do sujeito e não do quadro de deficiência. Esta outra forma de relação social baseia-se em interações que busquem promover níveis cada vez mais amplos de autonomia do sujeito, potencializando as suas possibilidades de atuação social. Nesta dissertação, estas relações serão denominadas de interações voltadas à cidadania.

É importante destacar que autonomia não está sendo compreendida como o realizar sozinho. O termo é usado aqui em contraposição à dependência. Autonomia é entendida como a intervenção consentida, a ajuda do outro que considera-se necessária e quando considera-se necessária (FERREIRA & BOTOMÉ, 1984, p. 112). Considerando que as interações sociais têm uma marcada importância sobre a vida dos sujeitos, esta compreensão de autonomia não implica na não intervenção do outro, pois esta se faz presente constantemente. Já a expressão atuação social está

sendo usada no sentido de atividade social, procurando ser mais ampla do que participação social.

Cidadania e filantropia são tomadas, assim, enquanto possíveis formas caracterizadoras de uma dada relação travada tanto no contexto familiar como escolar, com sujeitos que apresentam seqüelas motoras. Com o intuito de respaldar teoricamente o emprego de tal terminologia, procedeu-se a um estudo que buscou abordar a origem de tais conceitos e sua constituição. Estes conceitos, inicialmente, estarão tratados em separado para, posteriormente, serem relacionados ao contexto de desenvolvimento dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras em nossa sociedade.

### **1) Origem e constituição da cidadania**

Discutir a questão da cidadania, na atualidade, sugere cuidados, pois constitui-se em um tema complexo e controverso. A expressão cidadania, atualmente, faz-se presente na legislação (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros), no discurso de políticos de todas as tendências, é veiculada nos meios de comunicação, nas produções acadêmicas, nas discussões dos movimentos sociais, enfim, no cotidiano de milhares de brasileiros. Em relação aos sujeitos considerados portadores de deficiências, especificamente, há um série de documentos do Ministério de Educação e do Desporto, que utilizam-se do termo (MEC/SEESP, 1994; 1994; 1995). No estado de Santa Catarina, foi criado, em 1994, o *Fórum de Debates para a Conquista da Cidadania de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais*, congregando diversas entidades. Em 1996, foi promovido no

Estado um evento de caráter científico, cujo tema central era *Escola e cidadania - um espaço para a "diversidade"*<sup>17</sup>.

O uso corrente do termo "cidadania" tende a abrir possibilidades de banalizá-lo em função da ausência de crítica sobre o mesmo, ao mesmo tempo em que abriga projetos sociais diferentes (DAGNINO, 1994, p.103). A presença constante do discurso sobre cidadania no cotidiano, a familiaridade com a expressão, não significa que haja uma correlação direta com o exercício da mesma. Ter isto claro remete para a necessidade de elucidar a origem do termo e a sua constituição social, para que se entenda em que sentido ele é empregado nesta dissertação e como referência a um tipo de relação interpessoal possível de ser estabelecida com sujeitos considerados portadores de deficiência.

A origem da expressão cidadania está ligada à organização social da pólis grega. Naquela organização societária destacava-se uma experiência democrática de participação política na decisão dos problemas da cidade. Porém, esta participação era restrita aos homens (utilizado aqui como sujeitos do sexo masculino) que eram proprietários de terras, riquezas e escravos. Outros membros da comunidade, como mulheres, crianças e escravos, não eram cidadãos e não participavam da vida política da cidade.

Essa ordem social seguia um critério tido como "natural", pois os chamados cidadãos assim o eram por "natureza". Em um período Fisiocêntrico (ASSMANN, 1995), a condição como nasciam era, então,

---

17 1º Seminário de Intercâmbio Científico entre Educadores do Ensino Regular e Especial, promovido pela Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e Universidade do Contestado.



fundamental na definição de seus papéis sociais. Sendo assim, não estava posta a possibilidade de que os excluídos discutissem sobre seus direitos.

Durante o Feudalismo Europeu<sup>18</sup>, a sociabilidade<sup>19</sup> tomou outra forma. Numa organização social ligada predominantemente ao campo, com relações sociais cujos personagens principais eram soberanos e súditos, a expressão cidadão/cidadania perdeu significado. Nos feudos, na Idade Média, as regras sociais eram mediadas pelo poder dos senhores feudais e nobres, incluindo as autoridades da Igreja Católica, em relação com os vassalos que pagavam altos impostos, e servos que eram destituídos de direitos, apesar do seu trabalho. Os artesãos eram donos dos seus meios de trabalho, cujo produto eles comercializavam. Embora novamente seja importante a condição de nascimento dos indivíduos, esta definição já não era atribuída à natureza. Nesta época, os homens explicavam essas diferenças através da vontade de Deus. Em um período chamado de Teocêntrico (ASSMANN, 1995), novamente não estava posta a possibilidade de discussão a respeito dos direitos dos excluídos.

---

18 As referências à Europa no tocante à origem e constituição da cidadania estão relacionadas às revoluções burguesas ocorridas naquele continente e com o objetivo de estabelecer vinculação com o próximo capítulo deste trabalho, o qual aborda o surgimento de instituições de atendimento aos sujeitos considerados portadores de deficiências na Europa, antes de serem fundadas em outros lugares do mundo.

19 Sociabilidade é usado aqui como modo de viver em sociedade.

A idéia de cidadania volta a ganhar significado com a organização social em burgos, o comércio e a valorização do trabalho (tido pelos nobres feudais como indigno). As revoluções burguesas vieram a consolidar este novo momento, agora com uma concepção burguesa de cidadania. A burguesia emergente trazia consigo a idéia de igualdade: todos eram iguais pelo trabalho, com um acento no individualismo - cada um com a sua capacidade -, e todos eram iguais perante a lei, uma igualdade formal que rompia com a desigualdade posta pela condição de nascimento.

Mas a burguesia que se consolidou como classe dominante na europa incluía novas nuances à concepção de cidadania, e que podem ser observadas através das idéias de seus intelectuais. LOCKE destaca a importância do caráter da propriedade, pois, em sua concepção, todos são proprietários (Apud MANZINI-COVRE, 1995, p. 25). Os operários tinham como única propriedade seu próprio corpo, que vendiam na forma de força de trabalho para o industrial. Já o corpo dos sujeitos que apresentavam seqüelas motoras não atendia as exigências produtivas da indústria. A concepção burguesa de cidadania incluía, desta forma, exploração, expropriação e desigualdade social. A própria expressão "cidadão" neutralizava as desigualdades existentes entre as classes: o industrial era cidadão e proprietário; o trabalhador era cidadão e assalariado. O que eles tinham em comum era a cidadania formal, que se expressava com desigualdades no cotidiano (DIAS, 1996, p.132).

KANT apresenta a importância do Estado de Direito, o relacionamento pacífico entre indivíduos e entre nações para o desenvolvimento da humanidade e o progresso da civilização (Apud MANZINI-COVRE, 1995,

p.28). Se para a burguesia emergente a revolução serviu de modo de luta, para a burguesia consolidada no poder, a revolução trazia desordem, indo contra os princípios liberais de “ordem e progresso”.

MARSHALL (1967) admite que o princípio de igualdade, posto pela legislação, contradiz o próprio sistema capitalista que, na prática, sugere o princípio da desigualdade pela via da lei de mercado, pela meritocracia. A cidadania constituiu-se, de fato, como um dos ideais universais do liberalismo os quais, com o tempo, foram restringindo-se à classe burguesa. Segundo HOBBSAWM (1991, p.77)

...as exigências do burguês foram delineadas na famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. 'Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis', dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que 'somente no terreno da utilidade comum'. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas se a corrida começasse sem handicaps, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos.

Desta forma, o título de cidadão no liberalismo emergente também não era conferido a todos. Ele não contemplava os trabalhadores, pobres, mulheres, crianças, mendigos, doentes que não pudessem trabalhar e os considerados portadores de deficiência, entre outros. Já se previa que os direitos civis poderiam ser expandidos, como dizia a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão quando apontava que a lei era igual para todos. Mas

o próprio documento previa distinções sociais, desigualdades no acesso aos direitos sociais.

A sociedade europeia estava passando por mudanças que ainda hoje se fazem notar. Os homens estavam produzindo sua vida material de uma forma nova e isso implicava em novas relações sociais. O clima intelectual correspondente caracterizava-se pelo racionalismo, cujo fundamento é o homem, o antropocentrismo (ASSMANN, 1995). E aqui, portanto, pela primeira vez, os homens atribuem a si próprios a possibilidade de discutir sobre suas necessidades e direitos. Apesar de considerar-se que seu modo de viver podia ser resolvido entre eles, não cabendo mais estas resoluções, predominantemente, à natureza ou a Deus, os homens mantiveram uma forma desigual de acesso aos direitos, na medida em que organizavam-se numa forma social capitalista.

O Capitalismo, na sua forma mercantilista, constituiu-se a partir de um sistema econômico fabril e comercial, frente a um Estado Monárquico, centralizado, com uma forte idéia de liberdade e propriedade. Já na sua forma liberal, o Estado está dividido em três poderes (executivo, legislativo e judiciário), mas com destaque para o legislativo. Com a organização dos trabalhadores em sindicatos e associações, houve um incremento nas estratégias reivindicatórias, e uma resposta dos capitalistas a isto, com a maquinaria, o uso da tecnologia que ampliava produção e lucro, mas também se impunha no sentido de minimizar esta organização.

A partir da organização da sociedade civil, os direitos sociais foram sendo incorporados ao status de cidadania, mas numa perspectiva de reestruturação do padrão de desigualdade social, desfavorável à construção

de uma cidadania para todos. Com a formação dos sindicatos colocou-se uma outra relação entre capitalistas e classe trabalhadora, pois esta última reivindicava direitos sociais.

O acirramento entre trabalhadores e capitalistas chega ao auge no período em torno das Guerras Mundiais. O capitalismo imperialista busca lucro e acumulação (oligopólios), com nações de economia mais vigorosa lutando pelo domínio sobre outras. A Revolução Russa e a ascensão de partidos socialistas em alguns países da Europa alimentavam um clima de reivindicação dos trabalhadores, alguns apoiados em partidos políticos, por melhores condições de trabalho, saúde, habitação, educação, entre outros direitos.

No pós-guerra, o Estado de Bem-estar Social<sup>20</sup> acenava com o atendimento aos direitos sociais - salário, saúde, educação, transporte, habitação, seguro-desemprego, lazer, etc, nos países de economia mais desenvolvida. Através de políticas sociais, o Estado administrava o recolhimento de impostos, atendendo à reivindicação de distribuição e justiça social. Nesta forma de cidadania, o acesso aos direitos avançou, mas o planejamento deste acesso, que cabia ao Estado, contribuiu para a desmobilização social da população (MANZINI-COVRE, 1995, p.45). O planejamento de quais direitos estariam disponíveis a quais camadas da população era restrito ao Estado.

---

20 O Estado de Bem estar social, é entendido como um sistema cuja função é “cobrir os riscos e incertezas aos quais estão expostos os trabalhadores assalariados e suas famílias na sociedade capitalista” (OFFE, 1984, p.378).

O modelo de Estado de Bem-Estar Social, na década de 90, encontra-se em decadência frente às políticas neoliberais. A desestatização que conduz para um Estado Mínimo<sup>21</sup>, constitui um momento que, ao mesmo tempo em que se anuncia o não atendimento dos direitos pelas instituições públicas, aponta a necessidade de que se criem outras formas de acesso aos direitos sociais.

No Brasil, onde o Estado de Bem-estar Social não foi desenvolvido, a população dividiu-se em duas classes: os trabalhadores, que viviam na carência e a elite que vivia de privilégios (MANZINI-COVRE, 1995, p.52). É importante assinalar como a díade carência/privilégio ainda é marcante, na atualidade, para esta população.

Nos anos 50, com o crescimento da industrialização, a classe operária brasileira aumenta em quantidade como decorrência do êxodo rural, fruto do incentivo à industrialização, com migração do campo para a cidade de trabalhadores rurais empobrecidos, para tornarem-se operários fabris. Mas o aumento em quantidade não significou aumento da mobilização dos operários enquanto classe organizada. O Estado, assim, atende por seu planejamento algumas questões sociais como educação, saúde, aposentadoria, etc, e o exercício de alguns direitos políticos como o voto direto para os sujeitos alfabetizados.

Do ponto de vista social e político, com o golpe militar de 1964 há uma retração na cidadania exercida, instalado o Estado tecnocrático-militar, sob uma economia monopolista que acentua a exploração sem Estado de Bem-

---

21 Segundo ANDERSON (1995, p. 11), Estado Mínimo é aquele que se mantém forte o suficiente para controlar o poder dos sindicatos, mas que reduz seus gastos sociais e suas intervenções na economia.

estar. Há uma dependência do Brasil em relação as nações mais desenvolvidas, pois estas tinham o domínio da tecnologia. O discurso difundido no país era o de que primeiro era preciso fazer o bolo crescer, para depois, então, dividi-lo.

Até 1980 manteve-se um recuo quanto aos direitos políticos, sem condições democráticas, na vigência da ditadura. Os direitos sociais atendidos para uma pequena parcela da população legitimava o sistema social como um todo, através do BNH (Banco Nacional de Habitação), FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço), Caderneta de Poupança, etc (JACOBI, 1986, p. 95).

As mobilizações populares, enquanto exercício de cidadania, eram reprimidas. Uma mobilização de grandes proporções, sem intervenção militar, só veio a acontecer nos anos 80, em torno das eleições diretas para a presidência da república, movimento que ficou conhecido como *Diretas Já*.

A Constituição Federal de 1988 acenou para a possibilidade de uma nova sociabilidade, ainda que no campo da formalidade. As eleições diretas para presidente da república, em 1989, significaram uma expansão dos direitos políticos.

Os acontecimentos dos anos anteriores, permeados pelo autoritarismo político e social, foram constituidores de uma consciência por justiça social, pela reivindicação e acesso a direitos pela população. Mas também trabalharam no sentido de transformar os trabalhadores em consumidores e receptores de direitos, no sentido de uma homogeneização que desmobiliza (MANZINI-COVRE, 1986, p. 182). Esta idéia de homogeneização, expõe uma parte da população que é considerada descartável ou excluída, constituída

por aqueles que não aparentam a competência exigida pelo capital (MANZINI-COVRE, 1986, p. 131). Esta situação, que pode ser chamada de autoritarismo social, expressa-se pela classificação que estabelece diferentes categorias de indivíduos, dispostos em lugares respectivos na sociedade (DAGNINO, 1994, p. 104). Como exemplo disto, podemos citar os pobres morando em favelas, órfãos em orfanatos, sujeitos considerados portadores de deficiência em instituições de educação especial, entre outros.

As modificações rápidas na produção e no consumo, junto a uma complexificação, heterogeneidade e diferenciação das relações, têm feito surgir novas categorias sociais transversalmente à estrutura de classes, numa pluralidade de interesses convergentes e conflitantes. E, deste modo, a sociedade contemporânea expõe formas distintas de sociabilidade, diferenças no uso dos espaços sociais, desigualdades no acesso a bens materiais e simbólicos, com diferentes formas de integração ao mercado (TELLES, 1994, p. 94).

Alguns autores discutem as perspectivas postas para esta sociedade. Uma das perspectivas é que a herança do neoliberalismo converta-se em uma sociedade profundamente desagregada e distorcida, com gravíssimas dificuldades em se constituir do ponto de vista da integração social e com uma agressão permanente ao conceito e à prática da cidadania (BORÓN, 1995, p. 187).

No Brasil de carências acumuladas pela crise econômica recente, geradoras de excluídos sociais, formou-se um fosso social entre uma minoria modernizada e uma maioria excluída. O conflito social faz emergir uma sociedade civil, com grupos ligados a movimentos sociais que, se não



conseguem ter acesso aos direitos que estão buscando, estão criando espaços públicos de discussão, tornando os conflitos mais visíveis, representando as diferenças e desenvolvendo uma cultura pública democrática. Para que estes movimentos sociais ganhem força, além de um regime democrático é preciso que se tenha uma sociedade democrática. O discurso de que se vive em um regime democrático tem servido para desmobilizar a população. A presença de relações interpessoais com características democráticas é fundamental no sentido de questionar o discurso de um regime democrático que socializa a pobreza.

Desta forma, a cidadania se define como problema teórico, histórico e político, no jogo das ambivalências inscritas na vida social, compondo um terreno para o qual convergem o legado de uma tradição autoritária e excludente e os dilemas postos pelas transformações em curso nas sociedades contemporâneas (TELLES, 1994, p. 93). Em relação aos sujeitos que apresentam seqüelas motoras, a exclusão se dá ao (e por) estarem fora da produção da riqueza, e pela classe social a qual pertencem. Sujeitos que apresentam seqüelas motoras e que pertencem à classe dominante têm possibilidades reais de acesso aos bens materiais.

Buscando definir o que sejam interações voltadas à cidadania, vamos relacionar alguns aspectos a seguir. A importância da atuação social não se refere, apenas, ao acesso aos direitos sociais em si mas, fundamentalmente, à inserção reconhecida dos sujeitos nos espaços sociais, que pode ser promotora de seu desenvolvimento. Interações voltadas à cidadania, portanto, tem relação com movimento, com mover-se socialmente na busca do acesso aos espaços sociais promotores de desenvolvimento, com luta. Estas

interações, nesta perspectiva, são constituídas e constituidoras de movimentos sociais e individuais, a movimentação de corpos na sociedade, corpos sociais e individuais, lutando em busca de desenvolvimento.

No caso dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras, que do ponto de vista físico apresentam pouca mobilidade, faz-se necessário promover uma movimentação social ao seu redor, no sentido de compensar<sup>22</sup> os movimentos corporais que lhes faltam, o que não significa mover-se pelo sujeito que apresenta seqüela motora, mas mover-se com ele. Uma movimentação social no sentido de promover interações voltadas à cidadania. Neste sentido, pode-se entender interações voltadas à cidadania como aquelas que afirmam o direito à cidade (cidade enquanto espaço público, não como o urbano que exclui o rural), onde cada habitante tenha o direito de atuar, de fato, no espaço em que habita.

A conquista da cidadania está na conquista de bens materiais, de bens simbólicos, e também na constituição de uma identidade que quebre com uma consciência fragmentária que possibilita a dominação política, ou seja, uma minoria decidindo os rumos da maioria (JACOBI, 1986, p. 105). E onde há dominação, há uma desmobilização por parte dos dominados, os quais passam a depender do movimento dos dominadores, passam a ser movimentados pelos dominadores, constituindo interações voltadas à filantropia.

---

22 Compensar é usado aqui no sentido social, para além da compensação biológica de substituição de um sentido por outro - como por exemplo, o tato substituindo a visão. O compensar social depende das interações sociais estabelecidas com e pelos sujeitos que apresentam seqüelas motoras.

Neste sentido, é fundamental que as diferenças sociais sejam expressas e compreendidas como espaços contraditórios de luta onde os interesses e necessidades das classes (e de seus indivíduos) se exercem. Espaços abertos de atuação real na construção da história e não só de legitimação social do regime vigente (DIAS, 1996, p. 137).

Uma cidadania emergindo, desta forma, como corpo de reivindicação, considerando as diferenças, mas sem tratamento desigual e discriminação. A diferença, não sendo negada, mas afirmada pelo modo igual de interação social, pode ampliar e aprofundar o direito à igualdade (DAGNINO, 1994, p. 114).

Reconhecer cidadania como estratégia de luta, como busca da construção de outra sociabilidade, a partir das condições já existentes em que vivemos, é concordar que os homens fazem a história, mas sob condições já realizadas por outros homens. Afirmar a cidadania como estratégia significa enfatizar o seu caráter de construção histórica, definida portanto por interesses concretos e práticas concretas de luta e pela sua contínua transformação. Esse conteúdo (da cidadania) e significado, portanto, serão sempre definidos pela luta política (DAGNINO, 1994, p. 107).

Considerando que o conteúdo da cidadania pode ser entendido como algo que se define pelas relações travadas e não como algo absoluto e ideal, pode-se pensar que os direitos devem ser definidos a partir das necessidades dos grupos sociais, necessidades estas que são diferenciadas e são comuns, mas que não são sempre as mesmas, pois podem surgir novas necessidades, nos diversos momentos históricos. A idéia de cidadania como algo que está pronto e acabado, esperando ser consumido, está relacionada à concessão

de direitos pelo Estado Liberal a fim de acomodar os sujeitos cada um em seu local social. Neste caso, o planejamento feito pelo Estado é o definidor de quais direitos a população necessita e quais as camadas que terão acesso a esses direitos, elaborando “pacotes” de políticas públicas a serem acessadas pela população, buscando imprimir uma relação em que o Estado dá e a população recebe; uma relação de concessão, de outorgar direitos, onde só o Estado aparece como sujeito.

Cidadania é algo constituidor do processo histórico e social, baseia-se em relações sociais recheadas pela diversidade social que, na sociedade capitalista, é regida pela discriminação dos explicitamente diferentes. Na vigência de relações sociais que se pautem pelo direito à diferença, na busca coletiva mediadora de superação das dificuldades individuais de todos, podemos ter a construção histórica de uma cidadania que contemple a atuação popular, enquanto luta, e que se oponha à concessão de direitos. Estamos aqui nos referindo a questões de ordem econômica, política, ética, enfim, a todas as esferas da vida humana. Porém é importante sinalizar que este entendimento de cidadania não perde de vista que há necessidades comuns entre os diversos grupos.

Neste sentido, podemos compreender a cidadania como sendo a qualificação do viver dos homens, da constituição da condição humana, e do seu exercício, no plano social e individual. Nestes termos, cidadania é uma forma de relação social a ser conquistada, uma condição a ser construída. Para conquistá-la é preciso ter acesso a bens materiais, que proporcionam a subsistência e se reproduzem pelo trabalho; bens simbólicos, como a cultura; e bens sociais, como o poder e as atividades políticas (SEVERINO, 1992).

Estamos falando de uma compreensão de cidadania que tem a ver com a apropriação do modo humano de ser, fundamentada na base material e concreta da vida na qual nos movemos. Não uma cidadania pronta e acabada, mas uma cidadania enquanto vir-a-ser, e que é, ao mesmo tempo, uma estratégia de luta ( DAGNINO, 1994).

Considerando que a base material, nesta sociedade, é fundada em relações capitalistas, os sujeitos produzem os bens materiais e culturais de forma desigual, e se apropriam destes bens de modo mais desigual ainda. Uma cidadania para todos ou o ideal de uma cidadania plena é antagônico à divisão em classes sociais.

Neste sentido, vislumbrar relações interpessoais que busquem promover a autonomia dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras pode significar mais que um modo de interação familiar e escolar em relação aos mesmos. Estas interações voltadas à cidadania podem significar a expressão da possibilidade de que a sociedade possa vir a ter outras bases, de que a sociedade possa vir a se pautar em relações de outro tipo.

## **2) Origem e constituição da filantropia**

A constituição da filantropia está ligada à sociedade capitalista emergente, que convivia com extrema pobreza, intenso processo de urbanização, crescimento das indústrias e conseqüente proletarização, além da criação dos Estados Nacionais. Como conseqüência deste quadro social, surgiram problemas que poderíamos classificar hoje como de saúde pública: o alcoolismo em massa e as epidemias, como a cólera e outras doenças contagiosas, transmitidas pelo ar ou pela água. É importante salientar que

esses problemas atingiam, principalmente, as classes mais pobres, que moravam nas periferias das cidades, afastadas dos centros comerciais e residenciais, domínios da burguesia.

A grande massa de trabalhadores e mendigos empurrada para as cidades proveniente do campo e de pequenas comunidades, suscitava preocupação social, gerando atitudes filantrópicas por parte da classe dominante e da Igreja Católica. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão falava em liberdade, igualdade e propriedade, mas o que se via eram instituições, hospitais e prisões através dos quais retiravam-se das ruas aqueles que poderiam transtornar a nova ordem sócio-econômica. A cidadania formal constituía uma situação que garantia direitos para a burguesia e promovia a filantropia para aqueles que não se sustentavam de acordo com os padrões capitalistas. O acesso aos direitos se dava, portanto, com dois pesos e duas medidas. Os trabalhadores europeus assalariados, na emergência da sociedade capitalista, tinham uma situação de vida diferenciada dos donos dos meios de produção - os industriais - quanto à liberdade, propriedade e individualidade.

Já desde o Antigo Regime, a família cumpria a função de controlar seus membros. Na nova sociedade o chefe da família respondia sócio-politicamente pelos demais. Portanto, quem não fazia parte de uma organização familiar, não tinha ninguém que administrasse suas necessidades e limitasse sua conduta dentro da ordem social. As instituições e as famílias constituíam-se nos instrumentos que eram utilizados para controlar a população em benefício do Estado capitalista. Esse era o começo da ação filantrópica do Estado para manter o sistema capitalista de produção,

procurando reduzir os conflitos sociais. Segundo DONZELOT (1980, p. 22) "[...] sob a etiqueta da 'economia social' todas as formas de direção da vida dos pobres com o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia".

Esse fenômeno ainda se faz notar na contemporaneidade e nas diversas formas que o Estado capitalista foi tomando, no decorrer da história, para manter-se. Os "benefícios" do Estado, dirigidos aos necessitados e miseráveis, surgiam no sentido de retirá-los das ruas, da perversão, da agitação. Com estes objetivos, desde as primeiras formas de assistência pública, na europa, o tratamento era individualizado, marcando aqueles que o Estado julgava incapazes de prover sua própria sobrevivência. O Estado buscava novas formas de controle sobre a população que era, até então, controlada pelas relações sociais estabelecidas pelo regime feudal. A importância deste controle das ações está ilustrada nesta passagem sobre a queda da Bastilha, na França, a respeito da qual Donzelot (1980, p.52) diz:

"Conduzida [ a queda da bastilha] pelo baixo povo e pelos indigentes de Paris, em outras palavras, por aqueles que as manobras sócio-familiares não mais contêm, nem conseguem mais alimentar e manter, ela resulta numa surda interpelação que intima o Estado a se encarregar dos cidadãos, a tornar-se a instância responsável pela satisfação de suas necessidades".

As "manobras sócio-familiares", a que o autor se refere, dizem respeito à interferência social do Estado nas famílias. Para atender as necessidades do capitalismo emergente na europa era preciso que os homens tivessem

condições físicas para o trabalho industrial e, portanto, necessitassem ter uma vida regrada, compatível com longas jornadas de trabalho. O casamento poderia proporcionar esta condição, sendo valorizado, bem como a figura feminina que, ao tomar conta da casa, da higiene, resolvia os problemas básicos do dia-a-dia. Também as crianças necessitavam de melhores cuidados tanto de saúde, pois a mortalidade infantil era muito alta, como na educação, pois a grande indústria necessitava de homens não só saudáveis mas que também soubessem obedecer e dar ordens a partir de um sistema já determinado. A mulher tornou-se, então, um instrumento do Estado a difundir, na família e na comunidade, valores e conhecimentos. A ação do Estado Capitalista não se constitui em um problema em si, mas exprime um problema social na medida em que as decisões de o quê destinar, a quem, em que nível e quando, começaram a ser tomadas de forma unilateral, sem uma atuação popular.

À medida em que as pessoas pobres, na Europa, expunham-se com maior intensidade, aumentando o índice da mendicância, o Estado respondia com os Hospitais Gerais que, por um lado, serviam ao governo ao retirar os indigentes das ruas e, por outro, serviam às famílias que se aliviavam de um familiar que não podia trabalhar por doença, velhice, deficiência, etc.

O movimento revolucionário de 1789, na França, foi tido como causa de perturbação da ordem moral. Nas regiões onde as cidades foram invadidas por trabalhadores do campo, em busca de empregos na indústria incipiente, os problemas sociais parecem ter sido mais graves. O trabalho de mulheres e crianças com carga horária excessiva e em condições insalubres tornava sua saúde muito prejudicada. A educação das crianças também se tornava muito



difícil visto que ficavam exaustas. As crianças sem família, acolhidas por asilos de religiosos eram alugadas, por estes, às indústrias e manufaturas (NOGUEIRA, 1993).

Os bolsões de miséria, prostituição, filhos ilegítimos, nas regiões onde aglomerava-se a classe trabalhadora, associado à insalubridade de seu trabalho e de suas casas provocava insegurança social, na visão dos governos. Previa-se, na época, um número imenso de crianças que cresceriam sem os valores morais que o Estado Liberal Europeu julgava necessários para manter uma produção eficiente e, ao mesmo tempo, reduzir os riscos de agitação política.

No século XIX o Estado Liberal era enfrentado pela pobreza, que compunha a maioria da população, a qual cobrava o direito à assistência, ao trabalho e à educação. Para a economia liberal era fundamental que houvesse a conservação e a formação da população, porém devido ao discurso de igualdade, isso não poderia mais ser feito pela repressão, como vinha sendo feito no Antigo Regime. A alternativa encontrada pela burguesia para conter a população, apesar das diferenças na qualidade de vida e na distribuição das oportunidades e, ainda assim, manter a produção capitalista, continuou sendo a filantropia. Segundo DONZELOT (1980, p.55) "Não se pode conceber a filantropia como uma fórmula ingenuamente apolítica de intervenção privada na esfera dos problemas ditos sociais, mas sim como uma estratégia deliberadamente despolitizante face à instauração dos equipamentos coletivos, ocupando uma posição nevrálgica eqüidistante da iniciativa privada e do Estado".

As atividades filantrópicas, então, caracterizavam-se por buscar um meio termo entre as funções do Estado e o desenvolvimento de técnicas de bem-estar. DONZELOT (1980) classifica essas atividades em dois pólos: o "pólo assistencial" que se baseia na idéia de que um Estado liberal, portanto não mais totalitário e não responsável absoluto pelas necessidades da população, dispõe-se a suprir apenas aquelas mais prementes e das pessoas mais necessitadas (afinal, com este estado vigora a idéia de que todos os homens são iguais e autônomos e que, por isso, não precisam ser assistidos por ele); e o outro, o "pólo médico-higienista"<sup>23</sup>. Enquanto o polo assistencial funcionava mais para difundir uma idéia, este outro se utilizava dos meios materiais propriamente ditos para a conservação da população.

A filantropia, enquanto ação do Estado, distinguiu-se da caridade, que se constituía como ação da Igreja Católica: ao invés de trabalhar com doações, utilizava-se mais de conselhos, investia na moralização e na propagação da poupança. Preferia beneficiar crianças aos velhos, mulheres aos homens. A caridade mantinha os laços de dependência entre ricos e pobres, igreja e fiéis. A filantropia buscava investigar e selecionar quem era realmente necessitado, conectando a moral à economia. Assim, mantinha também laços de dependência, mas privilegiava a dependência moral à material, buscando envolver a população com normas morais, mas com o menor gasto público possível. Como exemplo disso temos a *Lei dos Pobres* (MARSHALL, 1967), que a partir do século XVIII, na Inglaterra, era uma forma

---

23 Ver SHALOUB, Sidney. Classes Perigosas. In: *Revista Trabalhadores* n.6, Associação Cultural Arquivo Edgar Leurenroth, Campinas, p.5-22.

filantrópica de atender aos que não podiam se incorporar ao trabalho, de uma forma tal que não supria as necessidades básicas do beneficiário.

A filantropia apresentava-se enquanto relação que constituía a classe trabalhadora no sentido de imobilizá-la, de reduzir sua movimentação na sociedade, facilitando a ação planejadora do Estado. A sociabilidade explicitada aqui é a de um modelo liberal europeu, que mostra como este modelo não dá conta de atender às prerrogativas sociais que anuncia, como por exemplo educação para todos, sendo necessário criar “alternativas” para conter a parcela da população que não tem acesso aos direitos.

O direito à propriedade não significava ter propriedade, ou ter condições para isso, mas ter o direito formal de adquirir propriedade. O direito à escolaridade não significava condições concretas para garanti-la. E assim se poderia relacionar uma série de direitos instituídos, mas não necessariamente usufruídos, na sociedade moderna europeia, porque para isso seriam necessárias, e ainda são, garantias de algumas condições sociais básicas, sem as quais a desigualdade para usufruir dos direitos aparece marcadamente.

A filantropia, no decorrer da história, tem sido um recurso desmobilizador das lutas sociais utilizado pelo Estado Capitalista a fim de facilitar a administração das desigualdades sociais. Neste sentido, a filantropia age individualmente, buscando manter as pessoas em lugares sociais próprios à sua condição, a qual é considerada imutável e suas dificuldades insuperáveis. Interações voltadas à filantropia, neste sentido, têm a ver com desigualdade, com discriminação, com um autoritarismo social que busca reduzir a participação popular na tentativa de homogeneizar os grupos

e indivíduos que, desarticulados, não teriam organização suficiente para o ato de reivindicar. Enquanto a cidadania expressa a possibilidade de construção de uma mobilização social e individual, a filantropia se contrapõe a ela, produzindo desmobilização social e individual.

Via de regra, também no Brasil, a filantropia expressa-se por interações que promovem uma dependência social aos movimentos dos outros, a partir das quais reduzimos os nossos movimentos na sociedade, ficando tutelados pelo movimento de terceiros. As interações sociais carregadas de filantropia desmobilizam os sujeitos, socialmente, dificultando que se constituam em cidadãos. No caso dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras, que apresentam dificuldades de movimentar-se fisicamente, estas interações repercutem enquanto promotoras de uma desmobilização social. Esta, por sua vez, contribui no sentido de dificultar sua inserção nos espaços públicos, obstaculizando o acesso aos direitos sociais, como a escolarização na Rede Regular de Ensino. As interações voltadas à filantropia, portanto, agem não só sobre o corpo do sujeito, individualmente, sobre o corpo físico. Atuam também sobre um corpo que se relaciona, um corpo que é social. Este tipo de relação trabalha no sentido de produzir dependência, heteronomia, de prestar assistência. Neste sentido, a filantropia está a serviço da ordem, de manter o *status quo*. A luta, a mudança, o conflito, elementos que dão idéia de movimento, estão fora destas interações.

Na atualidade, o neo-liberalismo, que se caracteriza pelo acirramento da competitividade, a flexibilidade dos mercados, os acordos econômicos internacionais, o investimento pesado na automação e o conseqüente excedente de mão-de-obra, tem gerado, no Brasil, reformas nas políticas

econômica e social, principalmente a fim de seguir as regras do Banco Mundial e outras instituições internacionais como Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento. Estas reformas vêm se refletindo nas medidas para estabilizar a moeda<sup>24</sup>, na redução dos direitos sociais como a previdência, na reforma tributária, na política de privatizações para que o encargo do Estado torne-se menor, buscando atingir o chamado Estado Mínimo.

Segundo BORÓN (1995, p. 188), “a ‘democratização’ se expande no discurso e na ideologia dos regimes democráticos, mas a cidadania é negada pelas políticas econômicas neoliberais que tornam impossível o exercício dos direitos dos cidadãos. Quem não tem casa, nem comida, nem trabalho não pode exercer os direitos que, em princípio, a democracia concede a todos por igual”.

Nesta versão, o Capitalismo apresenta-se como a única proposta de sistema social viável para os nossos dias, afirmando ser necessário concordar com suas regras e suas consequências. Desta forma, o único modo de relacionar-se nessa sociedade seria pelo consenso, pois não adiantaria de nada a luta, a oposição e mesmo a participação popular. Neste clima cultural, há a difusão da idéia de que não é necessário mover-se na busca do acesso aos direitos sociais. Esta idéia tem encontrado força nos avanços formais quanto ao acesso aos direitos sociais por sujeitos considerados portadores de deficiência. Exemplo disto está no acesso à educação regular nas escolas da rede comum. Uma vez que o direito está contemplado na legislação, não

---

24 Segundo ANDERSON (1995, p. 11) um governo neoliberal deve ter a estabilidade monetária como “meta suprema”.

justificaria a mobilização popular em torno do mesmo. No entanto, as garantias reais, o detalhamento de como este direito será exercido e quem será o responsável pelo cumprimento da legislação para que este direito seja exercido, não estão asseguradas pela legislação.

Considerando que as interações voltada à cidadania e à filantropia encontram-se presentes em nosso cotidiano, em uma luta histórica que tem a ver com a constituição dos sujeitos sociais, faz-se necessário, neste trabalho, esmiuçar sua contraposição no tocante à escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras.

### **3) Cidadania, filantropia e desenvolvimento humano: contribuições à discussão sobre a escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras**

A partir da compreensão de cidadania e filantropia apresentada até o momento, e com o propósito de estabelecer relações destas com uma dada concepção de desenvolvimento humano e de deficiência, faz-se necessário explicitar tais concepções. Neste sentido, os pressupostos teóricos propostos por VYGOTSKI vêm contribuir fundamentalmente para esta discussão.

Segundo este autor, é nas e pelas interações sociais, mediados por signos históricos que nos constituímos enquanto sujeitos sociais. As mediações são desencadeadoras de uma dada direção ao desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, não há uma natureza humana que se desenvolva independente das relações sociais. Biológico e social, natureza e cultura se

---

fundem, vinculados íntima e permanentemente. O desenvolvimento orgânico realiza-se em um meio cultural e se converte num processo biológico historicamente condicionado (VIGOTSKI, 1995, p.17)<sup>25</sup>. O processo de mediação, na interação com o outro, cria um processo de atribuir significados sociais. Entendendo que mediação é a relação com o significado e não com o objeto em si.

SMOLKA & GÓES (1993, p.10) contribuem com esta discussão, afirmando que “o desenvolvimento envolve processos que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea”.

Em relação ao processo de constituição da deficiência, no entender de VYGOTSKI (1995, p.32)<sup>26</sup>, a lesão orgânica, ao mesmo tempo em que produz a limitação, dialeticamente produz condições para compensar esta limitação. De acordo com o autor,

[...] a educação das crianças com diferentes defeitos<sup>[27]</sup> deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser

---

25 Artigo elaborado em 1929.

26 Artigo elaborado em 1924.

27 O autor utiliza termos como defeito, anormalidade, retardo mental, que na atualidade são evitados por serem compreendidos como pejorativos ou desvalorizadores.

incluídas no processo educativo como sua força motriz.

Com este pressuposto, pode-se pensar em um desenvolvimento que ocorre na presença da lesão, mas direcionado contra ela, no sentido de superá-la. Isto implica em interações sociais voltadas à superação dos possíveis efeitos da lesão inicial, onde o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador de novas vias para o desenvolvimento.

Segundo VIGOTSKI (1995, p.45) “[...] é um equívoco ver na anormalidade só uma enfermidade [...] Notamos os defeitos e não observamos as esferas colossais enriquecidas pela vida que possuem as crianças que apresentam anormalidades”.

O autor chama a atenção, porém, de que o processo de compensação social não ocorre espontaneamente. Ele constitui-se a partir de condições sociais para o desenvolvimento do sujeito, condições estas baseadas em interações que promovam sua autonomia e sua atuação social - uma atuação que não seja no sentido da deficiência . Sem certas condições ocorre o que ele chama de “luxação social”, que pode ser identificada como um processo de exclusão (1995, p.8). Ou seja, interações sociais que não contribuem para a superação das dificuldades apresentadas inicialmente pelo sujeito e que repercutem no sentido de desmobilizar sua atuação social.

Entender o desenvolvimento desta forma, na relação entre o sujeito e a cultura, pode abrir grandes possibilidades para a educação de sujeitos que apresentam seqüelas motoras, pois, ao invés de guiar-se pela fatalidade biológica, VYGOTSKI propõe uma orientação pela história e vida social. Com



estes elementos, pode-se buscar discutir como encaminhar este processo não no sentido da filantropia, da dependência e desmobilização social do sujeito. Ao contrário, pode-se buscar encaminhar uma movimentação social permeada por interações voltadas à cidadania, interações que levem em consideração a história de vida do sujeito e que se encaminhem no sentido de promover e ampliar sua autonomia.

Quem não se movimenta sozinho, fisicamente, por conta das suas condições físicas, precisa ser movimentado pelo outro. Esta relação pode direcionar-se para que seja movimentado enquanto “objeto do movimento do outro”. E isto constitui uma relação que promove filantropia, à medida em que pressupõe dependência física e social. No entanto, esta situação também abre possibilidades para que seja movimentado pelo outro no sentido de compartilhar o exercício de ser sujeito, de ser auxiliado na medida do necessário. Sua condição física pode não lhe permitir uma autonomia física, mas pode vir a ser um sujeito socialmente autônomo, a partir de interações que promovam o seu desenvolvimento. VYGOTSKI (1995) introduz a expressão “desenvolvimento peculiar” ao tratar sobre as condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Segundo este autor, a cultura da humanidade tem se desenvolvido sob estas condições. Frente à lesão do sistema nervoso central, ou do aparelho auditivo ou visual, o desenvolvimento ocorre em novas condições, alterando o processo de relacionamento com a cultura. Este desenvolvimento que se expressa de modo peculiar não se dá, no entanto, por princípios diferenciados. O processo de apropriação da cultura, de um nível intersíquico para um nível intrapsíquico, é o mesmo para sujeitos considerados normais e deficientes.

As questões especificamente relacionadas com a educação de sujeitos que apresentam algum tipo de deficiência física, relacionadas por VIGOTSKI (1995, p. 164)<sup>28</sup>, dizem respeito à impossibilidade física de caminhar na escola, de escrever, de trabalhar, etc. Este desenvolvimento peculiar se dá a partir de condições estabelecidas para o desenvolvimento de um tipo biológico humano considerado estável ou normal. A possibilidade de se constituírem em indivíduos considerados portadores de deficiência mental também é apresentada por ele. Neste sentido, aponta como tarefa da educação, proporcionar relações que previnam o surgimento de sentimentos de inferioridade, desolação, etc .

Os elementos teóricos que VYGOTSKI (1995, p.39) apresenta, referentes à educação de sujeitos considerados portadores de deficiências, vêm contribuir para esta discussão quando diz que “[...] é importante que a educação tome o rumo da valorização social, a considere um ponto real e determinante e não sustente a idéia de que o cego [usado como exemplo] está condenado à inferioridade”. Considerá-lo inferior significaria contribuir para a imobilização social do cego.

Com estes elementos, considera-se a história dos indivíduos e a história em geral contextualizadas, que levam ao entendimento de que as singularidades dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras, suas características físicas, são expressões do modo humano de ser. Mergulhados na cultura, emergem expressando um desenvolvimento peculiar. A existência de sujeitos que apresentam seqüelas motoras, ou qualquer outro tipo de

---

28 Artigo elaborado em 1928.

diagnóstico de deficiência, é compreendida no contexto de existência de "indivíduos humanos vivos" (MARX & ENGELS, 1984, p.14).

CARMO caracteriza as diferenças entre as pessoas portadoras de deficiência física, quanto a sua escolarização, tendo como parâmetro a causa de sua deficiência: "deficientes congênitos" ou que tenham adquirido a sua seqüela nos primeiros anos de vida e "deficientes traumáticos" ou que tenham adquirido uma seqüela no decorrer de sua vida, já tendo sido incluído no processo escolar. Quanto aos indivíduos do primeiro grupo o autor afirma que "[...] necessitam, geralmente, para obterem os conhecimentos sistematizados e veiculados pela escola, percorrer todas as etapas da escolarização, convivendo e superando, não somente as barreiras e limitações próprias da 'deficiência', mas, também, as impostas pela sociedade" (CARMO, 1991, p. 100).

A expressão "limitações próprias da deficiência", refere-se às características físicas, dificuldades de mobilidade física, entre outros aspectos, estabelecendo uma diferença em relação as limitações "impostas pela sociedade". Ao se buscar entender a deficiência em seu contexto sócio-histórico, procura-se estabelecer algumas relações entre "limitações próprias da deficiência" e "limitações impostas pela sociedade". O termo "limitações" refere-se àquilo que o sujeito não faz. O sujeito considerado portador de deficiência convive com limitações porque a sociedade atribui aos homens um caráter idealizado, como se cada um executasse, individualmente, tudo o que o conjunto da humanidade é capaz de fazer. O que é chamado de limite

corporal, sensorial ou cinestésico<sup>29</sup>, seria relevante se os homens não vivessem em coletividade. Um sujeito pode apresentar limites sensoriais ou cinestésicos, dificuldades para resolver algumas situações em seu cotidiano do ponto de vista físico. Porém, o viver coletivo dos homens, a possibilidade de interagir com outros sujeitos de modo a minimizar estas dificuldades, coloca como primordial a compreensão do repertório social e tecnológico.

A limitação só existe na relação com o outro. Em uma comunidade de cegos, por exemplo, a ausência de visão não significaria limitação, mas normalidade. O termo “limitação” popularizou-se a partir da afirmação de um padrão de normalidade, que coloca-se como dominante em relação aos modos considerados deficientes. A diversidade, portanto, tem uma hierarquia, com referência no padrão considerado normal. A diversidade é maior ou menor, de acordo com o seu grau de proximidade em relação ao considerado normal. Assim, a sociedade capitalista relaciona-se de formas diferentes com os diferentes tipos de sujeitos considerados deficientes, onde alguns são aproveitados pelo mercado pelas características físicas que apresentam e outros não. Abordadas coletivamente, as “limitações” têm a possibilidade de ser suprimidas, a partir de interações voltadas a este objetivo.

O que se faz extremamente necessário é apropriar-se de símbolos, códigos e significados sociais, desenvolvendo os processos cognitivos superiores, para viver nesta sociedade. Neste sentido, não basta atuar exclusivamente sobre as dificuldades de mobilidade física. É fundamentalmente necessário que se atue sobre as dificuldades que

---

29 Sensorial é relativo aos órgãos dos sentidos (visão, audição, etc); cinestésico é relativo ao movimento corporal.

envolvem o que se chama de mobilidade social, ou seja, diante da imobilidade física, é possível intervir deflagrando um processo constituidor de uma compensação social, um movimento social. A noção de compensação defendida por VYGOTSKI desenvolve a construção/produção de um desenvolvimento peculiar, um modo peculiar de ser sujeito. Neste sentido, não faz sentido estabelecer comparações entre sujeitos que apresentam seqüelas motoras e aqueles que não apresentam. Os sujeitos que apresentam seqüelas aprendem a fazer de formas diferenciadas as atividades que envolvem movimentos que não executam. Cria-se um novo processo, que envolve o compartilhar intenções e estratégias em busca de formas de lidar com seu corpo, através do uso de funções psicológicas superiores.

É importante salientar, tendo uma compreensão dos homens enquanto seres sociais e históricos, que uma única característica ou um conjunto de características físicas, de modo isolado, não podem ser considerados determinantes na constituição de um sujeito. O homem como sujeito se constitui nas relações sociais, individualiza-se nos grupos em que interage. Os sujeitos considerados portadores de deficiência, da mesma forma, constituem-se individualizando-se enquanto “deficientes”, a partir do conceito elaborado socialmente sobre deficiência. A lesão é orgânica, situa-se no corpo do sujeito. Porém, a consideração da deficiência situa-se nas relações sociais. A lesão converte-se em deficiência em certas condições. Isto sugere que o processo pode se dar de uma outra forma: sujeitos que apresentam lesões cerebrais, alterações cromossômicas, entre outros fatores conhecidos como causas de deficiências, não se constituirão necessariamente enquanto sujeitos deficientes.

Abrindo um rápido espaço para abordar a respeito das questões orgânicas - como a paralisia cerebral, uma das principais causas de seqüela motora - é importante ressaltar a sua ligação com as questões sociais. A humanidade produz, socialmente, um grande número de indivíduos com características convencionadas como sendo deficiências, à medida em que não resolve questões de saúde pública, como doenças infecciosas, cuidados com gestantes, em particular, e questões sociais no geral, como distribuição de renda, acesso aos direitos básicos como saúde, educação, habitação, alimentação básica. As origens orgânicas das seqüelas motoras não estão sendo aqui negadas ou negligenciadas, porém, são tratadas num contexto sócio-histórico. Na Europa, no século XVIII, por exemplo, as causas orgânicas de seqüelas motoras eram também causadoras de mortalidade infantil. Na atualidade, é comum que as crianças que sofrem anóxia<sup>30</sup> no parto sobrevivam com lesões cerebrais e seqüelas motoras. O modo como a sociedade resolve seus problemas, como permite ou não que as causas orgânicas incidam, a partir de um conhecimento já produzido, constitui-se numa produção social.

É preciso que se considere a história para que se saiba diferenciar as idéias difundidas socialmente sobre o desenvolvimento dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras. Caso contrário, pode-se estar contribuindo no sentido do desenvolvimento do quadro de deficiência. Além disso, a utilização das denominações tais como limitação, déficit e outras que têm sido atribuídas aos sujeitos considerados portadores de deficiência, podem significar a negação do mesmo como sujeito histórico.

---

30 Anóxia significa carência de oxigenação que, ocorrendo no sistema nervoso central, provoca lesões.

Em sintonia com a negação acima ressaltada, a filantropia destaca-se na criação de instituições de Educação Especial, de caráter filantrópico-assistencial através do próprio atendimento aos sujeitos considerados portadores de deficiências, os quais deixam de reivindicar direitos, já conquistados por outras parcelas da população, por estarem imersos num processo de desmobilização social. A criação de instituições de atendimento a sujeitos considerados portadores de deficiência, no Brasil, tem por modelo outras instituições similares, localizadas em países considerados de Primeiro Mundo. Frente à situação social e política das instituições brasileiras, estas se caracterizam pelo atendimento predominante aos indivíduos de famílias humildes e por condições tecnológicas e recursos humanos de baixa qualidade.

É interessante, neste sentido, caracterizar as Escolas Especiais (com caráter privado-assistencial) e a ação filantrópica que exercem. Estas instituições apresentam para a sociedade um modelo de relação entre seus profissionais e o sujeito considerado deficiente. Este modelo tem sido incorporado pela sociedade como “o” modelo, não como uma das formas possíveis de relacionar-se. A difusão de um modelo assistencialista de interação tem corroborado no sentido de manter os sujeitos considerados portadores de deficiências segregados do conjunto da sociedade. Este modelo de interação estabelece uma mediação social com a conotação de que o fenômeno da deficiência é algo que deve ser abordado no âmbito das famílias e das instituições especializadas, não constituindo-se em uma questão social e pública.

Outro elemento característico é a parceria com o Estado que, através destas instituições, ocupa-se o menos possível com os grupos sociais minoritários, como é o caso dos sujeitos considerados portadores de deficiência, pois, pela lógica capitalista, estes não produzem adequadamente. Desta forma, o Estado une-se a grupos da sociedade demonstrando que não é alheio às suas "causas", mas limitando sua participação ao repasse de verbas, geralmente insuficientes, e abonando o pagamento de impostos por parte destas instituições, uma vez que não possuem fins lucrativos.

As instituições organizam o atendimento, contratam profissionais especializados, ao mesmo tempo em que dispõem de profissionais que podem ou não ser habilitados para este trabalho. Este é o caso, por exemplo, dos professores contratados em caráter temporário pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e que são cedidos a estas instituições. Esses professores que são cedidos para as Escolas Especiais têm a mesma exigência de qualificação que os das Escolas Regulares. Este dado expressa que a especialização da instituição está construída sobre os profissionais que desenvolvem terapias específicas, como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, entre outros. E não exatamente sobre uma educação especial, que se utilize de recursos especiais de ensino. O discurso de especialização destas instituições está calcado em atendimentos especializados. Pode-se dizer até que, para alguns alunos das escolas especiais, o ensino propriamente dito não existe, constituindo uma educação da deficiência. Para VYGOTSKI (1995, p.26), mais do que uma escola para deficientes a escola especial deveria ser uma escola para educação social. Já o trabalho realizado com base no cuidado e na assistência propõe uma



noção de que esses indivíduos precisarão sempre destas instituições, perpetuando as dificuldades que expressam naquele momento. Este modelo de atendimento encaminha muito mais no sentido de filantropia, de um conjunto de expectativas, favoráveis à segregação e à exclusão.

Observa-se nestas instituições, muitas vezes, um maior empenho em atribuir, rapidamente, um diagnóstico ao sujeito que procura a Educação Especial, buscando definir se este deverá ou não ser seu aluno, antes de pensar em interações que favoreçam seu desenvolvimento para além do que apresenta em seu diagnóstico. Em geral, este trabalho fundamenta-se em concepções de desenvolvimento e aprendizagem que atribuem diagnósticos de deficiências, como se estes fizessem parte do sujeito desde sempre e para sempre. Conforme ilustra BUENO (1993, p. 51) "[...] as histórias desses indivíduos, verificáveis em suas anamneses<sup>31</sup> e em seus relatórios escolares, são as histórias de suas deficiências, de suas dificuldades, de seus fracassos, de suas crises emocionais e de suas atitudes sociais inadequadas, enquanto que suas vidas, fora disso, nada são, nada valem, nada representam".

Conseqüentemente, suas metodologias de ensino trabalham com um enfoque na deficiência e não na promoção do desenvolvimento dos sujeitos, perpetuando os limites apresentados inicialmente. A distribuição dos alunos em turmas se dá pelo critério da homogeneidade, reunindo-se os considerados iguais, ou os mais próximos em termos de desenvolvimento,

---

31 Anamnese é um recurso clínico utilizado pelas instituições de educação especial com o objetivo de coletar dados sobre o candidato a aluno, através de um roteiro de entrevistas que contempla informações sobre gestação, parto, desenvolvimento infantil, condutas, doenças, medicamentos que utiliza, etc.

comportamento, rendimento, habilidades, idade cronológica, etc. Mesmo em uma sociedade segregadora, que retira os sujeitos considerados portadores de deficiência do convívio com os chamados normais (os profissionais do ensino especial também passam por um processo de segregação e auto-segregação), ainda são feitas outras distinções de grupos, separando-se pela classe dos alunos que apresentam seqüelas motoras, dos alunos com distúrbio da conduta<sup>32</sup>, ou dos alunos que apresentam determinadas síndromes.

Relacionando as condições de vida dos alunos que freqüentam o ensino especial, na sua maioria de famílias de baixa renda, algumas famílias com mais de um filho nas instituições, observei que, para muitos, é a única forma possível, neste momento, de ter atendidas algumas das suas necessidades como alimentação adequada, atendimento médico, atividade física orientada, entre outros. Isto corrobora no entendimento do caráter político da instituição, cumprindo seu papel social de promover filantropia.

VYGOTSKI (1995, p. 52)<sup>33</sup>, que viveu na URSS, assinalou que sua divergência principal com a Educação Especial do Ocidente residia em que, para ele, a educação de sujeitos considerados portadores de deficiência era um problema de educação e não uma questão de caridade. Afirmou, ainda, que resulta extremamente difícil eliminar o ponto de vista filantrópico, que considera estes alunos como inválidos.

---

32 A expressão utilizada pelo MEC, atualmente, é “condutas típicas” e está definida como “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (1994, p.13).

33 Artigo elaborado em 1924.

Considerando que “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência [...]” (MARX & ENGELS, 1984, p.23), as condições concretas de vida dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras definem suas consciências. As condições de escolarização que lhes são proporcionadas também influenciam o tipo de sujeito em que se constituem.

O conceito liberal de cidadania, que afirma os direitos para todos, tem se constituído enquanto uma abstração, pois não tem sido concretizado pelo modo de existir das formas sociais conhecidas. A análise da vida concreta e prática permite explicitar as contradições sociais. Assim, pode-se chegar à desfetichização da cidadania, procurando explicitar que ela não é algo natural aos homens, mas que a cidadania que se conhece é produto do modo de relação social produzido por estes, num certo momento de sua história e, portanto, não é algo imutável. Este modelo de cidadania, em relação aos alunos do Ensino Especial, entre outros grupos sociais, expressa-se na forma de filantropia e tem vinculações importantes com a divisão de classes posta por esta sociedade.

Como um instrumento segregador, a escola especial cumpre o papel de dar atendimento - o atendimento que o Estado julga adequado -, procurando encobrir as características excludentes desta sociedade. Segundo VIGOTSKI (1995, p.63)<sup>34</sup> “[...] a escola especial cria a separação sistemática das crianças com defeito, isolando-as, situando-as em um pequeno mundo estreito e fechado, onde tudo se adapta ao defeito”.

---

34 Artigo elaborado em 1924.

A partir desta discussão, pode-se refletir a respeito da ação filantrópica presente no Ensino Especial, proporcionando aos seus alunos o acesso somente a alguns direitos básicos, definidos pela instituição.

Esta ação encaminha para a não superação das dificuldades apresentadas inicialmente pelos seus freqüentadores, não considerando a possibilidade de transformação e modificação. Não pressupõe, também, a ampliação da atuação social dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras. Segundo BUENO (1993, p.139), a caracterização da deficiência,

[...] como um fenômeno universal e independente do tempo e do espaço, isola as contradições da moderna sociedade capitalista e coloca no mesmo nível o excepcional oriundo dos estratos superiores com o das camadas populares quando, na verdade, esse último, além do estigma e do preconceito com relação à sua diferença específica, sofre pelo fato de se constituir em cidadão de terceira classe: os de primeira são aqueles a quem se garante os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos estratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, tutelados e assistidos por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de terceira que, além de fazer parte desta camada, ainda tem mais uma marca negativa, a da excepcionalidade.

Pensando em mudanças, em movimento, pensando em um outro modo de produção material da vida e de interações sociais, é preciso apontar para valores como solidariedade, igualdade de direitos, respeito às diferenças, não enquanto valores independentes e absolutos, idealizados, mas como valores possíveis de pautarem as relações sociais. Uma cidadania enquanto síntese das relações estabelecidas pelos sujeitos, regida por modos de viver que

representam possibilidades de rupturas com os modos vigentes. Mas para romper com o modelo de cidadania atual, que permite incursões de filantropia com aqueles explicitamente heterogêneos, isto não pode acontecer apenas no pensamento e no discurso; é necessário que seja expresso em ações, em novas relações interpessoais.

Neste sentido, em relação ao acesso à escolarização, seria o Ensino Regular capaz de proporcionar interações voltadas à cidadania, onde os sujeitos que apresentam seqüelas motoras travem relações que encaminhem no sentido de seu desenvolvimento, para a ampliação de sua autonomia e atuação social? Haverá, neste sistema de ensino, elementos para se pensar em relações interpessoais que não dêem margem à presença da filantropia?

As interações que acontecem na Escola Regular com um sujeito que apresenta seqüelas motoras, terão por base a sua seqüela ou o sujeito por inteiro? O foco das interações estará na deficiência ou no desenvolvimento do sujeito? Estas são questões que podem nortear uma análise das interações que são possíveis na Rede Regular de Ensino.

Segundo VIGOTSKI (1995, p.64) “[...] é preciso incorporar a criança com defeito à vida [...]”, no sentido de que a criança considerada portadora de deficiência vive uma vida privada do exercício especificamente humano, vive privada de mediações que proponham o uso de funções psicológicas superiores<sup>35</sup>.

---

35 Funções psicológicas superiores são funções especificamente humanas, desenvolvidas pelas mediações da cultura, como por exemplo: atenção voluntária, imaginação criadora, memória lógica, auto-regulação da conduta, levantamento de hipóteses, etc.

O acesso à vida, neste caso, significa o acesso à cultura e a relações que promovam o seu desenvolvimento enquanto campo de possibilidades, incluindo, necessariamente, a questão da aprendizagem.

Embora seja necessário refletir a respeito da riqueza de relações que encontramos fora da escola, das aprendizagens que podem ser feitas em outros locais, bem como nas dificuldades estruturais que as escolas têm apresentado, é fundamental, neste momento histórico, a função que a escola exerce quanto à socialização do conhecimento.

Na relação entre escola e cidadania, a escola pode ser mediadora de interações voltadas à cidadania, como um elemento da vida cotidiana que pode influenciar o processo de promover níveis mais amplos de autonomia dos sujeitos considerados portadores de deficiências. Neste ponto, cabe destacar a desigualdade dos sujeitos quanto às possibilidades de apropriação, tanto do conhecimento (PIÑO, 1992), como do uso de funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1989). Essas apropriações, que são especificamente humanas, têm a ver com a objetivação enquanto gênero humano. Sem elas, a condição de vida dos homens é empobrecida, limitando as possibilidades de tomar consciência de sua realidade e de atuar socialmente, ou seja, limitando o desenvolvimento de sua movimentação social, quer seja um sujeito que apresenta seqüela motora ou não.

A discussão apresentada nesta dissertação, portanto, está sendo encaminhada no sentido do desenvolvimento humano, a partir de uma concepção vygotskiana, onde aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde os primeiros dias de vida do sujeito, sendo que a aprendizagem impulsiona e promove o desenvolvimento. Nesta concepção,

aprender e ensinar têm relação com apropriar-se. E, neste sentido, cidadania e filantropia são formas de interagir que são aprendidas, apropriadas.

Não basta que os indivíduos que apresentam seqüelas motoras tenham garantia de matrícula. Não basta, tampouco, que possam freqüentar uma escola regular. É fundamental que se promovam interações que visem a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, dos signos, dos valores culturais, e dos processos psicológicos superiores, como forma de valorizar o especificamente humano.

Para os sujeitos que apresentam seqüelas motoras, estas interações, fundamentalmente, necessitam criar possibilidades de que se estabeleça uma forma de comunicação efetiva, uma vez que dentre as seqüelas pode estar incluída a não oralização, a impossibilidade física de articular palavras de forma inteligível, ou uma pronúncia modificada das palavras. O estabelecimento de uma comunicação efetiva se faz necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois pensamento e linguagem são dois processos interligados (VYGOTSKI, 1987). A apropriação da cultura, dos signos, não se dá exclusivamente pela via visual ou pelo contato físico com os objetos. Faz-se necessário uma mediação social que atribua significação aos objetos, aos instrumentos e situações.

Na escola, entrar em contato com os conhecimentos científicos sistematizados é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porém, não basta que este contato ocorra pela via da memorização ou de uma forma espontaneísta, ou ainda por outras vias que limitam o desenvolvimento dos sujeitos. As aprendizagens que contemplam o uso destas funções constituem o modo especificamente humano de ser.

Neste sentido, a escola regular, enquanto espaço público de acesso ao conhecimento, em relação aos sujeitos que apresentam seqüelas motoras, necessita criar condições físicas de acesso e permanência e, principalmente, criar possibilidades de desenvolver as formas superiores de pensamento. Investir nisto significa, além de apostar no desenvolvimento destes sujeitos, encaminhar no sentido de que disponham de instrumentos para pensar na sua própria mobilização social ao tomar consciência de sua condição social e física.

Neste sentido, esta dissertação propõe-se a analisar o processo de escolarização de um sujeito que apresenta seqüela motora e que frequenta a rede regular de ensino, observando as condições de acesso, de permanência, e buscando verificar a presença de interações voltadas à cidadania e à filantropia. Para tanto, no próximo capítulo, estaremos tratando a respeito de como vem se constituindo, historicamente, o processo de escolarização de sujeitos que apresentam seqüela motora.



## **CAPÍTULO II**

### **A ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS QUE APRESENTAM SEQÜELAS MOTORAS**

A fim de delimitar a abordagem desta dissertação, na relação entre cidadania/filantropia e sujeitos que apresentam seqüelas motoras, este capítulo vem discutir o processo de escolarização destes sujeitos na rede regular de ensino. Dividido em três partes, o capítulo aborda: a história de acesso de sujeitos considerados portadores de deficiência ao conhecimento; o movimento de integração na rede regular de ensino; algumas considerações a respeito dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras, necessárias para a compreensão de seu processo de acesso e permanência na rede regular de ensino.

#### **1) Reflexões sobre o processo de escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras**

Para que se compreenda melhor a escolarização dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras, é importante rever dados que elucidem como esta vem ocorrendo. Refletindo sobre a história da Educação Especial, pode-se buscar entender como vem se constituindo este processo de acesso e permanência nas Redes Regulares de Ensino.

Em diferentes momentos da história, as formas de relação entre a sociedade em geral e os sujeitos considerados portadores de deficiência apresentaram-se de modos distintos. Estas relações dependem do modo como, em cada momento histórico, os homens produzem os meios para

satisfazer suas necessidades (MARX & ENGELS, 1984). Com este olhar, podemos constatar a prática do extermínio ou da exposição dos sujeitos considerados portadores de deficiência pelos povos que tinham uma base nômade para sua subsistência que estava na própria natureza, de modo que dependiam das suas próprias condições físicas. Outros momentos de extermínio são encontrados, por exemplo, na Grécia, com a sociedade Espartana, marcada por características bélicas. Havia a necessidade de homens fisicamente perfeitos e mulheres saudáveis para gerar os novos guerreiros.

Na Europa, na Idade Média, os sujeitos considerados portadores de deficiência ganham alma, significando que os seus corpos expressavam o pecado. Neste caso, era preciso exorcizá-los e queimá-los. O trabalho no campo também exigia força e habilidade física. Mas havia uma compreensão de que as deficiências eram castigos de Deus.

Na Era Moderna, na emergência do Capitalismo, os sujeitos são vistos como força de trabalho. Numa visão mecanicista, do corpo como máquina, as deficiências são entendidas como defeitos ou disfunções. Os sujeitos considerados deficientes são, então, institucionalizados. Já não são mortos, ganham a possibilidade da vida mas, sob os princípios liberais, são segregados.

MAZZOTTA (1996, p.16) nos diz que até o século XVIII “[...] as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo”. Este autor refere que foi principalmente na Europa que surgiram os primeiros movimentos sociais para atender aos sujeitos considerados portadores de deficiência. Necessariamente, estes atendimentos não tinham

um caráter educacional e, mesmo na atualidade, podemos encontrar serviços que demonstram outros propósitos que não constituem-se em ensino.

BUENO (1993, p. 58) assinala o século XVI como o início da educação dos sujeitos considerados portadores de deficiência, através da educação de surdos. Este trabalho difundiu-se melhor na Europa, a partir do século XVII, porém, assim como a educação dos considerados “normais”, era realizado por preceptores e não em escolas, sendo um ensino para aqueles que podiam pagá-lo. Ainda é importante salientar o caráter do trabalho, muito mais voltado para a reabilitação do que para a apropriação de conhecimentos. Mas, na França, por exemplo, teoricamente estava aberta a possibilidade dos indivíduos desenvolverem-se física, intelectual e moralmente sem desigualdades, desde a Constituinte de 1762 que apontava a instrução pública comum para todos (BISSERET, 1978, p. 37).

BUENO (1993, p.64) salienta que a educação dos sujeitos considerados portadores de deficiência surgiu sendo vista apenas como “extensão de oportunidades educacionais” e destaca, além do caráter não educacional da institucionalização, o seu caráter segregador e político, em torno do século XVIII: “O que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização”. Neste ponto, afirma “o movimento contraditório de participação-exclusão” como caracterizador da sociedade capitalista que necessitava da homogeneização para o sucesso da produtividade. Isto influenciará a educação especial e a educação regular, ou seja, a educação dos sujeitos considerados portadores de deficiência e dos considerados normais.

Se a sociedade capitalista estabelece com os sujeitos considerados portadores de deficiência uma relação de segregação, expressa pela institucionalização e por excluí-los da produção, de fato não faria sentido educá-los, mas apenas acolhê-los e cuidar deles. O ensino especial, como extensão de oportunidades educacionais a estes sujeitos, surge como um momento de maior atenção, de expansão de direitos a esta parcela da sociedade. Porém, estas instituições caracterizaram-se, principalmente, por serem filantrópicas. Segundo BUENO (1993, p.90) “A quase totalidade dessas instituições [...] revestiam-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania”.

Nessa sociedade, historicamente cruel com aqueles explicitamente heterogêneos, que tipo de valores e significados estariam sendo mediados na relação com os sujeitos que apresentam seqüelas motoras? Certamente a incapacidade, a impossibilidade, o atraso de seu desenvolvimento, a perenidade de seu quadro, a improdutividade, entre outros. Construiu-se, socialmente, o papel do sujeito considerado portador de deficiência, que pode ser traduzido pela passividade. Ele costuma ser visto como aquele que não produz e que não tem condições de usufruir da riqueza socialmente produzida. A sociedade relaciona-se com os deficientes, não com sujeitos; cria órgãos de assistência social para resolver “seus problemas” (seus ou deles?); cria instituições filantrópicas para atendê-los. Até meados do século vinte, os sujeitos considerados portadores de deficiência tinham acesso,

exclusivamente, a instituições de educação especial, o que não significa um processo de escolarização.

A ciência também teve papel importante no debate entre igualdades e desigualdades no processo de escolarização de sujeitos considerados portadores de deficiência. Na Sociedade Moderna é o conhecimento científico que passa a explicar as desigualdades. BISSERET (1978, p.41) ressalta a utilização da “ideologia das aptidões naturais”. Com base no princípio da igualdade - todos têm os mesmos direitos - as diferenças que se expressam são explicadas individualmente. A aptidão, segundo este princípio, é entendida como “um dado imutável, permanente, hereditário, que determina o destino do indivíduo.” Os esquemas explicativos das desigualdades sociais encontram-se elaborados em nome da própria ideologia igualitária. Estes esquemas contribuíram para o entendimento de que as diferenças são inatas, portanto, transmitidas hereditariamente. Desta forma, as possibilidades, o vir-a-ser dos sujeitos considerados portadores de deficiência, tinham contra si uma explicação científica. Essa ideologia influencia o ensino especial e regular até os nossos dias. Atualmente, os testes psicológicos ainda se propõem a medir a inteligência, atestando, como instrumentos de seleção, a aptidão ou a inaptidão de crianças para a escolarização na rede regular de ensino.

Apesar das desigualdades reais, o princípio da igualdade tomou corpo de valor universal. Aderiu-se à idéia de mérito, aptidão, competência e responsabilidade individual. A burguesia passou a justificar as desigualdades sociais a partir da ideologia das aptidões naturais, numa mistificação da

igualdade de oportunidades que transfere, exclusivamente, ao sujeito a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso.

Em meio a este clima, surgem instituições para o atendimento de “deficientes físicos”. MAZZOTTA (1996, p. 20) observa que há registros de que em 1832, na Alemanha, foi criada uma instituição para este fim. CRUICKSHANK (1983, p. 12) refere que surgiram escolas e programas para esta clientela no final do século XIX, nos Estados Unidos. É importante destacar que, desde o século XVI, já existiam instituições e programas voltados ao atendimento de outros tipos de deficiência, sendo que a deficiência física, e dentro desta os sujeitos que apresentam seqüelas motoras, só mais tarde recebeu atenção. O tipo de trabalho realizado nas instituições não tinha, necessariamente, um caráter educacional, o que, de certa forma, também encontramos na atualidade, com maior valorização da reabilitação física do que da apropriação de conhecimentos. No Brasil, os dados referentes à criação de instituições para a educação dos portadores de “deficiência física” situam-se já no século XX<sup>36</sup>.

---

36 BUENO (1993, p.90) observa em nosso século, no Brasil, a criação das seguintes entidades: Pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo, 1931; Lar-escola São Francisco, em São Paulo, 1943; Escola Nossa Senhora de Lourdes, em Santos, 1949; e ainda a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação - ABBR, no Rio de Janeiro, 1954. MAZZOTTA (1996, p.31) cita, além destas, as seguintes instituições: Escola Rodrigues Alves, no Rio de Janeiro, 1905; e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD, em São Paulo, 1950.

MAZZOTTA (1996, p.64) destaca que algumas dessas instituições foram originadas a partir da organização de famílias de crianças com diagnósticos como o de Paralisia Cerebral. Neste sentido, registra estudos realizados na Inglaterra, onde os pais manifestariam “preferência por recursos integrados na escola comum” e assinala que, no Brasil, “a despeito de figurar tal preferência na Constituição Federal e diversos textos oficiais, historicamente se observa a busca de organização de instituições especializadas gerenciadas pelos próprios pais”. Isto demonstra um caráter privatizador em relação à deficiência, como se fosse competência exclusiva da família dar conta da educação de seus filhos.

É importante ressaltar que estas instituições estão localizadas nos Estados centrais do País e em suas respectivas Capitais. Na maioria das cidades brasileiras, os sujeitos que apresentam seqüelas motoras são atendidos junto a sujeitos portadores de outros tipos de deficiências, pelas APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), de caráter filantrópico-assistencial ou em clínicas particulares.

A primeira APAE foi fundada no Rio de Janeiro, em 1954. O grupo de associados contava, então, com a orientação de uma associação norte-americana<sup>37</sup>, também fundada nos anos 50.

---

37 National Association for Retarded Children - NARC.

Em 1961 foi a vez de São Paulo fundar uma associação de caráter assistencial com a finalidade de atender sujeitos considerados portadores de deficiência mental. Nos anos 50 e 60 muitas outras cidades fundaram suas APAEs que hoje somam mais de mil entidades pelo país, congregadas por uma Federação Nacional e Federações Estaduais (MAZZOTTA, 1996, p. 46). Embora sua finalidade estivesse inicialmente direcionada a sujeitos considerados portadores de deficiência mental, há cidades em que estas instituições representam o único recurso considerado especializado, atendendo a todo tipo de deficiências, inclusive seqüelas motoras. Em Santa Catarina, a primeira APAE foi fundada em Brusque, em 1960, seguida por Florianópolis, em 1964<sup>38</sup>. Atualmente são 157 associações no estado<sup>39</sup>. Desde 1968, as APAES de Santa Catarina são conveniadas com a Fundação Catarinense de Educação Especial, órgão do governo estadual responsável por planejar o atendimento aos sujeitos considerados portadores de deficiência.

Os sujeitos que apresentam seqüelas motoras, geralmente estão envolvidos em relações que mantêm o quadro da deficiência. Não que isto aconteça consciente ou deliberadamente. As mediações predominantes que são propostas para estes sujeitos são encaminhadas neste sentido, tanto pela sociedade em geral, como por muitos profissionais da educação, a partir de práticas sociais e interações que não prevêm uma modificação em sua

---

38 SANTA CATARINA. *A criança excepcional - causas e conseqüências*. Pró-criança, n.5, 1984.

39 Dados da Federação Estadual das APAEs de Santa Catarina, fornecidos em setembro de 1997.



condição de deficientes. Para o senso comum<sup>40</sup>, a pessoa considerada portadora de deficiência é frágil, dependente, incapaz, improdutiva, defeituosa, limitada, etc. Este entendimento da "deficiência" como limitação, falha ou defeito, leva-nos a pensar na concepção de homem enquanto máquina, com uma correlação mecanicista entre órgãos e funções. Para uma determinada lesão corresponderia, então, uma determinada limitação. Há toda uma produção científica que atribui a cada lesão cerebral uma disfunção, um defeito funcional, e um repertório limitado de atividades que o sujeito, portador de determinado diagnóstico, poderá realizar por toda a sua vida.

A existência de escolas especiais ampara o conhecimento que diz que os sujeitos considerados portadores de deficiência não se beneficiam da educação regular, ao mesmo tempo em que não dão conta do processo de escolarização. As licenciaturas em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, de certa forma, também contribuem para consolidar a idéia de que é preciso uma formação "especial" para ensinar pessoas "especiais". Mas, o que se observa no cotidiano destas escolas, é a utilização deste conhecimento a partir da deficiência, e que acabam mais promovendo-a do que contribuindo para superá-la.

Atualmente, estamos vivendo um movimento chamado de *Integração da Pessoa Portadora de Deficiência na Rede Regular de Ensino*. Este movimento implica que os sujeitos que eram, até então, atendidos exclusivamente nas Escolas Especiais tenham direito a vagas na Rede

---

40 Senso comum no sentido apresentado por GRAMSCI (1978, p.14), como um agregado caótico de concepções.

Regular de Ensino. Pela sua importância, este Movimento será destacado a seguir.

## **2) O Movimento de Integração na Rede Regular de Ensino**

Integrar é possível? Como integrar um sujeito, ou um grupo, na própria sociedade onde vive? Embora seja possível observar a característica excludente em relação às minorias nesta sociedade, o que justificaria o uso do termo “integração”, ele sugere uma inadequação, pois não se pode integrar aqueles que dela já fazem parte. O que se pode afirmar é o não reconhecimento de que estes sujeitos constituem, fazem parte da sociedade, fato que encaminha para práticas sociais discriminatórias que promovem o acesso e a permanência de alguns aos direitos proclamados para todos, como é o caso da escolarização. Por isso, a condução desta discussão, neste trabalho, vem sendo feita no sentido do acesso e da permanência na rede regular de ensino.

Porém, o termo “integração” é a denominação de um movimento importante na questão do acesso à escolarização de sujeitos considerados portadores de deficiências. De acordo com PEREIRA (1980), o Movimento de Integração teve seu início na Europa, mais precisamente na Dinamarca, país que no final da década de 50 promulgou uma lei para regulamentar a Educação Especial. Esta lei incentivava a criação de condições de vida, nos padrões normais, para os sujeitos considerados portadores de deficiência, de acordo com a sociedade à qual pertencessem. Porém, não se pode discutir a integração sem que se leve em consideração a classe social a qual o sujeito pertence.

No decorrer dos anos 60 surgem movimentos com esta orientação e de caráter legal, em outros países do oeste Europeu. Este movimento pode estar relacionado à conjunção histórica de três fatores: as duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento dos Direitos Humanos, e o avanço científico (SANTOS, 1995). SANTOS relaciona o aumento do número de sujeitos fisicamente debilitados ou deficientes com o advento das guerras, criando a necessidade de programas de atendimento que os reabilitassem para o trabalho, pois o número muito grande de mortos causava escassez de mão de obra. Também em decorrência das guerras, temos o surgimento do Movimento pelos Direitos Humanos, atribuindo direitos aos sujeitos considerados portadores de deficiência. Desta forma, o *Movimento de Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência* não surgia sozinho, mas junto a outros que buscavam sociedades mais democráticas, após o período de guerras. Os avanços científicos, segundo SANTOS, ficaram por conta da identificação, na Europa, das desigualdades ao acesso à saúde e educação, enfrentados pelas minorias étnicas; inclusive das possibilidades postas por pesquisas na área médica, educacional e psicológica quanto à capacidade dos sujeitos considerados deficientes para aprender e freqüentar escolas. Neste momento, os avanços tecnológicos, também em grande parte decorrentes da Segunda Guerra Mundial, passavam a ser utilizados na engenharia e na medicina.

Ao mesmo tempo, muitas instituições especializadas de atendimento a indivíduos portadores de deficiências, principalmente de caráter filantrópico-assistencial, estavam sendo criadas nas décadas de 50 e 60, com a difusão do movimento Apaeano e das Sociedades Pestalozzi no Brasil. Novamente

aparecem as instituições como instrumento para garantir a ordem social. Estas instituições, através da segregação que destinavam a estes sujeitos, prestavam um serviço ao regime militar, colaborando para a “ordem e progresso”.

Na rede regular de ensino, já existiam as chamadas classes especiais, desde os anos 30 (JANNUZZI, 1985, p.87) para alunos com diagnóstico de deficiência mental. Mais tarde surgiriam as salas de recursos, ou salas de apoio pedagógico, que propunham um trabalho complementar ou suplementar aos alunos que não tinham sucesso na classe comum. Essas classes funcionavam, e ainda funcionam, como instrumentos estigmatizantes e, de certa forma, como um corredor para a exclusão escolar.

O movimento de integração baseia-se, principalmente, em dois princípios: normalização e integração. O Princípio de Normalização representa a base filosófico-ideológica da integração, e diz respeito a normalizar o contexto em que os sujeitos considerados portadores de deficiência se desenvolvem. Este princípio pressupõe modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (MEC, 1994, p. 38). O Princípio de Integração baseia-se em valores como igualdade (“viver em sociedade com direitos, privilégios e deveres iguais”); participação ativa (com vistas à interação); e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos. Este princípio ressalta a questão da reciprocidade, no sentido de que a integração só se dá perante a aceitação do grupo em relação aquele que está se inserindo (MEC, 1994, p.38). A difusão destes princípios influenciou mudanças no conceito de

excepcionalidade utilizado na época, adotando um caráter mais humanista, através da idéia de igualdade de direitos.

Nos Estados Unidos, a Teoria de Mainstreaming defendia que a Normalização é o objetivo e a Integração é o processo. Através da Integração pretendia-se criar condições normais de vida para os sujeitos considerados portadores de deficiência. Esta teoria propunha que a prática da Integração se desse através de três estágios: Integração Temporal, Instrucional e Social (PEREIRA, 1980).

A Integração Temporal consistia em dar oportunidades para que o sujeito considerado deficiente permanecesse com os considerados normais, mas isso deveria acontecer de forma gradual e ambos deveriam ser preparados para isso. E, periodicamente, deveria ser feita uma avaliação do andamento do processo de integração, através da observação da conduta do aluno considerado deficiente, o que poderia ser feito por meio de fichas, escalas de observação, etc.

A Integração Instrucional consistia na facilitação do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, era necessário que houvesse compatibilidade entre as necessidades educacionais do aluno considerado deficiente e as oportunidades oferecidas pela classe comum.

Já a Integração Social referia-se ao relacionamento entre o sujeito considerado deficiente e seus colegas considerados normais. A teoria propunha uma análise do processo de integração a partir da proximidade física, interação, assimilação e aceitação do aluno considerado deficiente em relação ao grupo.

Na prática, o que se pode observar é a “integração” sendo vista apenas como presença física de sujeitos com diagnósticos de deficiências nas escolas da Rede Regular de Ensino.—A permissão para frequentar a escola regular constitui-se numa interação muito mais voltada à filantropia do que à cidadania.

Estes Princípios de Normalização e Integração influenciaram mudanças no modelo de avaliação do rendimento do aluno que baseava-se, principalmente, no quociente de inteligência, modificando-se para outras formas que expressassem o desenvolvimento da competência social, das atitudes e desempenhos. MACHADO (1980) ressalta que a década de 70 marcou o modelo médico-psicológico na Educação Especial brasileira. A ênfase estava na observação do comportamento do aluno, buscando verificar o que ele conseguia ou não fazer, e determinando o que poderia lhe ser ensinado. As ações do avaliador ficavam em torno de diagnosticar e classificar.

Já o modelo educacional enfatizava a escolha de procedimentos, métodos e técnicas de ensino, partindo da dificuldade própria de cada aluno, no sentido de uma individualização do ensino.

No Brasil, na década de 60, um artigo da Lei 4024/61, sugeria que a educação dos sujeitos considerados deficientes fosse enquadrada no sistema geral de educação, com a finalidade de integrá-los à comunidade. Na década seguinte, a Lei 5692/71 previa tratamento especial para os alunos que apresentavam deficiências físicas e mentais e superdotados, também em um único artigo.

No final dos anos 80, a Constituição Federal (1988) previa, no Capítulo III, Seção I, Artigo 206, inciso I - "Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Já o Artigo 208 apontava, no inciso III - "Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino".

Em Santa Catarina, em 1988, é instituída a Matrícula Compulsória (ANEXO I), que passou a garantir o direito à vaga nas escolas estaduais para crianças entre 7 e 14 anos. Esta medida incluía crianças e jovens portadores de deficiências que se encontrassem nesta faixa etária, embora seu objetivo fosse ampliar a quantidade de alunos matriculados na Rede Estadual. Estava em discussão a relação entre a quantidade de alunos e a qualidade de ensino ofertado à população. Para os profissionais do ensino especial, a qualificação dos profissionais do ensino regular despontava como um dos problemas da medida.

Os professores do ensino regular vinham, já há anos, se defrontando com problemas de repetência e evasão escolar. Muitos dos alunos "fracassados" no ensino regular, eram encaminhados para os recursos educacionais do ensino especial. Como os professores do ensino regular dariam conta da aprendizagem de alunos considerados portadores de deficiência? Para muitos, esta era uma medida burocrática e política, desprovida de conhecimento técnico sobre a questão. Para outros, incluindo-me neste grupo, o fato estava dado e a presença destes alunos na rede regular criaria a necessidade desta se qualificar. Esta era uma visão ingênua e fragmentária, pois pensava-se que um único fator poderia determinar modificações complexas no ensino como a qualificação dos professores em

toda uma rede. Para os alunos que freqüentavam o ensino especial e suas famílias, parecia que não havia mudado nada, pois não manifestavam intenção de buscar o ensino regular: algumas famílias, por considerar que o filho não era capaz de freqüentá-lo com sucesso; outros, por não ter como levar o filho para uma escola por problemas relativos ao transporte; outros, ainda, por julgar necessário não cortar os laços com a proteção filantrópica da instituição de educação especial. A questão do direito continuava fora das discussões, apesar de já estar prevista legalmente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, em seu capítulo IV - *Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer*, composto de seis artigos, faz referência “aos portadores de deficiência”. No inciso III do artigo 54 afirma: “ é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...]”. Este enunciado é seguido de sete incisos. O inciso III refere “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Este documento colocava a educação de sujeitos considerados portadores de deficiência sob a responsabilidade do Estado, embora o atendimento prestado a esta parcela da população seja executado principalmente por instituições privado-assistenciais. Atualmente, na vigência das políticas neoliberais, os documentos mais recentes dividem esta responsabilidade claramente com as organizações não-governamentais, trabalhando com a possibilidade de que o atendimento educacional a esta parcela da população seja privatizado.

Na década de 90, o MEC publicou vários documentos relativos ao movimento de integração de sujeitos considerados portadores de deficiência.



Estes documentos se propõem a divulgar uma idéia, sendo portanto veículos utilizados para difundir um discurso, cujo conteúdo vamos analisar a partir dos seguintes critérios: concepção de deficiência, referência à cidadania, condições reais de acesso e permanência à escolarização na rede regular.

Em 1994, o documento *Programa Nacional de Educação Especial* propunha-se a estabelecer objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades”. Propunha-se, também, a orientar atividades no sentido de que estes objetivos fossem garantidos (MEC, 1994, p. 7). Este documento fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, no Plano Decenal de Educação Para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Inicialmente, apresenta uma revisão conceitual de termos empregados regularmente na área, incluindo a definição do alunado da educação especial, onde se encaixam “aqueles que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”. Estes são chamados, genericamente, de “pessoas portadoras de necessidades educativas especiais”, classificando-se em: portadores de deficiência (mental, auditiva, visual, física, múltipla), portadores de condutas típicas e altas habilidades. A revisão conceitual estende-se para as modalidades de atendimento em educação especial que vai do atendimento domiciliar à classe comum na escola da rede regular.

Embora o documento proponha em sua revisão conceitual a denominação “pessoas portadoras de necesssidades educativas especiais”,

classifica estas em categorias referentes à deficiência (portadores de deficiência mental, física, etc), ao comportamento apresentado (portadores de condutas típicas) e à eficiência (portadores de altas habilidades). Deste modo, expressa uma concepção de deficiência centrada no indivíduo. Ao propor a revisão conceitual das modalidades de atendimento, confunde o leitor a respeito das estratégias de integração. O documento, primeiro, enfatiza os princípios integradores como prioritários para a educação especial. Depois, apresenta as modalidades de atendimento que incluem atendimento domiciliar, hospitalar, atendimento na escola especial. Esta forma de apresentação abre possibilidades de que se entenda que se estaria promovendo a integração ao atender o sujeito em seu domicílio, ou na escola especial. Abre-se, desta forma, uma “brecha” para uma compreensão equivocada do que seja integração.

O objetivo geral deste documento refere-se a “fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (MEC, 1994, p. 45).

Dentre os objetivos específicos postos neste documento, cabe ressaltar alguns referentes aos sujeitos portadores de deficiência física (MEC, 1994, p. 49):

- organização do ambiente educacional o menos restrito possível;
- adequação da rede física quanto aos espaços, mobiliário e equipamentos;
- eliminação de barreiras físicas, ambientais e culturais;

- oferta, aos portadores de deficiência física, de condições pedagógicas para vivenciarem situações que lhes permitam desenvolver níveis cada vez mais complexos de independência;
- provimento do sistema escolar de mobiliário e de recursos tecnológicos para o processo ensino-aprendizagem do portador de deficiência física.

Em seu objetivo geral, o documento faz referência à cidadania, embora não a defina. Porém, estabelece relação com um processo global de educação e com o desenvolvimento das potencialidades da “pessoa portadora de deficiência”, ambas expressões genéricas, que dão margem a diversas compreensões. A concepção de deficiência pode ser encontrada na afirmação das “potencialidades da pessoa”, pois utiliza o termo como inerente ao sujeito, não levando em consideração as mediações sociais. Encaminha, deste modo, para uma compreensão de que a deficiência, o êxito, o fracasso, referem-se exclusivamente ao sujeito que, por seus méritos próprios, chegará ou não ao exercício pleno da cidadania, individualmente.

Quanto aos objetivos específicos, cabe ressaltar que embora as ações pareçam ser da responsabilidade das redes de ensino, o sujeito das ações referidas está oculto, dando margem a uma indefinição a respeito de quem executará tais ações.

Dentre uma série de diretrizes gerais, a proposta encaminha-se para um respeito às diferenças individuais pela via da individualização do atendimento, propondo que este seja executado por órgãos governamentais e não-governamentais, nas esferas federal, estadual e municipal.

Quando propõe diretrizes gerais para promover a integração de sujeitos considerados portadores de deficiência, que inclui tópicos referentes às condições de acesso e permanência na escola regular, inclui órgãos governamentais e não-governamentais como executores. Esta posição contradiz o Estatuto da Criança e do Adolescente que coloca a escolarização como dever do Estado.

Um outro documento foi publicado pelo MEC em 1994, *Educação Especial no Brasil*, o qual assim como o primeiro, também faz referência à cidadania salientando a educação como seu instrumento. Porém, o encaminhamento do documento é o de transferir para a sociedade em geral a execução das ações educativas, reduzindo assim os encargos do governo com a educação em geral e com a educação de sujeitos considerados portadores de deficiência. Apresenta seus princípios e a legislação na qual se baseia nos mesmos moldes do documento citado anteriormente. Em seguida, apresenta a estrutura geral da educação especial no âmbito federal, estadual e municipal, destacando a importância das organizações não-governamentais. Quanto ao financiamento da educação especial, informa sobre as fontes de recursos públicos e privados.

O último documento publicado pelo MEC a ser trabalhado nesta dissertação, foi editado em 1995 e tem o título de *O Processo de Integração escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro*. Novamente, há referência quanto à questão da cidadania, afirmando que deve ser promovida sem discriminações pelo sistema educacional.

Este documento fundamenta-se em: *Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)*; *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*; *Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)*; *Declaração de Salamanca (1994)*; *Política Nacional de Educação Especial (1994)* e *Plano Decenal de Educação para Todos (1994)*.

Quanto às alternativas de atendimento educacional, categoriza a integração em total/instrucional, que se efetiva por meio da classe comum do ensino regular; e integração parcial, que se efetiva por meio das classes especiais, onde o “aluno portador de necessidades educativas especiais” convive com os considerados normais nos momentos de recreio, festividades, etc, mas não em sala de aula.

As modalidades de atendimento são novamente apresentadas de modo a possibilitar confusão quanto à idéia de integração. É, então, possível integrar na classe especial? Esta é uma integração considerada parcial pelo documento, embora também possa ser compreendida como uma situação de segregação. A possibilidade de compreender a mesma situação como integração parcial e segregação, expõe que ao documento podem ser conferidas muitas interpretações e, conseqüentemente, muitas práticas diferentes e contraditórias quanto à escolarização de sujeitos considerados portadores de deficiência.

Em relação à formação dos professores, o documento defende uma formação acadêmica generalizante do professor no sentido de favorecer a integração. Em relação à sociedade em geral, defende “um amplo consenso da sociedade a respeito da aceitação dos portadores de necessidades

especiais na vida social e da compreensão de seu direito à cidadania” (MEC, 1995, p. 19).

Ao apresentar uma preocupação com a formação técnica dos professores e com a postura da sociedade em geral, o documento demonstra sua compreensão a respeito dos sujeitos considerados portadores de deficiência. Os professores devem ser capacitados. A sociedade em geral deve aceitar, pela via do consenso, seu acesso aos direitos. Não há nenhuma referência sobre a ação dos sujeitos considerados portadores de deficiência para o seu processo de escolarização. Como discutir interações voltadas à cidadania sem a participação ativa dos sujeitos, com base na passividade destes e no consenso dos demais? O processo de escolarização, a sua ampliação às parcelas excluídas da população constitui-se de trabalho, constitui-se de lutas sociais.

O documento apresenta ainda uma seção de anexos onde explicita, na forma de gráficos, as alternativas de atendimento educacional aos sujeitos considerados portadores de deficiências; as estratégias de integração escolar dos portadores de necessidades educativas especiais; linhas básicas para operacionalização do atendimento aos educandos portadores de necessidades educativas especiais e principais ações correspondentes; e aspectos que devam ser considerados no processo da integração dos alunos da educação especial no contexto do sistema regular de ensino.

Em nível mundial, ocorreu em 1994, na Espanha, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, envolvendo mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais. Neste evento foi aprovada a

*Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática das Necessidades Educativas Especiais e uma Linha de Ação*, ambas apoiadas em outros documentos como: *Declaração Universal de Direitos Humanos* (1948), *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), *Declaração das Nações Unidas - Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência: resolução 48/96 - Assembléia Geral das Nações Unidas* (1993).

Em seu segundo item, a *Declaração de Salamanca* defende que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, ou seja, defende o princípio da educação integrada. Porém, a respeito da matrícula, condição básica para a efetivação da educação integrada, propõe que “o princípio da educação integrada permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que hajam razões convincentes para o contrário” (1994, p.10).

Na medida em que não fica definido o que seriam estas “razões convincentes”, instaura-se a condição para diversas interpretações, abre-se uma possibilidade para trabalhar pela segregação. As razões convincentes para que um sujeito que apresenta seqüela motora não tenha acesso à rede regular de ensino podem ser a ausência de transporte para a escola, a ausência de um equipamento que necessite para freqüentar as aulas, barreiras arquitetônicas no prédio da escola, o preconceito das professoras em relação a sujeitos considerados portadores de deficiência, entre outras. Os exemplos aqui colocados como possíveis razões convincentes para que um sujeito não tenha acesso à rede regular de ensino podem ser entendidos, de outra forma, como necessidades concretas para efetivar o processo de

escolarização. As razões que levam à integração na escola regular ou à segregação podem ser as mesmas. A leitura que é feita destas razões, destes fatos, modifica completamente a situação de integração/segregação. Enquanto razão convincente para justificar a segregação, a presença de uma barreira arquitetônica na escola é tomada como problema do sujeito que apresenta seqüela motora, que não apresenta condições para vencê-la; entendida enquanto necessidade concreta, a mesma barreira arquitetônica pode ser discutida como algo que precisa ser vencido coletivamente.

Com respeito à concepção de deficiência expressa pelo documento, faz-se um destaque sobre a sua definição de necessidades educativas especiais que “refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (1994, p.18). Com esta afirmação, o documento expressa que a necessidade atribuída ao sujeito é fruto de sua limitação individual, de suas capacidades ou dificuldades enquanto indivíduo, conferindo exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade sobre seus êxitos ou fracassos na escola e na vida social. O documento não leva em consideração o conjunto das relações sociais, não faz nenhuma referência à classe social, às condições de vida dos sujeitos.

Estes documentos aparentam ser democráticos e integradores, pois defendem uma idéia de educação para todos, mesmo para aqueles considerados portadores de deficiência. Porém, por esta análise pode-se constatar contradições em seu conteúdo, dando margem a que o acesso e a permanência de sujeitos considerados portadores de deficiência não ocorram, pois ao mesmo tempo em que proclamam a integração possibilitam uma leitura segregadora.



Apesar destes documentos apresentarem um discurso democratizador e integrador, propondo princípios e ações no sentido da integração na rede regular, não se observa uma mudança consistente nas práticas utilizadas até então na Educação Especial e Regular, direcionando este processo muito mais para relações de segregação e exclusão dos alunos encaminhados para o Ensino Regular. Segundo CARNEIRO (1996, p. 63), a respeito do Movimento de Integração “a principal crítica a todo esse processo refere-se ao despreparo das redes de ensino para atender os alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que apesar de todos os avanços conquistados, a maioria dos ‘alunos especiais’ inseridos na escola regular continuam segregados dentro da própria escola”. O que se pode observar mais claramente é a busca de fundamentação teórica, a procura de cursos de formação tanto por parte dos professores da educação especial, como do ensino regular. Mas, mudanças na implementação de ações políticas não foram observadas.

Um outro documento a ser destacado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>41</sup> que, ao contrário dos anteriores que contemplavam a educação especial em um artigo, dedica-lhe um capítulo com três artigos. O art. 58 define a educação especial como modalidade de ensino destinada aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular.

---

41 Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

O termo “preferencialmente”, todavia, abre a possibilidade de que este ensino não ocorra na rede regular. No 1º parágrafo lemos que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular. Mas não há referência sobre quem define quando isto é necessário. O seu 2º parágrafo diz que as modalidades de atendimento fora da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, contraditoriamente, criam-se instrumentos legais para que não se promova a escolarização de sujeitos considerados portadores de deficiência. Este processo caracteriza-se por uma disputa de interesses que necessariamente não são favoráveis ao desenvolvimento destes sujeitos. O seu 3º parágrafo afirma que a educação especial é dever constitucional do Estado.

O art. 59 cita as condições que devem ser observadas para este ensino ocorrer (currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específica), para atender as necessidades dos educandos. Aborda a qualificação dos professores, a necessidade de educar para o trabalho, bem como o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais.

O último artigo, nº 60, contempla o atendimento realizado nas instituições privadas especializadas. Porém, apresenta um parágrafo único onde afirma a rede regular pública de ensino como preferencial ao atendimento desta parcela da população. Novamente o termo “preferencial” aparece, acenando com uma possibilidade de que o atendimento ocorra na rede regular, mas com maior probabilidade de que continue sendo predominante nas instituições privado-assistenciais. O documento apresenta um discurso democratizador e integrador, como os anteriores, mas sua

elaboração é repleta de evasivas, de contradições que permitem uma prática anti-democrática e excludente em relação a esta parcela da população.

A democratização da escolarização aos sujeitos considerados portadores de deficiências se dá muito mais no nível do discurso do que na prática. Na vida cotidiana das escolas, são poucos os sujeitos considerados portadores de deficiências que ocupam vagas no Ensino Regular, embora sejam poucos os dados oficiais disponíveis.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em 1995 havia 130 alunos matriculados nesta rede de ensino, com diagnósticos de deficiências, o que significa 0.82% da população matriculada<sup>42</sup>. Já os dados sobre a Rede Estadual de Educação não estão disponíveis. De qualquer forma, torna-se muito difícil entender o que significam estes números, frente à carência de outros dados necessários para uma análise mais detalhada.

O Movimento de Integração, referente aos sujeitos considerados portadores de deficiência, discursa a respeito de integrar aqueles que estão excluídos do processo de escolarização.

Mas a escola regular não é a única instituição social a excluir, pois o processo de exclusão social está calcado nas bases materiais desta sociedade, na forma como se produz e se usufrui destas produções. É neste sentido que apresento esta discussão, não exclusivamente sob a marca das especificidades, mas sim a partir do acesso e da permanência na escola da rede regular, o processo de escolarização, buscando focalizar as interações

---

<sup>42</sup> Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, citados por CARNEIRO (1996, p.64).

voltadas aos sujeitos que apresentam seqüelas motoras, também expressão das formas de relação social presentes em nossa sociedade.

Apesar das características específicas, inegavelmente presentes, há questões comuns no processo de acesso e permanência na escola regular, que são vividas por todos aqueles excluídos, não só os que apresentam seqüelas motoras ou outros diagnósticos que indiquem deficiências, tendo como justificativa as suas especificidades individuais ou grupais. As características da exclusão podem ser diversas, mas o critério de exclusão é comum. É preciso que, ao se discutir esta problemática, tenha-se claro a posição destes sujeitos numa sociedade dividida em classes sociais. Desta forma, pode-se discutir o acesso a um direito a ser conquistado, sem negar especificidades e singularidades, mas relacionando-as ao processo histórico no qual estão inseridas.

Mesmo que o movimento de integração não tenha alcançado resultados substancialmente satisfatórios, até o presente momento, é importante destacar as possibilidades que engendra. A integração, enquanto princípio, traz a possibilidade da publicização dos sujeitos considerados portadores de deficiência, revoluciona a sociabilidade vigente no cotidiano escolar, explicita a heterogeneidade que já se fazia presente entre alunos e entre professores. O resultado deste movimento é algo que está em constituição e que depende dos movimentos da sociedade, dos grupos, dos sujeitos. É importante salientar que a possibilidade formal de acesso aos direitos expõe sujeitos constituídos em relações de dominação, dependência, assistência filantrópica a um sistema social em privatização.

Não basta garantir o acesso à escola e ao conhecimento veiculado por ela; é imprescindível que se entenda os mecanismos que possibilitam a permanência, pois ela é que vai viabilizar o acesso a outros níveis de ensino. Conforme CARNEIRO (1996, p. 11), a integração pressupõe “além do acesso à matrícula e à participação em todas as atividades escolares, a possibilidade de êxito nestas atividades”. Para se saber a respeito desta possibilidade de êxito é preciso que as questões relativas ao ensino também sejam observadas e dados sobre o histórico destes alunos sejam considerados. Os documentos aqui trabalhados não fazem referência à escolarização, somente ao termo integração. Da mesma forma, não se referem à apropriação do conhecimento, falam apenas em atender às necessidades dos alunos.

A integração escolar, apesar de ser um termo controverso, ocorre, de fato, diante de um processo de escolarização onde haja acesso e permanência ao espaço público da escola da rede regular, com interações voltadas a promover o desenvolvimento do sujeito, valorizando a autonomia e a atuação social, e a apropriação dos conhecimentos sistematizados.

### **3) Considerações a Respeito dos Sujeitos que Apresentam Seqüelas Motoras**

As considerações que serão tecidas agora referem-se a dados populacionais em relação aos sujeitos considerados portadores de deficiência, à questão física dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras, à forma de obtenção de diagnósticos, às possibilidades postas para estes sujeitos no Ensino Especial e Regular.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 10% da população, nos países do chamado Terceiro Mundo, são portadores de alguma forma de deficiência, e 2% são portadores de deficiência física. Se estes dados são fidedignos, há uma potencialização da importância da discussão travada nesta dissertação, pois implica dizer que há um número gigantesco de sujeitos em situação de exclusão ou segregação em relação à escolarização. Mas, estão as condições sociais das diferentes regiões de um país continental como o Brasil contempladas nestes índices? As diferentes regiões não implicariam em índices diferentes? Não encontramos na literatura pesquisada respostas a estes questionamentos, embora considere fundamental saber o que representa numericamente esta população, a fim de relacionar este dado com as condições que são comuns a estes sujeitos.

FERREIRA & BOTOMÉ (1984, p.53) reafirmam a escassez de dados sobre a população considerada portadora de deficiências, considerando que estes dados podem ser agigantados ou reduzidos de acordo com os interesses do informante. Seu estudo na região metropolitana de Brasília indicou resultados diferentes dos apresentados pela ONU, com uma população de deficientes físicos de 0,65% em relação à população total.

Do ponto de vista físico, os sujeitos que apresentam seqüelas motoras podem apresentar distúrbios do movimento, da coordenação motora, do equilíbrio e postura corporais. Muitos não podem andar, necessitando de cadeiras de rodas para locomover-se, ou andam com auxílio de muletas ou bengalas. Sua seqüela motora pode dificultar o uso de canetas, tesouras e o manuseio de objetos muito pequenos. Também podem apresentar dificuldades a nível de linguagem verbal referentes à articulação das palavras.

O resultado da lesão do sistema nervoso central, seja por anóxia, traumatismo, infecção, ou outras causas etiológicas de seqüelas motoras (vide quadro 1), é algo que não pode ser previsto em detalhes. A seqüela pode resultar em um comprometimento grave dos membros, com distúrbio do equilíbrio e impossibilidade física de oralização, como também pode resultar em uma leve dificuldade em relação à motricidade fina, podendo expressar-se de modos diversos.

Quadro 1 - Etiologia de lesão cerebral

Pré-natal	Perinatal	Pós-natal
Hereditária: geneticamente transmitida e presente ao nascimento ou logo a seguir.	Anóxia (obstrução respiratória mecânica, síndrome da insuficiência respiratória, placenta prévia, prolapso de cordão, anóxia ou hipotensão materna, apresentação pélvica com retardo na saída da cabeça).	Trauma: quedas; veículos motores; armas de fogo; abuso.
Adquiridas <i>in útero</i> : irradiação gonadal; defeitos cromossômicos; infecções pré-natais (toxoplasmose, rubéola, lues, etc); anomalias do desenvolvimento (meningomielocelo, hidrocefalia, má formação do SNC); anóxia pré-natal (anóxia materna ou trauma, anemia, hipertensão, anormalidade de placenta); toxicidade química (álcool, tabaco, drogas psicoativas prescritas e medicamentos não prescritos).	Hemorragia cerebral: trauma (distocia, obstétrico, após anóxia).	Infecções: agudas (meningite, encefalite viral ou bacteriana, tromboflebite; crônicas (abscesso cerebral, granuloma bacteriano, tuberculose, micótico-fúngico, lues).
Hemorragia cerebral pré-natal	Fatores constitucionais: prematuridade; hiperinsulinismo; anemia do recém-nascido; hipoprotrombinemia.	Vascular: anomalias com ou sem hemorragia (aneurismas arteriais, aneurismas venosos, malformações, displasia de parede); embolia; trombose; alergias (oclusão arterial).
Toxemia da gestação		Anóxia: intoxicação por monóxido de carbono; afogamento; aspiração de comida; crupe; parada respiratória inexplicável.
Anomalias vasculares		Inflamatória-imunológica: lúpus eritematoso; periartrite nodosa; síndrome de Reye.

Diátese hemorrágica materna		Tóxica: poluentes ambientais; Chumbo e outros metais pesados; poluentes orgânicos; drogas ou medicação materna.
Fator Rh		Metabólica: hiperinsulinismo; desequilíbrio de eletrólitos.

Fonte: KOTTKE, F. & LEHMANN, J. **Tratado de Medicina Física e Reabilitação de Krusen**. São Paulo: editora manole, vol. 2, 1994, 4ª edição.

As características mais encontradas no desenvolvimento dos movimentos de sujeitos que apresentam seqüelas motoras consistem na alteração do tônus muscular<sup>43</sup> e na distribuição do comprometimento corporal. Em relação ao tônus muscular, as alterações mais comuns são: a espasticidade, que significa um aumento do tônus (hipertonia), que torna o corpo menos móvel com a sua fixação em algumas posturas, em detrimento da realização de alguns movimentos (por exemplo, fixação das pernas em extensão, dificultando a realização da flexão do quadril, joelhos e tornozelos); atetose, que significa mudanças bruscas de uma hipertonia para uma hipotonia (flacidez), provocando movimentos também bruscos e descoordenados; e ataxia, que significa tremores dos membros e instabilidade na manutenção das posturas. Em alguns casos, há a combinação de espasticidade e atetose.

---

43 Tônus muscular é um estado de semicontração permanente das fibras musculares, fisiológico, que nos permite manter as posturas corporais e dar sustentação e equilíbrio aos movimentos. Embora seja perceptível nos músculos, é uma atividade regida pelo sistema nervoso central.



As alterações do tônus muscular significam, em termos práticos, que o sujeito pode apresentar-se excessivamente tenso, não conseguindo descruzar as pernas, por exemplo (hipertonía); apresentar-se excessivamente relaxado, não conseguindo sustentar seu corpo em alguma posição, por exemplo (hipotonia); apresentar-se com variações bruscas de um tipo de tônus para outro, o que consiste em não poder executar os movimentos que deseja ou executá-los sem precisão (atetose); ou ainda ter um andar cambaleante e tremores nas mãos ao segurar um objeto (ataxia).

Quanto à distribuição, os tipos de comprometimento corporal são classificados em: quadriplegia, diplegia, hemiplegia e monoplegia (quadro 2).

Quadro 2 - Tipos de Comprometimento Corporal quanto à Distribuição:

<b>Quadriplegia</b>	Todo o corpo é afetado. Nas quadriplegias atetóides, os braços e o tronco estão em geral mais afetados que as pernas. Nas quadriplegias espásticas e em alguns casos mistos, as pernas podem estar comprometidos no mesmo grau que os braços. Existe uma considerável diferença no comprometimento dos dois lados do corpo da criança, resultando numa pronunciada assimetria da postura e movimento. O controle da cabeça é difícil e existe, em geral, comprometimento da fala e da coordenação ocular.
<b>Diplegia</b>	Todo corpo é afetado, mas as pernas são mais comprometidas que os braços. A distribuição da espasticidade é geralmente simétrica. É possível ter um bom controle de cabeça e um comprometimento relativo dos braços. A fala geralmente não é afetada.
<b>Hemiplegia</b>	Somente um dos lados do corpo é comprometido. Geralmente acompanhado de espasticidade, com alguns casos apresentando uma atetose nos movimentos mais distais (mão e pé).
<b>Monoplegia</b>	Somente um braço ou, menos freqüentemente, somente uma perna está comprometida. É um tipo muito raro, às vezes revelando-se, mais tarde, hemiplegias.

Fonte: BOBATH, B. e BOBATH, K. **Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1978, p. 26 e 27.

A grande maioria destes sujeitos necessita de tratamento fisioterápico durante muitos anos de suas vidas e, talvez, este seja um dos motivos pelos

quais são encaminhados para o Ensino Especial, geralmente instituições filantrópicas, onde este atendimento especializado torna-se gratuito.

Por apresentarem dificuldades na motricidade e freqüentemente também na linguagem, podem vir a receber um diagnóstico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor ou mesmo de deficiência mental. Estes diagnósticos oficializam, através do parecer dos profissionais especializados, a condição de portador de deficiência, havendo um grande número de sujeitos que apresentam seqüelas motoras que frequentam instituições de Ensino Especial e um número ainda maior que não têm nenhum contato com qualquer instituição de ensino.

De acordo com as definições encontradas para Paralisia Cerebral, uma das afecções mais frequentes que causa seqüelas motoras na primeira infância, não identifica-se uma relação direta entre as deficiências motora e mental. Para BOBATH (1979, p.11) "Paralisia Cerebral é o resultado de uma lesão ou mau desenvolvimento do cérebro de caráter não progressivo, e existindo desde a infância. A deficiência motora se expressa em padrões anormais de postura e movimentos, associados com um tônus anormal".

Quanto à linguagem oral, não encontramos nesta definição nenhuma referência quanto a capacidade de compreensão, mas podemos perceber que sua expressão pode apresentar alterações, quer seja pela dificuldade de executar movimentos ou de expressar-se verbalmente. Porém, este é um ponto divergente, pois há autores, como LEITÃO (1983), que afirmam a deficiência mental no quadro da paralisia cerebral.

No tocante às formas de obtenção dos diagnósticos de deficiência mental e retardo no desenvolvimento neuropsicomotor, identifica-se uma

inadequação entre as condições de execução de movimentos dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras e a aplicação dos instrumentos de avaliação disponíveis. Estes diagnósticos são obtidos através de testes psicológicos e avaliações pedagógicas. Suas aplicações consistem, basicamente, em resolver questões e tarefas cujos resultados são convertidos em índices de inteligência, como idade mental, quociente de inteligência, quociente de desenvolvimento, nível de desenvolvimento, etc. Os testes foram elaborados para ser respondidos individualmente. As respostas solicitadas nestes instrumentos de avaliação passam, entre outras, pelas modalidades verbal e gestual como nomear figuras, apontar, desenhar, ou seja, modalidades que podem esbarrar nas dificuldades de movimentos apresentadas pelos alunos. Como se pode basear um diagnóstico e uma proposta de ensino, em instrumentos de avaliação, que estão padronizados para modalidades de respostas que estes alunos não podem executar individualmente por dificuldades em uma área específica? Como, então, conferir-lhes, categoricamente, o diagnóstico de deficiência mental?

Os sujeitos que apresentam seqüelas motoras, utilizam-se de modalidades de respostas e desenvolvem as atividades cotidianas de modos diferentes daquelas que conhecemos como sendo comum para os homens e que acabam sendo consideradas como normal e natural. Em função dessa situação, muitos recebem diagnósticos de deficiência mental e conseqüentemente permanecem no ensino especial.

Estes diagnósticos, e conseqüentes prognósticos, determinam que "coisas" poderão ou não fazer durante suas vidas em função de suas seqüelas. Em muitos casos a seqüela, os efeitos que a lesão inicial tem sobre

os movimentos corporais, a linguagem, a locomoção, podem se modificar, ampliando as possibilidades destes sujeitos apropriarem-se dos movimentos e da forma de comunicação considerados comuns. Em outros casos, por motivos diversos, estas possibilidades são mais remotas, configurando especificidades, principalmente em torno da motricidade e da comunicação. Porém, em qualquer dos casos, o prognóstico nem sempre é visto como possibilidade, mas como algo determinado pela localização e extensão da lesão cerebral ou pela incapacidade física em dado momento. Dessa forma, o diagnóstico, a lesão inicial, influenciará as relações entre a sociedade em geral e esses sujeitos. O diagnóstico inicial exerce uma forte influência sobre sua vida futura, não só em relação aos seus movimentos corporais, seu desenvolvimento físico, mas também em outros aspectos, tais como o acesso à escolarização e ao trabalho.

O diagnóstico de deficiência mental ou o prognóstico de incapacidade física dado a alguém na primeira infância, pode influenciar acontecimentos em sua vida que podem estar relacionados com a segregação social, com sua exclusão da escola e de outros espaços públicos e com o preconceito em relação ao seu desenvolvimento em um dado momento e à perspectiva daquilo que poderá vir a desempenhar futuramente. A base destas relações está na sociedade em que vivemos, que espera de cada sujeito o máximo de produção e um mínimo de gastos do Estado, estimulando constantemente a competitividade.

Quando consideramos que há uma correlação direta entre diagnóstico e prognóstico, sem considerarmos a multiplicidade de determinações que nos cercam, promovemos um distanciamento do sujeito que apresenta seqüela

motora em relação a diversas situações de vida, entre elas, o contato com o conhecimento sistematizado. Há um predomínio do entendimento de que é preciso primeiro amadurecer para depois se desenvolver, desenvolver-se para depois aprender, assimilar os conteúdos para depois responder às questões apresentadas pelo professor, estudar para depois de anos de escola adquirir qualificação profissional com capacidades, habilidades e destrezas. Esta abordagem, centrada no indivíduo, apresenta muitos limites para a educação de sujeitos que apresentam seqüelas motoras, desencadeando relações de perpetuação das suas dificuldades iniciais. Com tais relações, estes sujeitos aprendem a desempenhar o papel de deficiente e que é preciso esperar o momento em que vão estar maduros, após muita estimulação do ambiente, para realizarem um repertório mínimo de atividades condizentes com suas lesões e seus graus de deficiência. Em tal abordagem há uma cristalização do papel de portador de seqüela motora, que generaliza-se para outros aspectos de sua vida, onde a tônica é o "limite", é o "não ser capaz de".

Para muitos destes sujeitos, suas interações familiares e no Ensino Especial representam o conjunto de suas vivências. Em casa, recebem o conhecimento popular e na instituição especial, um tratamento clínico-assistencial. Onde estariam defrontando-se com a resolução de problemas e conhecimentos que provoquem sua capacidade de aprender e, conseqüentemente, seu desenvolvimento? Onde entrariam em contato com a apreensão de conhecimentos sistematizados como, por exemplo, a alfabetização, a matemática, ciências, história, literatura, etc?

No princípio do século vinte, apesar de algumas iniciativas de entender o sistema nervoso como uma estrutura dinâmica, adotou-se uma forma rígida de ver seu funcionamento e anatomia, exceto diante dos processos degenerativos que o modificavam negativamente. Ao final da década de 50 demonstrou-se que o sistema nervoso central mantém, por toda a vida do organismo, uma capacidade de modificação anatômica e funcional (SAMPEDRO, 1996, p.67). Este fenômeno, chamado de Plasticidade Cerebral, desenvolve-se, principalmente, a partir dos processos de aprendizagem (SAMPEDRO, 1996, p.77). Desta forma, modifica-se a compreensão de qual tipo de atendimento os sujeitos considerados portadores de deficiência necessitam para desenvolverem-se e apropriarem-se do modo humano de ser. Precisam mais do que cuidado e assistência, precisam mais do que atendimentos especializados de fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia. Precisam de situações concretas de aprendizagem, ter contato sistemático com elementos de nossa cultura, através da utilização das funções psicológicas superiores.

O Ensino Especial parece não ter dado conta desta demanda pois vem, historicamente, focalizando muito mais as deficiências do que o desenvolvimento do sujeito, muito mais a assistência do que as aprendizagens. Nos anos 90, em Santa Catarina, encontramos algumas iniciativas no sentido de redimensionar o papel da Educação Especial enquanto um espaço de apropriação do conhecimento. Estas iniciativas de algumas Instituições de Educação Especial estavam, e ainda estão, sendo mediadas pela discussão da Integração de alunos considerados portadores

de deficiência na Rede Regular de Ensino, e pelo referencial teórico Sócio-histórico, em destaque.

O Ensino Especial tem a marca da filantropia. Sua história está composta por relações de caridade, piedade, assistência, encaminhando para a dependência do sujeito e não mediando o seu desenvolvimento enquanto possibilidades, mas como algo que está definido *a priori*. Ir para o Ensino Regular pode significar entrar em contato com interações voltadas à cidadania, ou seja, aquelas em que se busca desenvolver a autonomia dos sujeitos, o exercício dos direitos, a promoção de seu desenvolvimento enquanto possibilidades, enquanto vir-a-ser? Será o Ensino Regular o local mais apropriado a este fim? Neste caso, como lidaria com as singularidades desses alunos? Do ponto de vista das interações sociais, seria um espaço menos segregador?

No intuito de melhor compreender estas questões, no próximo capítulo serão apresentados dados empíricos obtidos através de um estudo de caso realizado sobre as experiências vividas por um sujeito que apresenta seqüela motora e que frequenta a Rede Regular de Ensino.

### CAPÍTULO III

## UM MERGULHO NO CASO DE JOÃO

Ao desenvolver esta pesquisa, foram obtidos dados pela estratégia do estudo de caso, a fim de que fosse possível particularizar o objeto. Foi necessário, portanto, eleger um ou mais sujeitos que apresentassem seqüelas motoras e estivessem freqüentando escolas da Rede Regular de Ensino. Em 1995, quando iniciei os estudos que culminaram nesta pesquisa, João, com 10 anos de idade, freqüentava a 2ª série do 1º grau. Já tinha, portanto, uma história percorrida na Rede Regular de Ensino. Em minha própria trajetória profissional, não havia encontrado outro sujeito com o quadro motor de João com tal histórico escolar. Este dado importante fez com que a investigação fosse limitada a um único sujeito que apresenta seqüela motora, fazendo a opção de não explorar outras experiências. A aproximação com este sujeito havia acontecido alguns anos antes, por conta de uma experiência de atendimento pedagógico a sujeitos com diagnóstico de deficiência, na qual esta pesquisadora participava junto a uma professora e dois alunos, um dos quais era João. Realizávamos encontros semanais que tinham por objetivo desenvolver a organização de pensamento dos alunos. Esta atividade baseava-se na Teoria de Aprendizagem Mediada e na Abordagem Sócio-histórica, com supervisão do NUCLEIND/UFSC.

Além de João, participaram como sujeitos na pesquisa que deu origem a esta dissertação seus pais, suas professoras na 1ª, 2ª e 3ª séries, e uma orientadora educacional do colégio onde ele estuda.



A coleta de dados junto a estes sujeitos ocorreu na forma de observação direta da pesquisadora em sala de aula e na escola como um todo, no papel de acompanhante do aluno, numa frequência de uma vez por semana, pelo período de um semestre no ano em que o aluno freqüentava a 2ª série do 1º grau; utilizou-se a forma de entrevistas com todos os sujeitos envolvidos diretamente com o processo de escolarização de João, no período em que freqüentava a 2ª e a 3ª séries.

### **1) Relato de Uma História de Escolarização de Um Sujeito que Apresenta Seqüela Motora**

João, apesar de sua seqüela motora, nunca foi aluno do Ensino Especial e no período de coleta de dados desta pesquisa freqüentava a 2ª e 3ª séries do 1º grau em um colégio de Rede Pública Federal, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Seu histórico escolar demonstra uma experiência de aprovações sucessivas, até aquele momento, expressando a possibilidade de escolarização de um sujeito que apresenta seqüela motora, do acesso e permanência com sucesso escolar<sup>44</sup>. Sua experiência possibilita a compreensão das mediações encontradas neste processo, contribuindo para desvelar os mecanismos de acesso e permanência de sujeitos que apresentam seqüelas motoras na rede regular de ensino.

---

<sup>44</sup> Considerando a realidade como uma totalidade concreta, como síntese de múltiplas determinações, não podemos atribuir o sucesso escolar deste aluno ao seu mérito individual ou a qualquer outro fator isoladamente. É preciso que se investigue que relações, que mediações estão sendo feitas neste processo pelos diversos sujeitos que o constituem.

João, que nasceu em 1985, é o filho primogênito de um casal classe média. Na maternidade, o casal recebeu a informação de que tinha havido uma situação de anóxia durante o parto, o que significava uma possibilidade de lesão cerebral devido à falta de oxigenação. O seu diagnóstico era ainda indefinido, mas a intervenção foi precoce. Segundo os médicos, João poderia apresentar uma dificuldade motora fina ou até mesmo uma seqüela grave.

Os pais foram orientados para que iniciassem um tratamento fisioterápico intensivo. Aos 3 meses de idade, o diagnóstico foi confirmado como Paralisia Cerebral, sendo considerado ainda como um diagnóstico precoce.

Segundo sua mãe, apesar da seqüela motora de João definir-se aos poucos como grave, ele mostrava-se como uma criança muito inteligente. Ela pode observar que ele olhava para as pessoas e objetos com muito interesse, o qual aumentava quando alguém lhe falava sobre o mesmo, quando alguém colocava-o em contato com informações sobre o mesmo. Isso fazia com que seus pais pensassem que o quadro pudesse mudar e agissem neste sentido. Ele passou a demonstrar, segundo sua mãe, que gostava de estar em meio a grupos, pois ficava muito alegre em reuniões onde haviam mais crianças. Esta manifestação de João fez com que seus pais pensassem que deveriam levá-lo à escola, onde estaria em contato com muitas crianças. Devido a sua idade na época e devido ao fato de sua mãe ser servidora da UFSC, procuraram um serviço de Educação Infantil vinculado à universidade. Ele tinha, então, 3 anos de idade, e de acordo com o regimento desta pré-escola, poderia permanecer ali até os 4 anos. Ao final deste período, a família não tinha outra pré-escola como referência para levá-lo. Julgavam contraditório

solicitar que abrissem um precedente quanto à idade para que ele pudesse ficar, pois buscavam tratá-lo com normalidade. Neste ínterim, a própria pré-escola propôs que ele ficasse mais um ano, por julgar que seria importante para o seu desenvolvimento. João permaneceu ali até completar 5 anos de idade, com a aprovação dos demais pais. A família, então, saiu em busca de uma escola que, segundo relato da mãe, se disponibilizasse a recebê-lo. Não encontraram. Pelo contrário, relatam que foi uma busca muito difícil pois não poderiam colocar o filho nas escolas que visitaram.

Nesta época, pediram imigração para o Canadá e, enquanto tramitava o processo, viajaram para conhecer o país e levar João para ser avaliado em um centro de reabilitação. Neste ano, ele não foi à escola. Na volta do Canadá, tiveram o pedido de imigração negado. Os pais de João desenvolvem atividades profissionais ligadas à informática, ambos com curso superior. Embora os pais apresentassem uma qualificação compatível com os empregos disponíveis na região em que se inscreveram, critério básico de imigração naquele país, não puderam ser aceitos porque um dos familiares era portador de deficiência. O pedido era negado em função da seqüela motora apresentada por João. Neste período, ele ficou em torno de dois anos sem ir à escola.

Como haviam conseguido a cidadania italiana, novamente viajaram. Assim que a família fixou residência no novo país, João e seu irmão passaram a ter o direito de frequentar a escola pública do bairro. O diretor da escola solicitou alguns dias para providenciar uma cadeira adaptada e uma pessoa para acompanhá-lo nas aulas. O prédio da escola tinha um elevador

que na época não estava funcionando por falta de uma vistoria dos bombeiros, necessitando de alguns dias para ser colocado em uso.

A mãe relata que pela escola teria ficado na Itália, mas outras questões, ligadas à família, fizeram com que retornassem ao Brasil. Pensavam que, a partir da experiência que viveram na Itália, poderiam fazer com que uma escola, aqui, se tornasse satisfatória para seu filho.

Ao retornar a Florianópolis, a primeira iniciativa de busca de escola para João foi a Rede Municipal. Matricularam-no na 1ª série da escola existente no bairro em que residiam. Ali enfrentaram situações que desencadearam a desistência de freqüentar esta escola. Segundo relato da mãe, a primeira professora que trabalhou com João nesta escola ouvia de seus colegas professores que não devia ensinar nada a ele, nem dar-lhe atenção, que ele espontaneamente deixaria de freqüentar. Quem acabou desistindo primeiro foi a própria professora. A que veio substituí-la resistia à presença da mãe de João em sala, que ali estava como acompanhante do filho. Quando a família solicitou que a escola providenciasse um acompanhante para o filho, a Secretaria de Educação Municipal designou para esta função uma professora que retornava de uma licença de saúde, pois havia feito uma cirurgia. Nas condições físicas em que se encontrava, ela não poderia, por exemplo, pegar no colo um menino de 9 anos, para levá-lo ao banheiro.

A conclusão desta parte da história de escolarização de João se deu com a desistência da família, pois, segundo seus pais, todo tipo de empecilho era colocado pela escola para ele não permanecer.

João, atualmente, é um menino magricelo, pernas e braços compridos no estilo pré-adolescente adolescendo. Usa os cabelos pretos bem curtinhos, deixando aparecer as orelhas grandes. Gosta de futebol (torce pelo botafogo), curte carros, música e fica muito chateado quando não vai à escola. Os olhos castanho-escuros também são grandes, expressivos, parecem querer agarrar o mundo. Seus olhos são seu principal instrumento de comunicação com as pessoas. A testa, que também fica à mostra pelo corte de cabelo sem franja, demonstra com os movimentos de seus músculos, algumas expressões importantes: franzida na horizontal, provocando a elevação das sobrancelhas, ajudam a expressar olhos de curiosidade e interrogação, a solicitação de esclarecimento, o “fala mais”, o “por quê”; franzida na vertical, descendo as sobrancelhas, indica o descontentamento, a bronca, a queixa, o “não era isso que eu queria dizer”, o “tu não entendeste”. Já seu sorriso é franco, às vezes escancarado. Um rosto assim tão expressivo vem se constituindo pela ausência de linguagem verbal e de movimentos manuais funcionais que pudessem permitir a estruturação de uma comunicação gestual, frente a um intenso convívio familiar e extra-familiar, onde João tem sido solicitado e, de sua parte, tem solicitado a seus interlocutores, para interações ricas quanto a seu conteúdo e qualidade.

A seqüela motora apresentada por ele, atualmente, proporciona-lhe uma experiência diferenciada da maioria das pessoas quanto aos movimentos corporais, sua expressão corporal e quanto à comunicação. A possibilidade atual de movimento livre para o corpo de João reside no plano horizontal. Para permanecer e movimentar-se no plano vertical, precisa estar fixado a uma cadeira onde seu tronco e cabeça possam posicionar-se verticalmente;

ou, da mesma forma, estar fixado em um aparelho chamado estabilizador; ou ser seguro por uma pessoa para ficar em pé. O que aconteceria se ele fosse colocado em pé ou sentado sem ter seu corpo fixado? Desabaria. Em decorrência da lesão cerebral que sofreu no parto, ele apresenta um tipo de tônus muscular que oscila bruscamente de uma hipertonia para uma hipotonia e vice-versa, constituindo-se em tônus flutuante, com movimentos bruscos e vigorosos, que dificultam a questão funcional como manter posturas sozinho, segurar objetos, realizar movimentos manuais na direção planejada. Ao querer segurar um objeto, João pode imprimir tanta força, involuntariamente, que pode quebrá-lo caso seja feito de um material frágil. Ao querer largar o objeto, a mão pode não obedecer, permanecendo fechada. Da mesma forma com suas pernas e pés.

Como João teve acesso à fisioterapia desde os primeiros meses de vida, mantendo-a até hoje, seja com profissionais ou com seus familiares, suas articulações não apresentam nenhum tipo de problema que restrinja suas atividades. É comum que sujeitos com este tipo de tônus muscular desenvolvam luxações articulares e deformidades ósseas, nos membros e na coluna vertebral, o que não ocorre com ele. Dores e inflamações articulares podem acompanhar estes quadros, dificultando, por exemplo, que o sujeito consiga permanecer na sua cadeira por todo um período - em torno de quatro horas - para freqüentar as aulas.

Uma nova tentativa de acesso à escolarização seria feita em um colégio da Rede Federal de Ensino, onde João permanece até hoje. O ingresso para a 1ª série aconteceu por meio de sorteio, prática realizada com

todos os candidatos. João foi sorteado em 1994 e no ano de 1998 está freqüentando a 5ª série.

O colégio onde João estuda está localizado no campus da UFSC e destina-se ao ensino de 1º e 2º graus para mais de mil alunos. Seu prédio apresenta dois blocos principais, encaixados em um pequeno morro. Para passar de um bloco a outro, há escadas e rampas. A entrada principal da escola é feita por uma escadaria de mais ou menos 15 degraus, ainda na rua (foto I)<sup>45</sup>. Os carros não têm acesso ao pátio da escola, sendo colocados em estacionamento em frente, exceto por uma passagem, calçada por paralelepípedos, com capacidade para dois carros. Por esta passagem chega-se ao pátio interno (coberto) da escola, utilizado também para aulas de educação física. É principalmente neste local que os alunos de 1ª a 4ª séries se concentram antes do período de aula e durante o recreio. É por este acesso que João chega à escola (foto II). Há um outro acesso, mais utilizado por quem chega a pé ou de ônibus, uma calçada para pedestres que toma forma de rampa à medida em que se projeta sobre o morro. Por este acesso, João teria que subir já em sua cadeira, tornando-se mais trabalhoso (foto III). No primeiro piso da escola, localizam-se salas de aula onde funcionam as séries iniciais, uma sala menor onde funciona uma oficina de leitura, uma sala ampla usada como espaço dos professores, dois banheiros, um masculino e um feminino, e a cozinha. Todas estas peças estão localizadas em um corredor amplo, desembocando no pátio interno, citado anteriormente, onde ainda ficam as salas do pessoal do serviço de segurança, do pessoal do

---

45 Esta foto, bem como outras que serão utilizadas como ilustrações, encontram-se no final deste capítulo.

serviço de limpeza e dos professores de educação física. Do outro lado deste pátio, o corredor liga com um segundo pátio interno, também coberto, mais utilizado pelos alunos da 5ª séries em diante. Do primeiro pátio saem rampas para o segundo piso, onde situam-se a secretaria da escola, a sala de direção, algumas salas de professores. Do segundo pátio sai uma rampa bastante inclinada para um outro piso onde fica o auditório da escola (foto IV). Por outra rampa, chega-se a um corredor com laboratórios de biologia, química e física, e informática. Todos estes acessos são cobertos, havendo opções por espaços não cobertos. O acesso à biblioteca, porém, só é possível pela rua, por meio de uma escadaria ou de uma rampa estreita e acentuada, bastante difícil de controlar a cadeira de João, principalmente na descida. Cercada por muretas, esta rampa é uma espécie de meio-corredor. Seu piso de cimento apresenta-se danificado, com buracos (foto V). Na entrada da biblioteca há uma roleta, que não permite a passagem da cadeira de rodas. Da porta para dentro, João é levado no colo. Embaixo da biblioteca fica a sala de música, cujo acesso também é feito pela rua. Há um degrau para subir, para entrar no prédio, e outro para descer do corredor para o interior da sala. Para todas as salas João utiliza uma cadeira adaptada, exceto para a sala de música, onde utiliza uma segunda cadeira, mais leve, para facilitar o manejo na subida e na descida dos degraus. Esta segunda cadeira também costumava ser utilizada nos passeios que a turma fazia pelos bairros da cidade. Utilizando um ônibus, a turma desenvolvia passeios de estudo pelos bairros da cidade, e os alunos que residiam em cada bairro encarregavam-se de mostrá-lo aos colegas.



As professoras de João na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, e 3<sup>a</sup> séries, são graduadas em pedagogia (com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar) e uma delas em Educação Física. Têm em torno de 40 anos de idade, com 10 a 15 anos de atividade profissional. A orientadora educacional trabalha há 28 anos nesta escola e sua formação inclui um Mestrado em Educação. Estas quatro profissionais constituíam, na época da realização das entrevistas, um grupo dentro da escola que desenvolvia estudos e pautava suas atividades em sala de aula numa concepção pedagógica sócio-construtivista<sup>46</sup>.

A turma de João, na 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, era composta basicamente pelos mesmos alunos que a compuseram na 1<sup>a</sup> série. Segundo a orientadora educacional, responsável pelo processo de montar as turmas de 1<sup>a</sup> série, havia, na sua constituição inicial, um equilíbrio numérico quanto a gênero, classe social e nível de desempenho escolar. Na sala de aula a turma utilizava-se de um procedimento chamado a hora da roda, baseado no livro **A Roda e o Registro** de Cecília Warschauer. No começo do período, e às vezes também no final, todos os alunos e a professora sentavam-se em círculo, no chão, em almofadas que eles ajudaram a confeccionar para ouvir um colega ler o relato do dia anterior, conversar sobre o planejamento daquele dia e outros assuntos que pudessem ser discutidos. No final da aula a roda servia para avaliar o trabalho do dia, sendo mais utilizada nos dias em que algo não corria bem. João, na 2<sup>a</sup> série, geralmente ficava de fazer o relato do dia sobre sextas-feiras, pois no fim-de-semana dispunha de mais tempo para escrevê-lo com ajuda dos pais.

---

46 “A abordagem sócio-construtivista é uma proposta didática que respeita o processo de aquisição do conhecimento como algo a ser produzido e construído pelo sujeito. Favorece a valorização do agir de

A disposição dos alunos na sala era sob a forma de pequenos grupos (diagrama de contexto no ANEXO III). Eram seis grupos de cinco alunos. As carteiras eram dispostas de frente umas para as outras, dando forma ao agrupamento. Algumas atividades eram individuais, outras eram feitas nos pequenos grupos, e havia algumas situações de discussão no grande grupo, envolvendo a turma toda. Nesta última situação, era preciso levantar a mão para ter o direito de falar. Quando João queria falar, olhava para a acompanhante e para a professora rápida e repetidamente. Era preciso um tempo para conversar com a acompanhante, para que esta entendesse o que queria falar e transmitisse verbalmente para o grupo e, então, era preciso sustentar sua mão elevada, para que a professora e os colegas percebessem sua intenção em falar. Quando estava muito empolgado com a discussão, vocalizava ao mesmo tempo em que outro aluno ou a professora estavam falando. Nestas ocasiões ninguém pedia a ele que fizesse silêncio, mas houve uma situação de avaliação em sala em que uma colega apontou que João era mal-educado, pois falava junto com os outros. O grupo do qual João fazia parte, ocupava sempre o mesmo lugar: o centro da sala, mais ao fundo, próximo da porta. Ali era fácil para chegar com a cadeira de rodas e não impedia a circulação dos colegas. Ao seu lado era necessário espaço para a cadeira de seu acompanhante. Deste local, João podia ver todos os colegas,

---

quem aprende como elemento central para compreender algo.” (LIMA e colaboradores, 1996, p.192).

a professora, o quadro, sem precisar fazer movimentos amplos de cabeça e tronco. Cada grupo tinha um coordenador, um aluno eleito por maioria simples. Todos podiam ser candidatos, mas precisavam inscrever-se para concorrer. Os nomes dos candidatos eram, então, escritos no quadro, e os votos eram secretos, escritos em um papel. Os seis candidatos mais votados eram os novos coordenadores. Cada coordenador eleito escolhia os membros de seu grupo, que podiam aceitar ou recusar compor aquele grupo. A disposição dos coordenadores quanto à localização de seu grupo na sala era feita por um acordo ou no par-e-ímpar, quando um acordo não era possível. Como João já tinha seu lugar pré-definido, era um membro coringa daquele grupo.

A rotina diária de João, na escola, na 2ª série, consistia basicamente em chegar à escola de carro, com os pais ou com um deles, no início do período vespertino, entrando pelo acesso fechado ao público em geral para chegar ao pátio interno. Este acesso fica fechado por uma corrente estendida, mas seus pais conseguiram autorização para passar por ali. Ainda no carro, João aguardava que a mãe ou o pai buscasse sua cadeira que ficava guardada na sala dos professores, de modo a não atrapalhar os alunos que ocupam sua sala no período da manhã. O aluno levava uma pasta com seu material escolar e a lancheira, que precisavam ser carregados pelos pais. Ao ser colocado na cadeira de rodas, João era fixado por cintos que prendiam seu tronco ao encosto da cadeira, formando um X, e por um equipamento preso à cadeira na altura dos joelhos, que fixava suas pernas ao mesmo tempo que impedia o seu cruzamento. O cruzar das pernas é um movimento e uma postura que provocam um aumento na tensão muscular de João,

devendo ser impedido. Devido a esta preparação para freqüentar as aulas, geralmente o aluno chegava atrasado na sala. De acordo com as atividades de cada dia, variava a sala à qual João deveria dirigir-se. Como sua turma realizava atividades em salas diferentes, entre uma aula e outra era preciso deslocar-se pela escola, sempre conduzido por seu acompanhante, pelos diversos acessos que já foram citados. Na hora do recreio, os alunos se dividiam entre os que consumiam a merenda oferecida pela escola e os que consumiam o lanche comprado na cantina. João consumia um lanche trazido de casa, geralmente um Nescau ou suco, e bolachas. O Nescau era tomado direto da garrafa térmica que acompanhava a lancheira, que tinha um bico estreito, por onde passava pouco líquido. A deglutição de João tornava necessário introduzir o líquido aos poucos em sua boca para que não se engasgasse. A ausência do movimento de aproximação do lábios em direção ao copo, ou do movimento de sucção, associado a um padrão de movimentos que não permitia uma preensão manual funcional, criava a necessidade de que o alimento fosse colocado em sua boca. As bolachas ou similares precisavam ser quebradas em pedaços e estes eram colocados entre os dentes posteriores de João, de forma a possibilitar sua mastigação.

A turma de João, na 2ª série, utilizava, além de sua própria sala de aula, a oficina de leitura, a sala de música, o laboratório de informática, o pátio interno ou a quadra externa para educação física, e freqüentemente visitavam a biblioteca, onde eram encorajados a retirar livros para ler em casa.

Na oficina de leitura eram realizadas leituras conjuntas e individualizadas, interpretações dos textos lidos, contavam-se histórias, além de confeccionar materiais como cartões para o dia dos pais, etc.

Na oficina de informática, a professora da turma acompanhava o trabalho da professora desta oficina. Cada aluno trabalhava em um computador para realizar as atividades propostas. Os computadores eram dispostos em filas e João utilizava sempre o mesmo equipamento devido ao acesso para sua cadeira. As atividades realizadas tinham base no Sistema Logo e giravam em torno da produção de desenhos e textos que auxiliavam na aprendizagem do uso do computador. O acompanhante de João auxiliava-o no acesso aos comandos, os quais estavam registrados em seu caderno, pois o teclado e o mouse eram inacessíveis para os seus movimentos manuais. Para cada tarefa proposta pela professora, o acompanhante mostrava ao aluno página por página escrita em seu caderno, até ele identificar qual delas continha os passos para realizar a tarefa dada. Quando não sabia como fazer, era necessário chamar a professora para uma explicação individualizada.

Na aula de música, estudavam as notas musicais, seus símbolos, e João era solicitado para realizar atividades no quadro. Era necessário segurar o giz em sua mão e perguntar-lhe qual dos símbolos queria desenhar, para ajudá-lo no traçado dos desenhos. Quando a atividade era cantar, a professora distribuía instrumentos musicais para os alunos e ensaiavam alguns arranjos. Geralmente João tocava um chocalho com vários guisos, sendo necessário segurar sua mão para conter o instrumento.

Na sala de aula da turma, com a professora da 2ª série, as atividades variavam de acordo com os conteúdos trabalhados. Os alunos tinham livros específicos para algumas disciplinas como, por exemplo, matemática, estudos sociais, etc. Esta sistemática era facilitadora para João, pois não existiam situações longas de cópias do quadro para o caderno. Algumas das atividades consistiam em trabalhar com questões propostas nos livros. Para João escrever, ele utilizava um alfabeto que ficava colado em sua mesa. O seu acompanhante apontava letra por letra e ele confirmava com um movimento corporal a letra que deveria ser escrita, formando palavras, frases, textos. Quando havia tempo, ajudava-se ao aluno para que ele mesmo escrevesse, colocando o lápis em sua mão e segurando-a. Quando a palavra começava a tomar forma, era utilizado o recurso da inferência, procurando agilizar o tempo da escrita. Por exemplo: se ele escrevia "bond", perguntava-se, dependendo do contexto daquilo que estava sendo escrito, se poderia ser bondade, bondoso, bonde, etc. João, mesmo com estas palavras servindo de sugestão, mantinha-se fiel ao seu pensamento inicial.

Enquanto João estava pelos corredores, muitas pessoas o cumprimentavam, entre professores e alunos das séries iniciais. Mas poucos se aproximavam para uma conversa. Quando havia uma aproximação para conversar, geralmente as pessoas faziam perguntas a ele, mas poucas conseguiam esperar suas respostas. Era preciso aprender a se comunicar com ele, a dar-lhe o tempo que necessitava para expressar suas respostas. João, por sua vez, demonstrava ficar satisfeito com este convívio. A comunicação com um sujeito que apresenta seqüela motora pode se dar de uma forma diferente daquilo com que se está acostumado. Como João não

verbaliza, é necessário que se fale muito ao conversar com ele. João utiliza muito os olhos para apontar objetos e pessoas, para fazer perguntas que precisamos localizar, identificar, decifrar, decodificar. Quando alguém aproxima-se de João, é com o olhar que ele propõe o início de uma conversa, mesmo que o interlocutor seja desconhecido. Os objetos usados pela pessoa servem como instrumentos da comunicação. João olha rapidamente para os objetos e para seu portador, propondo desta forma um assunto para a conversa. Quando olha para uma chave de carro, pode estar perguntando qual o carro que a pessoa tem, ou para onde está indo. Quando o objeto olhado é uma pasta ou uma bolsa, o assunto pode ser o que a pessoa faz, qual sua profissão, onde trabalha. João não se coloca na interação como aquele que é perguntado, um receptor de interações. Coloca-se como alguém que também pergunta, como elemento ativo e provocador da interação. Também usa os olhos para responder que não entendeu alguma coisa, e neste caso eles ficam parados, relaxados. Ou para pedir atenção, e aí eles quase saltam do rosto.

Em sala de aula, olhava fixamente para a professora e se agitava na cadeira, movendo o corpo todo, até que ela lhe perguntasse o que desejava. É como se chamasse as pessoas com o olhar. Segundo sua mãe, para ela é como se ouvisse João chamando: Mãe! Mãe! É preciso fazer-lhe muitas perguntas, dar-lhe opções de respostas, para não limitar sua comunicação, e confirmar se a resposta entendida é realmente o que quis dizer. Quanto mais se sabe de seu contexto, das coisas que acontecem no seu dia-a-dia, mais fácil esta comunicação se torna.

Este relato expressa como João vem tendo acesso à escolarização, como tem sido o processo de sua permanência em uma escola da rede regular de ensino. As especificidades em torno de sua seqüela motora e a forma como estas foram lidadas na escola, expressam a diversidade em um espaço que historicamente busca desenvolver a homogeneidade. A importância deste relato, fruto da observação da pesquisadora, no acompanhamento direto ao aluno, em sala de aula, está em proporcionar elementos para que se explicita a contradição posta neste processo. A escola, um espaço social onde se cultiva a normalidade, onde pode ser observado o fenômeno do fracasso escolar, que exclui aqueles que apresentam um ritmo diferenciado de aprendizagem ou uma conduta considerada inadequada, de onde alguns multi-repetentes desistem e outros insistem; neste mesmo espaço, um aluno que foge dos padrões de normalidade teve acesso, aprendeu, foi aprovado, teve acesso, aprendeu, foi aprovado...Um sujeito que poderia ter sido excluído na matrícula, como acontece com muitas crianças brasileiras que apresentam seqüelas motoras, está vivendo a experiência de permanecer na Rede Regular de Ensino, avançando nas séries iniciais. Os elementos que compõem esta experiência são esclarecedores de como esta contradição se apresenta.

Para tornar mais claro este processo, serão apresentadas, a seguir, as necessidades atribuídas a este aluno para ter acesso e permanência na rede regular, bem como a forma com a qual a escola se posicionou diante destas necessidades.



## **2) Necessidades Concretas Atribuídas a um Aluno que Apresenta Seqüela Motora no Processo de Acesso e Permanência na Rede Regular de Ensino**

Ao entrevistar o aluno, seus pais, suas professoras e a orientadora educacional da escola, a respeito das necessidades que João apresentou para ter acesso à escolarização e permanecer na rede regular de ensino, suas respostas abordaram, principalmente, os seguintes itens:

1) ser aceito como aluno (pelas professoras, funcionários, pelos outros alunos e seus familiares);

2) cadeira adaptada;

3) acompanhante;

4) garantia de espaço físico em sala de aula;

5) acesso a todos os ambientes da escola;

6) tempo maior que o comum para realizar as atividades, quando necessário;

7) estabelecer uma comunicação satisfatória, fazendo-se entender;

8) computador;

9) movimentar-se fisicamente durante as aulas;

10) adquirir conhecimentos (aprendizagem).

As necessidades atribuídas a alunos considerados portadores de deficiência no processo de acesso e permanência na rede regular de ensino têm sido denominadas, oficialmente, como necessidades especiais. De acordo com o MEC (1994, p. 22)

Pessoa portadora de necessidades especiais é a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física,

sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais<sup>47</sup>.

A expressão “necessidades especiais”, na educação entendida como “necessidades educativas especiais”, está relacionada aos recursos especializados que se fazem necessários em decorrência do tipo de deficiência apresentada pelo sujeito. O uso da expressão “especial”, já carregada de um significado social vinculado à deficiência, homogeneiza as necessidades, dando a entender que elas são determinadas, exclusivamente, pelas deficiências. Desta forma, o termo “necessidades educativas especiais” pode dar a entender que os sujeitos considerados portadores de deficiências apresentam apenas necessidades determinadas pela sua deficiência ou, ainda, que o atendimento a estas necessidades não se modifica se levarmos em consideração a classe social a qual pertence cada sujeito e sua história de vida. Ou ainda, que frente às necessidades decorrentes da seqüela motora correspondente, exista uma forma homogênea de atendê-las, no sentido da normalização daquilo que não se encaixa nos padrões de normalidade.

Faz-se, aqui, um exercício de demonstrar que as necessidades apresentadas pelos sujeitos considerados portadores de deficiências, não são “especiais”. São necessidades concretas, pois são constituídas a partir dos diversos elementos que constituem a vida do sujeito e não apenas aqueles relacionados ao tipo de deficiência que apresenta. E, neste sentido,

---

47 Sem grifos no original.

considerando também que o sujeito realizará de outras formas que não as conhecidas como as que compõe o padrão de normalidade.

Para tornar estas necessidades mais claras, vamos caracterizar cada uma, relacionando, em seguida, o modo como a escola posicionou-se frente às mesmas.

1) A necessidade de ser aceito como aluno foi mencionada pela orientadora educacional, pelos pais de João e pela professora da 3ª série. Esta necessidade caracteriza-se, inicialmente, pela disponibilidade de uma professora em aceitar trabalhar com um aluno que apresenta seqüela motora, um aluno explicitamente heterogêneo, expressando diferenças em relação aos demais, principalmente quanto à forma de comunicação e ao comportamento em sala de aula.

O pai relata, neste aspecto, que foi necessário deixar claro que João era um menino inteligente:

**“...e aí começamos todo um trabalho de conhecimento, ou seja, de apresentação do João às pessoas. Elas saberem que ele, o cognitivo dele era perfeito, era bom e que o motor era o comprometido.”** (Entrevista pai, Florianópolis, 27/08/96).

A orientadora educacional manifesta que no primeiro encontro que teve com João, ele conseguiu desenvolver o trabalho proposto, conseguiu se fazer entender. Mesmo sendo o primeiro encontro de João com um profissional de sua nova escola, o aluno utilizou os recursos de que dispunha em seu processo de comunicação para interagir de modo a ser compreendido, informando a escola sobre os conhecimentos que já dominava. A orientadora educacional, então, intercedeu junto às professoras que poderiam assumir a turma da qual João seria integrante. Em uma reunião com três professoras de 1ª série, uma delas aceitou trabalhar com este aluno, afirmando estar

aceitando um desafio. As outras professoras alegaram não estar preparadas para receber este aluno, receando, inclusive, prejudicá-lo. A orientadora educacional conta a experiência da professora da 1ª série em relação a sua seqüela motora:

**“...ela não sabia como lidar com ele em determinadas áreas, por causa da perna, por causa do braço, como é que ajudava, teve no começo eu acho que muita ansiedade por parte dela prá poder fazer a coisa legal e achava que não tava dando. Ele babava muito, ele até faz isso hoje, mas não tanto quanto fazia na 1ª série.”**  
(Entrevista orientadora educacional, Florianópolis, 17/09/96).

A professora de João na 1ª série integrava um grupo de professores do colégio que estudam e baseiam suas atividades em uma proposta pedagógica sócio-construtivista. Mas, mesmo já participando de um grupo, manifestava a necessidade de receber o apoio da família para desenvolver seu trabalho com João. O fato de não ter uma especialização na área da Educação Especial fazia com que almejasse estar mais próxima de profissionais especializados.

Esta professora quebrava uma barreira importante no colégio em relação ao processo de escolarização de um sujeito que apresenta seqüela motora. No decorrer deste primeiro ano do aluno na escola, uma outra professora passou a freqüentar sua sala de aula, a fim de familiarizar-se com o mesmo. Seu objetivo consistia em preparar-se para trabalhar com esta turma, incluindo João, no ano seguinte. A proposta sócio-construtivista, que só atingia a 1ª série, passava a atingir também a 2ª série. O processo de acesso e permanência de João, caminhava lado a lado com esta proposta pedagógica.

A disponibilidade do professor voltou a ser discutida por este grupo de professores quando a turma de João passou para a 3ª série. O grupo da proposta sócio-construtivista não dispunha de um elemento para assumir a 3ª série. Foi necessário, então, convidar uma professora de 3ª série para

integrar o grupo, ao mesmo tempo em que assumia aquela turma. Esta professora relata como reagiu ao convite:

**“...aí fui convidada para trabalhar nessa turma, neste projeto, fiquei assim meio resistente por causa do João. Como é que eu vou trabalhar com esta criança, eu tinha assim a maior dificuldade de encarar, de enfrentar[...] foi assim muito difícil eu poder olhar o João como uma criança, esquecendo as seqüelas que ele têm [...] ele é muito comprometido, ele tem poucos movimentos.”** (Entrevista professora 3, Florianópolis, 01/10/96).

Esta professora, por fim, aceitou o convite por saber que, mesmo que não integrasse o projeto, esta turma seria assumida por ela. Por razões pessoais, ao ver que ninguém queria assumir a turma, ela afirma que o faria. Mas aponta, também, a importância que teve neste processo a compreensão de que João era um menino inteligente:

**“ Eu achei que ele tava ali, o motor não tava legal, prá mim já tinha um outro comprometimento, cognitivo[...] quando eu vi por aqueles filmes, os textos que li, quer dizer, a parte cognitiva dele tava perfeita, era só a parte motora que tava comprometida, eu comecei a aceitar e ver de outra maneira.”** (Entrevista professora 3, Florianópolis, 01/10/96).

Alguns professores da escola manifestavam descrédito a respeito das possibilidades deste aluno aprender, bem como da capacidade da professora em trabalhar com ele. Segundo a professora da 1ª série, estes professores afirmavam entender apenas as respostas escritas e as respostas faladas claramente, sendo que qualquer coisa fora disto seria muito complicado. Ou seja, não havia por parte destes professores a disponibilidade de interagir com um aluno que dispusesse dos recursos de comunicação apresentados por João. Já alguns funcionários do colégio estranharam em certa medida a presença de um sujeito que apresenta seqüela motora, segundo relato da orientadora educacional. Alguns pais de alunos também perceberam a

presença de João como incômoda, tendo havido situações de iniciativa no sentido de retirar os próprios filhos do colégio.

Em relação ao conjunto de alunos do colégio não houve nenhuma referência negativa por parte dos entrevistados. Os colegas de turma e João, com a mediação das professoras, conseguiram interagir na sala de aula, nos intervalos, em festas, competições esportivas, solenidades do colégio e, até mesmo, em sua casa em situações de visita.

A postura da escola frente a esta necessidade atribuída ao aluno foi a de buscar um professora que se dispusesse a trabalhar com ele, procurando favorecer o seu processo de acesso na 1ª série, implementando sua permanência na busca do professor na 2ª e 3ª séries. Neste sentido, a escola movimentou-se ativamente frente a esta necessidade atribuída ao aluno. Porém, a disponibilidade particular de uma professora é um elemento que se confronta com o direito de acesso à escolarização, anunciado como universalizado. Por um lado, a escola buscou atender a necessidade atribuída a um aluno que apresenta seqüela motora no sentido de favorecer seu acesso, mas, por outro lado, mostrou-se discriminatória através de alguns professores, funcionários e pais que resistiram à presença deste aluno.

2) A cadeira adaptada constitui-se em uma necessidade, na medida em que João não poderia utilizar-se do mobiliário encontrado, usualmente, nas escolas. João utiliza duas cadeiras adaptadas na escola. A mais utilizada possui um encosto alto, onde sua cabeça pode ser apoiada, evitando os movimentos de extensão, que poderiam provocar aumento da tensão muscular de todo o seu corpo. Seu tronco é fixado à cadeira com dois cintos que se cruzam à frente, em forma de "x". Suas pernas permanecem

flexionadas com as articulações em ângulos de 90 graus, o que evita que seu corpo escorregue para frente. À frente dos joelhos, um fixador para as pernas, é colocado para evitar que elas saiam do lugar, evitando o seu movimento para a frente e o seu cruzamento. Embora esta cadeira possa parecer um objeto repressor dos movimentos corporais de João, a fixação corporal que ela proporciona é fundamental para que ele freqüente as aulas, pois desta forma libera sua atenção para concentrá-la nas atividades escolares. A inibição de alguns movimentos corporais, neste caso, é fundamental para proporcionar a movimentação social deste sujeito. Ainda entre os componentes desta cadeira, há uma mesa que é acoplada à frente do sujeito, onde ele pode apoiar seus braços. A cadeira é provida, também, de rodas, para o seu deslocamento, e de um sistema manual de freios.

A segunda cadeira, utilizada por João na escola, parece uma espreguiçadeira com rodas. Confeccionada em tecido maleável, oferece maior comodidade nas situações em que o aluno não precisa escrever ou dispôr de cadernos e livros. Como é uma cadeira leve, facilita o deslocamento do aluno em passeios fora da escola e para chegar na sala de música, devido ao acesso a esta sala ser muito difícil. Como a primeira, também apresenta rodas e freios.

A necessidade da cadeira adaptada foi mencionada pelos pais de João. As professoras e orientadora educacional e o próprio aluno não fizeram referência à cadeira como necessidade. Segundo os depoimentos das professoras e da orientadora educacional, João já chegou à escola com a cadeira, portanto, com esta necessidade atendida. De acordo com o depoimento da mãe de João, ela teria conversado com a diretora da escola a

respeito da necessidade do uso da cadeira pelo filho, mas a escola não dispunha de verba para adquirir a mesma.

A mãe do aluno, enquanto servidora da universidade, encaminhou uma solicitação junto à Pró-reitoria de Assuntos da Comunidade, para aquisição do referido equipamento. Esta Pró-reitoria adquiriu a cadeira adaptada, que foi protocolada como mobiliário do colégio, sendo utilizada, neste momento, por João. O equipamento foi adquirido com verba pública, e é um patrimônio público, mas todo o procedimento de solicitação foi conduzido pela família do aluno, sem participação ativa da escola no processo. Para João, que já utilizava uma cadeira similar em casa, este equipamento não é identificado como uma preocupação. Para as professoras, João já teria vindo para a escola com sua cadeira, não identificando a mesma como necessidade a atender, mas como um utensílio do aluno. A postura das professoras estava mais direcionada à utilização da cadeira. Devido à cadeira adaptada ocupar mais espaço que as comuns, relatam que era necessário planejar as atividades levando em consideração o posicionamento deste equipamento, para evitar tumultos nos momentos em que os alunos teriam que se redistribuir na sala ou realizar atividades fora das carteiras.

A postura da escola, frente a esta necessidade atribuída ao sujeito que apresenta seqüela motora, foi de reconhecer que ele não poderia frequentar as aulas se estivesse desprovido deste mobiliário devido às suas condições físicas, e de permitir que a família buscasse recursos para a aquisição do mesmo. A escola apresentou um posicionamento passivo, não movimentando-se para atender à necessidade atribuída ao aluno.



3) A terceira necessidade mencionada nas entrevistas consiste no acompanhante - uma pessoa que permaneça junto ao João durante as aulas, cuja função está voltada a auxiliar o aluno nos deslocamentos necessários pela escola, como mudanças de salas, idas ao banheiro, auxiliar o aluno a ingerir os alimentos no momento do lanche, auxiliá-lo nas atividades realizadas em sala-de-aula, para escrever, segurar os livros na altura dos seus olhos para ele ler, localizar na sua pasta os materiais a serem utilizados em cada momento, segurar seu braço estendido para avisar aos demais que quer falar, comunicar-se com o aluno, de forma a poder verbalizar para a turma e a professora o que ele quer dizer, entre outras atividades.

Esta necessidade foi mencionada por todos os entrevistados, demonstrando a importância de ser atendida para promover o acesso e a permanência de um aluno que apresenta seqüela motora na escola da rede regular. Inicialmente, quando João foi matriculado, chegou-se a levantar, na escola, uma dúvida sobre a real necessidade de um acompanhante.

Porém, a orientadora educacional relata como via a questão:

**“...se ele não fala e não escreve, como é que a gente vai conseguir se comunicar e como que a professora dando aula vai...se ele precisar ir ao banheiro como vai fazer?”** (Entrevista orientadora educacional, Florianópolis, 17/09/96).

Segundo o depoimento da mãe de João, sem um acompanhante o filho poderia tornar-se um aluno ouvinte, não participando ativamente das atividades escolares. A experiência que haviam passado, anteriormente, em uma escola da rede municipal, fez com que ela própria se oferecesse para acompanhar o filho. Seu depoimento explicita a preocupação em relação a qualificação do acompanhante.

**“...eu tinha insegurança de uma outra pessoa ficar com ele na sala de aula. Não, não pela parte de ensinar não. Pela parte de lidar com ele. Porque ele é tão...agora ele tá mais consistente. Mas antes ele era tão frágil e a gente fazia um trabalho tão sério com ele em relação a fisioterapia, de postura, de...alimentação, que a deglutição é muito difícil, que eu tinha muito medo. Se uma pessoa deixa ele cair, uma coisa assim... vai ser um ônus tão grande pra ele...quebrar uma perna, o fêmur...aquele bendito e famigerado fêmur que ...que é tão cuidado. Então a gente arcou não só pelo fato de ter a pessoa mas pelo fato do cuidado que a gente queria manter.”** (Entrevista mãe, Florianópolis, 27/08/96).

Para a orientadora educacional, o posicionamento da família veio a contribuir no sentido de facilitar o acesso de João nesta escola:

**“...eles [a família] disseram: alguém vai acompanhá-lo sempre e aquilo me deu uma segurança.”** (entrevista orientadora educacional, Florianópolis, 17/09/96).

Inicialmente, os pais e uma tia acompanhavam João, alternando-se. Desta forma, desincumbiram a escola de buscar atender esta necessidade. Na 2ª série, precisaram inserir outros familiares neste processo. Na 3ª série, os pais contrataram uma estudante do curso de pedagogia da UFSC para esta função, embora, por algum tempo, a mãe do aluno continuasse indo à escola, no horário de recreio, para dar-lhe o lanche e levá-lo ao banheiro. E nas aulas de Educação Física seu pai o acompanhava. Era o terceiro ano de João na escola, e era a família quem atendia a necessidade do acompanhante.

Num primeiro momento a atitude da escola foi de questionar a real necessidade do acompanhante. Posteriormente, as professoras de João na 1ª, 2ª e 3ª séries foram unânimes em confirmar esta necessidade para a realização das atividades em sala de aula, conforme os depoimentos que seguem.

**“...teve momentos em que a mãe não podia estar presente, então, ficava assim, vieram várias pessoas, menos constantes, que ficavam dois, três dias, experimentando se podiam ficar com ele ou não. Então acho assim que isso gerava**

uma certa, um certo tumulto, e eu via muitas vezes o João triste, pelo menos se não estava nenhuma das pessoas com quem ele tinha mais contato, às vezes ficava experimentando uma pessoa nova, uma bolsista, uma..., e a gente sentia muita tristeza da parte dele, e aí, como qualquer outra criança ele não tava legal em sala de aula, então eu não sei se isso caberia ao colégio, à universidade, o que que é, essa garantia que pudesse ter, sempre, constantemente determinadas pessoas, seja ela quem fosse, mas que fosse uma constante, uma pessoa que desse certo nesse trabalho, desse certo prá ele, prá pessoa e prá nós, então não sei até que ponto que o colégio teria uma interferência ou a própria universidade, mas de garantir, já que essa é uma necessidade que ele tem, eu acho que teria que garantir.” (Entrevista professora 2, Florianópolis, 17/09/96).

“O João precisa de alguém o tempo todo do lado dele, né. Então é impossível trabalhar com o João sem ter alguém do lado dele, tendo os outros alunos prá cuidar, é muito difícil, eu não tenho condições de atender vinte e quatro e mais um que precisa de mim o tempo todo.” (Entrevista professora 3, Florianópolis, 01/10/96).

Contudo, a professora da 1ª série relatou que, por poucos dias, trabalhou com o acompanhante do lado de fora da sala, só sendo chamado quando necessário, e com resultados positivos. Esta prática não se consolidou na 1ª série, não tendo continuidade nos anos seguintes. Mesmo que tenha sido uma experiência rápida, o relato da professora expressa a possibilidade de João não precisar de um acompanhante frente aos seus desempenhos em sala de aula e à disponibilidade do professor e dos colegas em lidar com uma situação nova, que apresenta elementos incomuns ao seu cotidiano. Este relato também sugere que a prática de João ter um acompanhante pode ter sido uma estratégia da escola no sentido de não excluí-lo, ao mesmo tempo em que ela própria não precisou encarar modificações ainda mais acentuadas na sua rotina.

A escola aceitou, prontamente, que os familiares acompanhassem João. No decorrer da 2ª série, quando a família precisou incluir outras pessoas, além do pai e da mãe do aluno, alternando os acompanhantes nos diversos dias da semana, isto suscitou preocupação por parte da professora, que relacionou a alternância de acompanhantes com uma possível alternância

de rendimento do aluno, ou seja, conforme o acompanhante do dia, poderia resultar um rendimento diferente do aluno. Mesmo com este tipo de observação, envolvendo o processo ensino/aprendizagem, a escola não buscou atender, ativamente, à necessidade atribuída ao aluno. Na 3ª série, a família contratou os serviços de uma aluna do curso de graduação em Pedagogia da UFSC, para cumprir a função de acompanhante do filho na escola que, posteriormente, por iniciativa da família em encaminhar processo junto à UFSC, passou a receber uma bolsa de trabalho por esta função.

Em três anos de permanência do João na escola, e reconhecendo o acompanhante como uma necessidade fundamental, a escola teve uma atitude passiva, permitindo que a família buscasse atender às necessidades atribuídas ao filho. Desta forma, a escola não movimentou-se para atender esta necessidade atribuída ao aluno que apresenta seqüela motora.

4) A cadeira adaptada e a acompanhante, originaram uma quarta necessidade - a garantia de espaço físico em sala de aula. O espaço adequado deveria garantir que a cadeira adaptada, mais larga e comprida que uma cadeira comum, e o acompanhante, que fica sentado ao lado do aluno, não impossibilitassem a entrada e saída do aluno, bem como o trânsito dos demais alunos pela sala. Esta necessidade foi mencionada pelas professoras.

O espaço físico no interior da sala de aula foi garantido pelas professoras. Na chegada de João à 1ª série, buscou-se uma distribuição dos alunos na sala, mantendo a característica do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, mas com a garantia de um espaço adequado ao aluno que apresenta seqüela motora, sua cadeira e seu acompanhante, proporcionando-lhe condições para que desenvolvesse as atividades, com facilidade para

entrar e sair da sala, sem provocar dificuldades ao deslocamento dos demais alunos. Esta distribuição foi mantida pelas professoras da 2ª e 3ª séries. No atendimento desta necessidade atribuída ao aluno que apresenta seqüela motora, a escola demonstrou uma postura ativa, movimentando-se no sentido de contribuir no processo de acesso e permanência deste aluno.

5) Antes de chegar ao interior da sala de aula, porém, está posta a necessidade de que a escola como um todo esteja provida de rampas que proporcionem acesso a todos os ambientes, assim como banheiros adaptados, e um espaço adequado para o lanche.

O acesso a todos os ambientes da escola refere-se a que o aluno que apresenta seqüela motora, e utiliza-se de uma cadeira de rodas, tenha condições de entrar em qualquer das salas, banheiros, biblioteca, etc, em sua cadeira, sem ter que ser carregado no colo cotidianamente e por longos períodos, por terceiros, pelo fato de a porta ser muito estreita, ou por ter que percorrer muitos degraus, ou ainda, porque o piso é acidentado, dificultando o acesso com a cadeira. As condições físicas da escola poderiam propiciar que o aluno que apresenta seqüela motora tivesse condições de participar de todas as atividades junto a sua turma, sem ser discriminado em função de suas características individuais.

Esta necessidade referente ao espaço físico da escola foi mencionada pelas professoras, mas seu atendimento não ocorreu. O prédio da escola apresenta partes construídas em épocas diferentes. A parte nova do colégio foi construída com algumas rampas que facilitam o acesso às salas com a cadeira de rodas. Porém, a parte antiga apresenta alguns degraus de difícil acesso para a cadeira de rodas, para ter acesso a algumas salas às quais

João necessita chegar para poder participar de todas as atividades com sua turma. Há, também, dificuldade em chegar à biblioteca, pois a rampa externa que lhe dá acesso apresenta muitas irregularidades em seu piso.

Da mesma forma, as portas dos banheiros são estreitas em relação à largura da cadeira. Assim, quando João vai ao banheiro, sua cadeira fica no corredor e ele é levado no colo (foto VI). Os banheiros da escola possuem vários vasos sanitários distribuídos em compartimentos estreitos, dificultando a entrada do aluno e do acompanhante ao mesmo tempo (fotos VII e VIII).

O espaço em que João faz o lanche é o próprio pátio da escola, onde a maioria dos alunos lancham. É questionável se, de fato, há a necessidade de se adequar um espaço para o lanche, considerando que a diferença concreta em relação aos demais alunos é que João precisa que alguém lhe dê o alimento.

O depoimento das professoras explicita esta questão.

**“...a questão física aqui do colégio acho que também influencia, em muitos momentos, é um empecilho, a questão da locomoção até a biblioteca, o nosso prédio é um prédio que não tem uma estrutura física prá uma cadeira de rodas[...] prá ir a biblioteca é terrível, não tem como chegar lá com a cadeira de rodas. Então acho que isso assim é...são coisas que dificultaram, o colégio não tava preparado prá...um prédio público não preparado prá esse tipo de atendimento.”** (Entrevista professora 2, Florianópolis, 17/09/96).

**“...eu acho que um acesso, né, um acesso com rampa, uma coisa mais fácil pro João, prá cadeira dele, um banheiro que ele possa entrar, nos banheiros as portas são pequenas, não dá prá entrar com uma cadeira, ter um banheiro próprio prá pessoa deficiente, eu acho que...vamos dizer, até um espaço pro João fazer um lanche[...]olhar a pessoa deficiente, com outros olhos, e ter as coisas preparadas prá essas pessoas também poder...poderem ser usuários de tudo de modo que voce tenha o mínimo direito de usar o espaço que as pessoas ditas normais, sem deficiência nenhuma tem. E a gente vê, quer dizer, a mãe tem...se ela não vier com o carro até aqui, ela não vai subir aquelas escadas com ele. O banheiro é difícil pro João, não tem banheiro com uma porta de correr que ela possa botar a cadeira, que possa segurar do lado, não tem nada disso aqui no colégio. O colégio não foi feito prá deficiente.”** (Entrevista professora 3, Florianópolis, 01/10/96).

Os depoimentos das professoras encaminham no sentido de criar condições de atendimento igual, sem discriminação do acesso e do uso do espaço público, mesmo para aqueles que apresentam características individuais explicitamente heterogêneas. Mas, na prática, estas necessidades, de caráter estrutural, não têm sido atendidas pela escola.

6) A sexta necessidade mencionada está relacionada à realização de atividades em sala de aula, e consiste em um tempo maior que o considerado comum para a execução destas atividades, quando este é necessário. O processo de escrita utilizado por João torna-se demorado; em primeiro lugar, porque outra pessoa é que escreve aquilo que é comunicado por ele, ou ele é ajudado a escrever segurando-se o lápis em sua mão e auxiliando-o a realizar os movimentos que possibilitam a escrita das letras; em segundo lugar, a forma utilizada por João para comunicar o que deve ser escrito por seu acompanhante, apontando letra por letra para formar palavras e frases, leva um tempo maior do que os alunos gastam para realizar a mesma atividade. João dispõe de um alfabeto que está colado na sua mesa, acoplada à cadeira, onde também constam outros símbolos gráficos como os acentos, pontuações e numerais. O processo de constituição de palavras e frases é o seguinte: o acompanhante aponta, com um lápis, letra por letra do alfabeto. Quando o lápis aponta a letra que João quer escrever, este faz um sinal movendo seu corpo, confirmando aquela letra, e o acompanhante a escreve. Porém, este tempo maior que o usual, não é necessário para as atividades em grupo, ou outras atividades, mesmo escritas, em que o aluno consiga expressar seu pensamento pela conversa com o acompanhante.

Esta necessidade foi assinalada pelos pais e pelas professoras de João. Decorrente do modo peculiar de comunicação e de escrita do aluno que apresenta seqüela motora, ela foi atendida pelas professoras que permitiram ao aluno dispôr de mais tempo, quando realmente necessário, e mesmo sugerindo que algumas atividades fossem concluídas em casa. O fato de João não concluir algumas atividades no mesmo tempo que os colegas não constituiu situação de discriminação no grupo. Ao contrário, foram criadas estratégias como a de concluir algumas tarefas em casa, para que o aluno pudesse participar de todas as atividades com a turma. Através da atitude das professoras, a escola movimentou-se para atender a esta necessidade atribuída ao aluno que apresenta seqüela motora.

7) A forma peculiar como João se expressa, denota a importância fundamental de que seu modo de comunicação seja compreendido pelos seus interlocutores. Esta é outra necessidade atribuída ao aluno - estabelecer uma comunicação satisfatória e ser compreendido. É importante destacar que não basta que o aluno estabeleça uma comunicação satisfatória com seu acompanhante. Uma comunicação satisfatória também com a professora e com todos os colegas constituem esta necessidade.

As interações estabelecidas entre João e seus pais, sua forma de se comunicar, serviram de modelo para as professoras, ao mesmo tempo em que transmitia uma noção positiva a respeito do nível de compreensão do aluno e da sua capacidade de tomar decisões, propôr atividades, etc.

Estabelecer uma comunicação satisfatória e ser compreendido, foi uma necessidade atendida pelas professoras na sala de aula. A professora da 1ª série relata como agiu para promover a interação de João com os demais



alunos, no sentido de que todos, e não só ela, compreendessem o que ele queria dizer, compreendessem suas respostas.

**“...eu tenho que conhecer essa criança e tenho que ver como é que eu vou me comunicar, e os primeiros dias realmente, eu disse meu deus do céu, como? Eu sabia que tinha que ser pelo olhar, era claro, pelo olhar, pelo toque, e eu tinha que trocar isso muito com ele primeiro, eu logo senti isso e vi também me certificou, me deixou claro, que eu tinha que fazer isso tudo também com a turma, então ficou claro prá mim que nós tínhamos que trabalhar sempre no conjunto. Então eu procurava fazer assim, todas as perguntas que eu tinha que fazer para o grupo eu também fazia com que o grupo olhasse para o João e que nós todos pegássemos a resposta dele. Então todos leríamos a resposta dele, se era um sim, um não. Desde o primeiro momento eu levei o grupo a entender, a procurar entendê-lo, junto comigo, prá me facilitar porque eu percebia que as crianças tinham até mais facilidade do que eu...”** (Entrevista professora 1, Florianópolis, 20/09/96).

A comunicação estabelecida com João serviu como situação de aprendizagem para as suas professoras e seus colegas, que tiveram que lidar com um modo diferente de se comunicar, assim como para o próprio João. Devido à impossibilidade física de João para oralizar, a professora buscou envolver os demais alunos no sentido de compreender as respostas que ele dava, facilitando seu trabalho e promovendo sua comunicação. Esta mesma professora assinala como a comunicação de João era viável:

**“...e eu tava vendo, dia-a-dia, que tava tranquilo, fácil de trabalhar com ele, ele se comunicava, ele se expressava muito bem e ali já tava na metade do ano, eu já entendia quando ele queria ir ao banheiro, quando ele estava cansado, quando ele precisava de uma outra necessidade.”** (Entrevista professora 1, Florianópolis, 20/09/96).

A escola, pela ação da professora, movimentou-se no sentido de atender esta necessidade, reconhecendo o esforço de João para comunicar-se satisfatoriamente e buscando junto ao grupo de alunos algumas estratégias para facilitar esta comunicação.

8) Na escola como um todo, esta promoção de interações, para que João fosse compreendido, não ocorreu da mesma forma. Embora fosse muito conhecido, muitas pessoas o cumprimentassem e se aproximassem dele, era

comum que as pessoas falassem com João, fizessem perguntas a ele, mas não compreendessem suas respostas.

Neste sentido, os pais e as professoras de João apontam a necessidade de que o aluno disponha de um computador, enquanto recurso que agilize este processo de comunicação. É comum que a comunicação com João torne-se mais ágil à medida em que se mantenha uma convivência mais constante com o aluno. O computador contribuiria no sentido de agilizar esta comunicação mesmo com pessoas que estivessem interagindo pela primeira vez com o aluno. O computador é apontado como uma necessidade imediata, e também para o futuro. Enquanto necessidade imediata, refere-se às possibilidades de facilitar sua comunicação na escola. Em relação ao futuro, promovendo seu acesso a uma 5ª série, por exemplo, onde estaria interagindo com diversos professores, ou seja, um professor para cada disciplina e um aumento da quantidade de leitura e escrita. Atualmente, esta interação já se dá com diversos professores, como já foi citado anteriormente (música, educação física, computação, etc), mas uma professora é responsável por diversas disciplinas (matemática, português, estudos sociais, etc). A partir da 5ª série, ocorre um aumento da complexidade em termos de interações e comunicação para o aluno, pois são diversos professores, tratando a respeito de disciplinas diferentes, em um curto espaço de tempo. Já em relação ao futuro, o computador é apontado como recurso necessário para que João possa ter acesso a outros níveis de ensino, como o segundo grau, para um curso de nível superior, e mesmo para realizar atividades profissionais.

Os profissionais do colégio não se movimentaram no sentido de atender esta necessidade, em requisitar este equipamento, mantendo uma postura passiva frente à questão. A família, por sua vez, buscou recursos junto à UFSC, que adquiriu um notebook e um programa adaptado para facilitar a comunicação de pessoas que não apresentam linguagem oral. Estes materiais pertencem à universidade, mas estão à disposição do aluno. No entanto, este equipamento é acessado como um computador comum, pelo teclado ou pelo mouse, duas formas de acesso que exigem movimentos corporais que João não dispõe. Algumas tentativas foram feitas a fim de adaptar o equipamento aos movimentos realizados pelo aluno, até o momento, sem sucesso.

9) Outra necessidade para ter acesso e permanência na escola da rede regular é mencionada pelos pais de João, e refere-se à movimentação corporal do aluno durante o período das aulas. Ficar sentado durante quatro horas cria, para qualquer criança, a necessidade de movimentar-se fisicamente, levantar-se, andar, etc. Geralmente, as crianças fazem isso no horário do recreio. Porém, este horário é totalmente gasto por João para lanchar. Além do que, para movimentar-se fisicamente, João necessita que alguém o apóie, segure-o, para que possa andar. Geralmente, na 2ª série, isto acontecia nas aulas de educação física, nos dias em que as atividades programadas não permitiam sua participação ativa.

A necessidade de João de movimentar-se fisicamente, para descansar da posição sentada por quase quatro horas seguidas, é atendida pelo acompanhante do aluno. Já discutiu-se, no item 3 das necessidades concretas atribuídas a um aluno que apresenta seqüela motora, a relação da

escola com a acompanhante, da qual pode-se concluir que a escola apresentou uma atuação passiva frente a esta necessidade.

10) Mais uma necessidade atribuída ao aluno refere-se à aquisição de conhecimentos. Esta necessidade está relacionada às condições apresentadas pelo aluno para aprender e, também, às condições da escola para ensinar. Ou seja, a relação ensino/ aprendizagem face a determinados conteúdos, referentes ao programa previsto para cada série, no currículo escolar. Neste ponto, João, como qualquer outro aluno, independente da seqüela motora que apresenta, teve reconhecida sua necessidade de aprender por parte das suas professoras.

A necessidade de aprendizagem de um aluno que apresenta seqüela motora foi mencionada, nas entrevistas, por uma das professoras. As demais professoras, os pais de João e ele próprio não fizeram referência às aprendizagens enquanto necessidade.

Esta temática é fundamental na discussão do processo de acesso e permanência de sujeitos que apresentam seqüelas motoras na Rede Regular de Ensino pois, em muitos casos, este processo é entendido como a socialização deste aluno entre crianças normais. A socialização do aluno consistiria na sua freqüência à rede regular, mas sem a preocupação com o processo ensino/aprendizagem. Sem levar em consideração o processo ensino/aprendizagem, o acesso e a permanência na rede regular de ensino é discriminatório pois, define *a priori* que alguns aprenderão e outros não, discriminando a quem ensinar.

Quando João chegou ao colégio, havia freqüentado a educação infantil, alguns meses na 1ª série em uma escola municipal e, na Itália,

também freqüentou escola alguns meses, dominando elementos de alfabetização em italiano. Seu processo cognitivo não foi citado como diferenciado dos demais alunos pelas suas professoras. A diferença estava na expressão do conhecimento, não na sua compreensão.

Com relação à aquisição de conhecimentos, a professora da 2ª série afirma:

**“...ele conseguiu atingir aqueles objetivos que a gente se propunha, que era de aquisição de determinados conteúdos. Então, foi um aluno que no dia-a-dia conseguiu acompanhar, conseguiu adquirir esse conhecimento necessário, tanto é que foi aprovado.”** (Entrevista professora 2, Florianópolis, 17/09/96).

Quanto aos recursos pedagógicos necessários, a professora da 1ª série relatou que colocaram um alfabeto próximo ao aluno, colado em sua mesa, para facilitar-lhe o processo de alfabetização, principalmente a escrita. A professora utilizava uma estratégia pela qual os alunos manuseavam letras confeccionadas em isopor e papelão. Foi preciso confeccioná-las em material plástico resistente para que João pudesse manuseá-las, sem correr o risco de quebrá-las. Para desenhar, utilizaram massinha de modelar, barbante e contas, com os quais João indicava a sua distribuição sobre a mesa, dando volume aos desenhos. Cita, ainda, outros materiais que foram necessários enquanto recursos, como textos com letras maiores e com figuras, facilitando a visualização do aluno. Bem como algumas atividades envolvendo o toque e a expressão corporal, músicas e histórias. Desta forma, a professora procurava garantir que um aluno que apresenta seqüela motora participasse de todas as atividades com os demais alunos.

A professora da 1ª série define como se constituía a sua noção sobre a aprendizagem deste aluno, apesar das dificuldades de expressão verbal apresentadas pelo mesmo.

**“...eu vejo que ele aprende porque ele me dá as respostas, como ele me dá as respostas? através do olhar, via expressões, e como que eu transmito isso pro papel? Com o consentimento dele. Aí eu mostro, eu dou as várias respostas, opções de respostas e ele...lemos juntos, ele lê, acompanha com os olhos, não precisa eu ler, muitas vezes ele abaixava a cabeça, alguma coisa assim, eu dizia vamos lá amigo, vamos, levanta a cabeça, olha o tempo, olha o tempo, então eu fazia o mesmo processo que eu agia com outro aluno que de repente era um pouco mais disperso, anda, vamos lá João, não estou gostando, vamos ler, olha aqui tu tens três, quatro respostas, vamos dizer, ou então o mesmo sistema do alfabeto que eu já te disse, eu mostrava o alfabeto e ele colocaria, mesma coisa para os numerais. Eu lia a situação matemática, ou a história matemática, enfim, e perguntava prá ele o que que é prá fazer, é adição, subtração, o que tu entendesses? E ele também me mostrava, mostrava as letras do alfabeto, quer dizer, até as perguntas dele, a gente conseguia montar.”** (Entrevista professora 1, Florianópolis, 20/09/96).

Na opinião das professoras, as aulas expositivas também facilitavam para João, assim como os trabalhos em grupo. Segundo a mãe de João, a linha de trabalho das professoras contribuiu para sua permanência, na medida em que conseguia aprender ao ter respeitadas suas diferenças.

A necessidade de aprender, atribuída a um aluno que apresenta seqüela motora, no entanto, não foi identificada por todos os professores do colégio. As professoras de João foram cobradas em vários momentos por estarem criando um problema para todos na medida que levavam adiante o trabalho com este aluno. A professora da 1ª série relata um diálogo em que esteve envolvida e que expressa esta cobrança.

**“...eu fui questionada assim várias vezes por alguns professores na escola por que eu aceitei o João, por que eu tô abrindo isso que ia dificultar porque iriam aparecer outros, ou tu acha que é só o João que existe assim. Então se tu mostrares que dás conta dele, vão aparecer outros e aí nós...não dá, a escola não é estruturada, será que tu não estás vendo, nós não temos pessoas prá nos ajudar, a escola, física, a estrutura, toda ela não existe isso. Eu disse, gente, eu não posso negar, ele foi sorteado e tá...então só foi perguntado prá mim se eu aceitaria esse desafio, e eu aceitei, agora se eu vou conseguir também, também não sei, eu vou fazer tudo de mim, eu vou fazer...a família vai me dar apoio, a escola já vai me dar algum apoio que era o que eu queria, então eu acho que dá prá continuar. Pois é, mas esse tipo de coisa tu**

**tem que ver bem, porque se começa lá e deu, aí aqui vai ficar complicado, esse tipo de coisa eu ouço muito.”** (Entrevista professora 1, Florianópolis, 20/09/96).

Frente a estas cobranças, aos questionamentos levantados a respeito da aprovação de João para a série seguinte, tanto da parte de alguns professores destas séries, como de pais de alunos reprovados, o grupo de professores ligado ao projeto propôs que João fizesse uma avaliação pedagógica fora da escola, no sentido de dar maior validade a sua aprovação, perante a escola como um todo, e de respaldar a ação das professoras do projeto, conforme pode-se observar no relato da professora da 2ª série.

**“...ao término da segunda, a gente tava estudando se seria bom ou não fazer essa avaliação fora da escola, mais por um, digamos assim, uma proteção do nosso trabalho, no sentido de que a gente encontra muitos problemas de quem queira, por exemplo, continuar o trabalho com qualquer pessoa que tenha uma dificuldade ou uma deficiência, digamos assim. E, durante o ano todo tinha várias pessoas que faziam essa observação, mas como é que essa criança vai passar prá 3ª série, como é que ele é, aí eu não gostaria de trabalhar com uma pessoa assim, como é que se tem a garantia de que...de que ela tá acompanhando? Tanto é que quando ele foi fazer essa avaliação fora, a gente já tinha aprovado o João. Pró nós não tinha outra resposta, independente do que viesse, na 2ª série ele tava aprovado prá 3ª, na nossa avaliação. A nossa avaliação é que tava valendo. Na verdade isso aí foi mais um respaldo prá voce poder justificar prá outras pessoas da escola[...] Então eu acho assim, que foi mais uma questão de insegurança da gente no sentido de defender uma atitude depois no posterior, mas não no sentido de aprová-lo.”** (Entrevista professora 2, Florianópolis, 17/09/96).

Já para professora da 3ª série esta avaliação externa teve um sentido de complemento ao seu próprio trabalho, não só para dar fidedignidade, por ser realizado por um profissional especializado, mas afirmando não ter competência para avaliar este aluno sozinha.

**“Eu vejo que, tem hora que eu me sinto assim, incapacitada de poder avaliar o João. Eu acho que, sabe, eu acho que eu teria que estar, vamos dizer, mais tempo junto com ele na sala, e pelo tipo de trabalho, sozinha, eu não tenho condições.”** (Entrevista professora 3, Florianópolis, 01/10/96).

A postura da escola frente à necessidade de aprendizagem de um aluno que apresenta seqüela motora, por parte das professoras que trabalharam diretamente com ele, foi uma postura ativa, no sentido de movimentar-se em busca de recursos e atividades, estratégias de ensino que possibilitassem a apreensão dos conteúdos por parte do aluno, dentro de sua concepção de desenvolvimento. Também é importante registrar o esforço no sentido de compreender respostas peculiares, diferentes daquelas esperadas na escola.

Frente ao processo ensino/aprendizagem deste aluno, a escola também adotou uma postura de resistência a receber um aluno explicitamente heterogêneo, de movimentar-se contra a possibilidade de apreensão de conhecimentos por este aluno. Esta postura foi assumida por alguns professores que não trabalharam diretamente com João, mas que promoveram na escola interações com conteúdo discriminatório. O conflito vivido pela professora da 3ª série é significativo, pois demonstra que um recurso utilizado para respaldar a ação das professoras frente a este aluno, também serviu para questionar sua própria competência em relação a trabalhar com o mesmo.

A situação a qual João submeteu-se, de ser avaliado fora da escola, por um profissional especializado, demonstra a força da resistência à mudança. Além do aluno demonstrar, na escola, que estava aprendendo frente às interações promovidas em sala de aula, necessitou demonstrar isto, novamente, para um outro profissional considerado pela comunidade escolar como autoridade para atestar que João realmente aprendeu.



Ainda tratando da relação a respeito das necessidades atribuídas a um aluno que apresenta seqüela motora e as atitudes da escola frente as mesmas, as professoras apontam algumas situações que requerem uma postura mais ativa da escola. Isto pode ser exemplificado pelo depoimento da professora da 2ª série:

**“Então tem determinadas coisas que você não sabe, você não foi formada, a tua formação não te deu nada sobre isso. Então muitas das coisas a gente foi assim, adivinhando, tentando, experimentando, descobrindo. Foi assim um crescimento da parte da gente, acho que a gente cresceu bastante nesse sentido, mas acho que o colégio tem que proporcionar isso, condições prá que a gente possa entrar em contato com essas outras profissionais, prá que voce receba orientação, possa ter uma consultoria, qualquer coisa assim, no sentido de...porque acho que o desafio tá ali na frente da gente, voce vai ter que fazer alguma coisa. Não dá prá ignorar, não dá prá fazer de conta que é exatamente a mesma coisa porque não é a mesma coisa que uma outra criança, até a questão de voce atingir, voce chegar e compreender, voce precisa passar por um outro processo diferente[...]eu acho que isso o colégio, a universidade teria que bancar assim com...tentar conseguir de alguma forma esse material que pudesse ajudar, material que ficasse aqui à disposição dele, prá uso dele, que acho que facilitaria a questão da comunicação, a questão da cognição, de repente. Nesse sentido assim que algumas coisas eu acho que o colégio poderia tentar conseguir suprir essas necessidades assim. Apesar que eu acho assim que pouca coisa foi feita pro tanto até que ele conseguiu.”** (Entrevista professora 2, Florianópolis, 17/09/96).

Há, na fala da professora, um requerimento de que a escola, enquanto instituição, proporcione condições para garantir o acesso e a permanência de um aluno que apresenta seqüela motora, tanto no tocante aos recursos materiais, quanto à qualificação dos recursos humanos. Ao mesmo tempo, a professora reconhece que houve muitas aprendizagens na relação com este aluno explicitamente heterogêneo.

### **3) O MOVIMENTO QUE POSSIBILITOU O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

João, ao ser entrevistado, manifestou não observar dificuldades no seu processo de escolarização, mas reconheceu algumas na medida em que iam

sendo citadas pela pesquisadora. Dentre as necessidades que atribui a si próprio, estão o acompanhante e a realização dos deveres, pois julga que não se pode ir à escola sem tê-los feito. João busca atender às exigências da escola, evitando criar problemas, busca ser aceito e não dar motivos para queixas a seu respeito, o que demonstra que compreende que o processo de escolarização para um sujeito que apresenta seqüela motora é algo delicado.

Os pais de João afirmam que a orientadora educacional, a professora da 1ª série, e o projeto ao qual ambas estão vinculadas foram elementos fundamentais para o acesso do filho à Rede Regular de Ensino. Contudo, referem que em relação aos materiais necessários a escola não teve iniciativa de providenciá-los, não apresentou estrutura adequada para o acesso do filho.

As professoras, embora reconheçam uma série de necessidades do aluno para ter acesso à escolarização, apontam que a necessidade maior era delas próprias, em dar conta de lidar com uma situação que não lhes era comum.

Do que foi discutido, até o momento, pode-se apontar que, em relação a algumas das necessidades atribuídas ao aluno que apresenta seqüela motora, a escola assume uma postura ativa, atendendo necessidades que garantiram parcialmente o acesso e a permanência na rede regular de ensino. Todavia, em relação a outras necessidades a escola manteve uma atitude passiva, não movimentando-se no sentido de garantir a sua permanência. A lacuna deixada por esta ação tem sido preenchida por atitudes dos familiares de João. As necessidades mencionadas aqui, retiradas das entrevistas dos sujeitos envolvidos com o processo de acesso e permanência de João na

escola da rede regular, estão relacionadas com sua seqüela motora, mas não são determinadas exclusivamente por ela. Antes de apresentar para a escola necessidades relacionadas a sua condição física, João apresenta necessidades relacionadas a sua condição de aluno. Estas necessidades referem-se a questões que, neste momento, João não dá conta de suprir, de movimentar-se sozinho no sentido de atendê-las. Desta forma, faz-se necessário que outros movimentem-se junto a ele, ou junto com ele, na condição de mediadores, no sentido de atender estas necessidades.

Os dados aqui expostos revelam que, em relação a algumas necessidades, a escola movimentou-se ativamente no sentido de promover o acesso e a permanência de João, não movimentando-se por ele, mas dando a ele, socialmente, o movimento que lhe falta fisicamente. Isto pode ser observado em relação a providenciar uma professora que tivesse disponibilidade em trabalhar com ele, garantia de espaço físico interno à sala de aula, a ampliação do tempo para a realização das atividades e ao estabelecimento de uma comunicação satisfatória em sala de aula. Já em relação a outras necessidades, a escola mostrou-se paralisada, não movimentou-se, adotando uma postura passiva que deixou lacunas referentes às condições necessárias para promover acesso e permanência, como, por exemplo, em relação à cadeira adaptada, ao acompanhante, à garantia de acesso adequado a todos os ambientes da escola, à aquisição de um computador para agilizar a comunicação na escola como um todo, e em relação ao movimentar-se fisicamente para descansar da posição sentada. Estas lacunas foram preenchidas, em parte, pelo movimento dos familiares de

João, movimento este permitido pela escola, ou seja, em relação a algumas necessidades, a escola não agiu e permitiu que a família agisse em seu lugar.

Desta forma, o acesso e a permanência de um aluno que apresenta seqüela motora, com base nos dados desta análise, vem ocorrendo a partir das ações do próprio aluno, no intuito de ser reconhecido como aluno; das ações da escola que mostraram-se insuficientes para dar conta do conjunto de necessidades concretas apresentadas pelo aluno; e das ações da família, no intuito de preencher lacunas. Este é o movimento que possibilitou o acesso e a permanência de um aluno que apresenta seqüela motora na rede regular de ensino. Este movimento foi constituído por uma série de interações que vamos discutir a seguir, buscando destacar a presença de interações voltadas à cidadania e à filantropia neste processo.

Importante destacar que esta análise toma este estudo como referência, buscando compreender as observações e as falas dos entrevistados, em um dado momento, como expressão da realidade e não tendo se proposto a uma investigação de caráter continuado. Também se faz necessário um destaque a respeito das interações proporcionadas pelo conjunto dos alunos da turma de João, no sentido de expressar que é possível aprender a viver com a diversidade a partir de relações de inclusão, de troca, de compartilhar. Embora os colegas de João não tenham sido entrevistados, este destaque é importante pelas observações feitas em sala de aula.

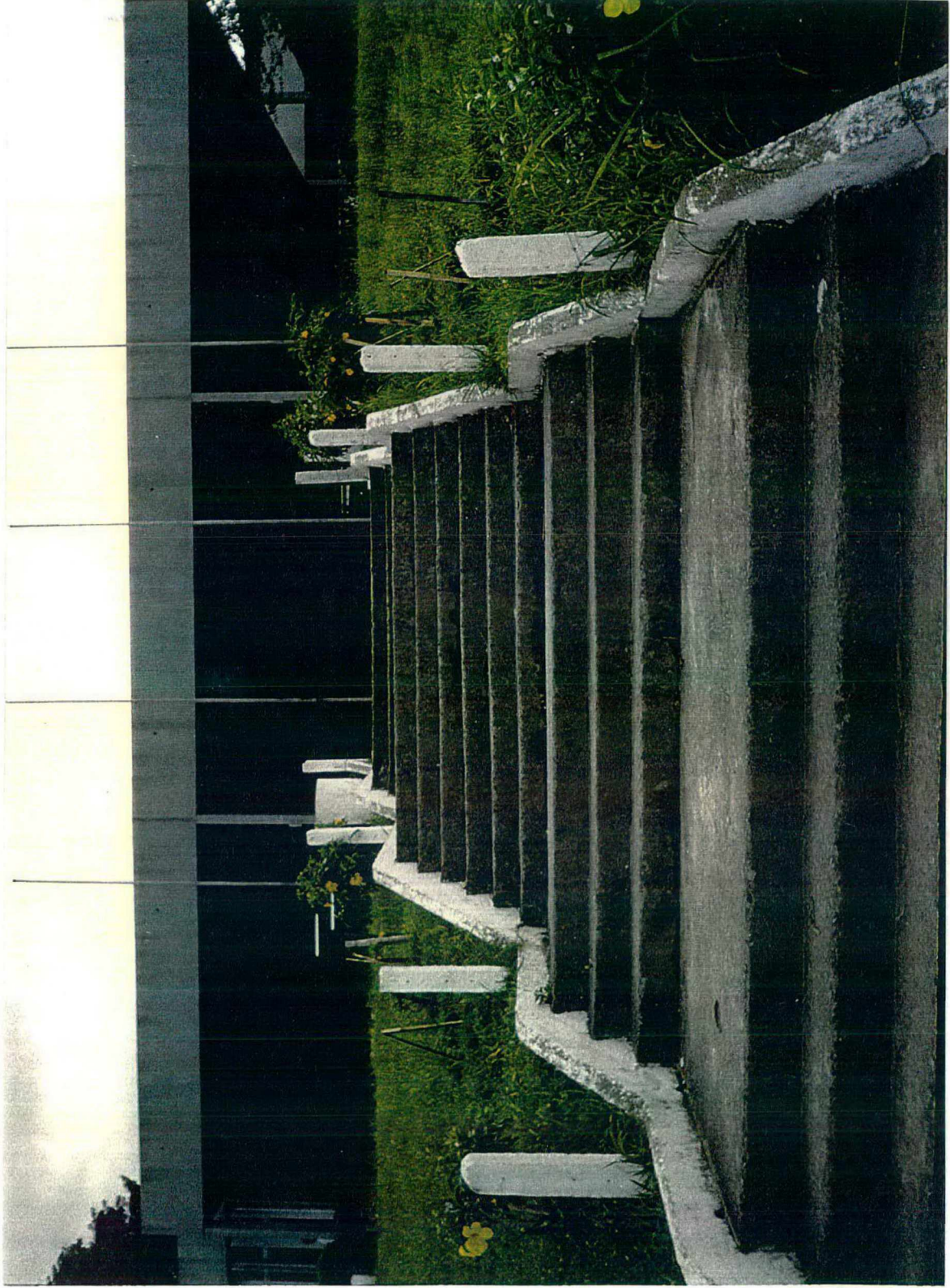


Foto I - Escada de acesso principal à escola.



Foto II - Rampa para carro, que dá acesso ao pátio interno da escola.



Foto III - Rampa de acesso para pedestres.



Foto IV - Rampa interna que dá acesso ao auditório da escola.





Foto V - Rampa externa que dá acesso à biblioteca da escola.



Foto VI - Porta de entrada do banheiro feminino.



Foto VII - Visão interna do banheiro feminino, com várias divisões para os vasos sanitários.



Foto VIII - Visão interna do espaço físico onde situa-se cada um dos vasos sanitários.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

#### **1) O Exercício de Atribuir Novos Significados à História de Escolarização de um Aluno que apresenta Seqüela Motora**

##### **1.1) A Presença de Interações Voltadas à Cidadania e à Filantropia no Processo de Escolarização na Rede Regular de Ensino de um Aluno que Apresenta Seqüela Motora**

Após discutir as principais necessidades atribuídas a um aluno que apresenta seqüela motora e o modo como uma escola da rede regular posicionou-se frente às mesmas, pode-se refletir sobre as possibilidades da presença de interações voltadas à cidadania e à filantropia neste processo de acesso e permanência à rede regular de ensino. A condução desta reflexão será de explicitar elementos relacionados à cidadania e à filantropia, procurando atribuir novos significados à história de João. Estes significados, no entanto, não têm um caráter arbitrário, pois são pensados a partir da compreensão explicitada no referencial teórico desta dissertação.

Um primeiro elemento a destacar refere-se à inserção reconhecida do sujeito no espaço social. Após o sorteio do nome de João para freqüentar a 1ª série do Ensino Fundamental, não só a vaga era sua, como a professora da 1ª série desenvolveu todo um trabalho no sentido de inseri-lo na turma, buscando que isto acontecesse nas mesmas condições colocadas para os demais alunos. Neste sentido, foi garantido espaço físico em sala de aula para sua cadeira e para o seu acompanhante, as atividades foram organizadas de modo que o aluno dispusesse de mais tempo para realizá-las.

(quando necessário), a professora desenvolveu estratégias para promover a interação de João com os colegas, recursos didáticos foram pesquisados no sentido de garantir suas aprendizagens, a partir da concepção de desenvolvimento de suas professoras. Do ponto de vista das interações, a inserção de João na escola regular foi reconhecida, representando interações voltadas à cidadania.

A posição de alguns professores, funcionários e pais, de questionar a presença de João na escola, no entanto, mostrou-se discriminatória. Ao considerar a presença de um sujeito que apresenta seqüela motora na rede regular como estranha, no caso de alguns funcionários, e incômoda, no caso de alguns pais, expressam as dificuldades desta sociedade em lidar com a diversidade, com a heterogeneidade. As atitudes discriminatórias encontradas neste processo significam interações voltadas à filantropia. Há uma tensão que se expressa pelo esforço de alguns frente a recusa de outros quanto a interagir com um sujeito que apresenta seqüela motora reconhecendo seu direito e suas possibilidades em estar inserido em uma escola da rede regular de ensino.

Por exemplo, nos relatos a respeito de professores que não aceitariam trabalhar com João, não há referência aos direitos do aluno ou às condições necessárias à sua permanência. Esta foi uma posição unilateral destes professores que não perceberam que restringir acesso para este aluno significa compactuar com a restrição que existe para muitos outros, considerados portadores de deficiência ou não. Estas restrições de acesso aos espaços públicos se dão a partir de um autoritarismo social que separa as

diversas categorias de sujeitos nos diversos espaços sociais. O autoritarismo social é interpretado aqui como promotor de interações voltadas à filantropia.

As condições materiais para o acesso de João na escola nem sempre estiveram presentes. A ausência de condições da escola regular, para atender as necessidades do aluno no processo de acesso e permanência, encaminha no sentido da exclusão. Nas situações em que os profissionais do colégio não se movimentaram para atender as necessidades atribuídas a ele, como na aquisição de mobiliário adequado (cadeira adaptada), na resolução da questão do acompanhante, na garantia de acesso a todos os ambientes da escola, entre outros, gerou-se possibilidades de exclusão, riscos de interromper o processo de permanência na rede regular. No caso de João, na tensão entre permanência e exclusão, muitas destas situações foram administradas pelos seus pais que buscaram soluções e recursos, dando continuidade ao processo de permanência do filho na rede regular de ensino. A discussão entre permanência e exclusão na rede regular inclui um segundo elemento a ser destacado nesta reflexão sobre a presença de interações voltadas à cidadania: o direito ao espaço público.

O direito ao uso comum de um espaço que é considerado público, no caso a escola, inclui atender aos requisitos sociais postos por esta, ou seja, estar em idade escolar e, no caso desta escola em particular, ser sorteado. João atendeu aos requisitos, mas a escola não atendeu ao conjunto de suas necessidades. A imobilidade da escola, em relação a algumas necessidades do aluno, implica não só na impossibilidade dele poder freqüentá-la. Socialmente, implica em haver espaços públicos discriminatórios, ou seja, sujeitos que apresentam determinadas condições físicas não podendo

freqüentar determinados espaços públicos. Desta forma, amplia-se a possibilidade de estabelecer, com um sujeito que apresenta seqüela motora, interações voltadas à filantropia. Isto porque um dos elementos que constitui a filantropia é a discriminação do espaço público, ou seja, instituições específicas para os diversos grupos, na tentativa de homogeneizar a diversidade. Exemplo disto são as instituições especiais para deficientes, os manicômios para os doentes mentais, entre outros. A esta reflexão, pode-se agregar a desigualdade no acesso aos direitos, característica desta sociedade. A condição social, o nível de escolaridade e informação, e o empenho dos pais de João são elementos fundamentais na constituição do seu processo de escolarização. Estes elementos nem sempre estão presentes em outras histórias particulares, expressando a desigualdade de condições.

Além das situações em que a escola ficou paralisada, não movimentando-se no sentido de promover a permanência do aluno, esta discussão tem relação com os momentos em que a escola demonstrou resistência a sua permanência. As interações voltadas à filantropia se fazem presentes nesta discussão, na medida em que a desmobilização e a resistência podem ter, como pressuposto, que as condições apresentadas pelo aluno são imutáveis, que suas dificuldades são insuperáveis, não podendo ver a riqueza de relações que podem ser encontradas pela via da mobilização social. A resistência à permanência de João na escola, expressa por alguns professores, significa não só a exclusão social da deficiência. Significa também o caráter discriminatório e anti-democrático que a escola pode assumir. Significa, em relação à deficiência, a promoção da



dependência social. À medida em que a escola regular mantém a relação do padrão assistencial, que só inclui cuidados e deixa de lado as aprendizagens que podem promover o desenvolvimento, está trabalhando no sentido de manter a dependência social, desmobilizadora.

No jogo de interesses encontrados na escola, entendida aqui como um espaço contraditório de luta, o resultado, até o momento, tem sido favorável à permanência de João.

Outro elemento a ser destacado dentre as interações voltadas à cidadania é o processo de acesso aos conhecimentos. O encaminhamento dado pelas professoras de João na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, foi no sentido de que ele tivesse o mesmo contato que os demais alunos com os conhecimentos a ser desenvolvidos em cada série. As características individuais do aluno foram levadas em consideração, mas não foram motivo de discriminação em sua relação com estas professoras. O acesso ao conhecimento sistematizado significa a possibilidade de desenvolvimento. Os processos mentais necessários à apreensão destes conhecimentos podem gerar no aluno uma condição de querer saber, querer aprender, de busca daquilo que desconhece, do enfrentamento com situações novas e desafiantes. Do ponto de vista das interações relacionadas à aprendizagem de um aluno que apresenta seqüelas motoras, na rede regular de ensino, pode-se dizer que houve interações voltadas à cidadania. Pode-se destacar a possibilidade de sua escolarização chegar a outros níveis de ensino. A experiência das professoras que trabalharam com João permite que se explicita a permanência concretizada até o momento: o difícil compreendido como possível. Seus relatos a respeito de como João aprende, de como sabem que

ele sabe, expressam a possibilidade diante de um investimento. A postura de João frente à escola foi a de ocupar um espaço, de dar respostas o mais claro possível, de buscar ser respeitado e reconhecido como aluno. Seus pais trabalharam na perspectiva de que o filho é inteligente e aprende, considerando possibilidades. Não impor limites *a priori* constitui interações voltadas à cidadania.

No aspecto estrutural da escola, a cada ano que passava vivia-se a mesma situação: não havia professor para a turma de João no ano seguinte. O motivo desta situação relacionava-se ao fato que a turma fazia parte do projeto sócio-construtivista, do qual poucos professores participavam. Por algum tempo o projeto acontecia apenas na 1ª série. A turma de João foi a primeira ligada ao projeto a avançar para a 2ª série. Naquele momento, uma professora de 1ª série preparou-se para assumir. No ano seguinte, a segunda série da qual João fazia parte, preparando-se, inclusive, para lidar com as peculiaridades deste aluno. Já na passagem da turma da 2ª para a 3ª séries, o grupo da proposta sócio-construtivista não dispunha de professor, sendo necessário convidar uma professora que, em princípio, tinha interesse na proposta, mas também tinha receio em trabalhar com João. A vinculação deste aluno ao projeto sócio-construtivista tornou-se muito forte. Ao mesmo tempo em que João se beneficiava do projeto, pois este bancava sua permanência, para a continuidade do projeto a permanência de João constituía um trunfo. A relação de cumplicidade entre aluno e grupo de professores desta proposta tem resultado na permanência do aluno e na continuidade do projeto. Esta é uma interação voltada para a integração do aluno da escola, pois só se pode estabelecer cumplicidade com aquele que

identificamos como “alguém que faz parte”, com quem queremos compartilhar. Tanto João como o projeto sócio-construtivista foram visados, em algum momento, como possíveis candidatos à discriminação dentro do colégio, em função de explicitarem diferenças. Se, por um lado, a proposta sócio-construtivista tem contribuído para a permanência deste aluno, por outro, corre o risco de estabelecer com ele interações de dependência. Com isto, pode haver indicações de que o acesso e a permanência na escola regular podem ser garantidos também pela filantropia, através de uma relação de dependência do aluno em relação ao projeto sócio-construtivista. Desta forma, a atuação das professoras não seria no sentido de movimentar-se com o aluno, auxiliando-o a tornar-se cidadão, mas movimentar-se por ele. Este movimento reproduziria, na escola regular, o que acontece, muitas vezes, na escola especial.

Outro ponto de aproximação em relação à escola especial refere-se ao querer estar próximo dos seus profissionais. Isto pode significar que eles detêm o conhecimento a respeito de como trabalhar com sujeitos com as características de João. As escolas de redes regulares de ensino podem identificar, frente a alunos considerados portadores de deficiência, uma necessidade de buscar recursos teóricos e metodológicos junto a profissionais especializados. Porém, o enfoque que estes dão ao seu trabalho define até que ponto conseguem ou não ajudar. No caso de um enfoque clínico, trabalham com funções isoladas como a linguagem, os movimentos corporais, o uso funcional das mãos. As orientações que podem oferecer estarão ligadas a funções isoladas, pouco contribuindo para o trabalho educacional, para as aprendizagens e o desenvolvimento deste sujeito.

Observar a orientação do trabalho de profissionais especializados, como os fisioterapeutas, por exemplo, é fundamental para o professor que está buscando informações. Os conhecimentos destes profissionais representam informações muito importantes para o trabalho com sujeitos que apresentam seqüelas motoras. Porém, é necessário observar como utilizam este conhecimento. É preciso que o professor consiga compreender o sujeito que apresenta seqüela motora como um sujeito histórico, constituído em relações sociais. As informações preciosas que possam obter junto aos profissionais especializados devem ser vistas enquanto elementos a contribuir com o desenvolvimento do sujeito, e como tal, precisam ser relacionadas entre si. A especialização tem, historicamente, partido o sujeito em pedaços. É preciso, do ponto de vista educacional, que se considere este sujeito em sua inteireza.

A escola de João usou o discurso da especialização quanto à avaliação do aluno, suas aprovações e progressões para as séries seguintes. Desta forma, isentou-se parcialmente da responsabilidade de sua escolarização. Com esta atitude, materializou uma situação de discriminação, pois João é o único aluno de uma escola com mais ou menos mil alunos, que se submete a duas avaliações: a da escola e a do especialista. A escola tem usado este expediente para aprovar João, embora não recorra ao mesmo expediente para não reprovar outros alunos.

O acesso aos conhecimentos, juntamente com a participação de João em todas as atividades promovidas pela escola, como passeios, gincanas, olimpíadas, feira de ciências, entre outras, compõe um outro elemento relacionado às interações voltadas à cidadania: a construção de uma identidade que possa propor rupturas com as relações de dominação, de

dependência. João interage em meios distintos, com sujeitos e grupos distintos. Feqüenta lugares públicos, como a escola regular. Sua condição física não significou impossibilidade em participar de todas as atividades promovidas na escola e fora dela. Naquilo que não conseguia mover-se sozinho, teve outros sujeitos movendo-se com ele, mediando sua atuação nestas atividades.

A condição física atual de João implica em uma necessidade constante de ajuda física, no sentido de realizar atividades, sejam elas domésticas, escolares, de lazer, etc. Uma idéia comum a respeito de autonomia indica que ela implica em realizar sozinho. A experiência de João mostra que autonomia é algo que pode, e às vezes, precisa, ser desenvolvido na presença e com a atuação do outro. É assim que ele tem autonomia de produzir um texto com suas idéias, por exemplo, na presença e com a participação ativa de alguém que coloque os símbolos gráficos no papel. Mesmo quando realiza-se fisicamente sozinho alguma ação, ela está relacionada a outras ações, de outros sujeitos, ações atuais ou passadas. Há sempre uma ligação, uma finalidade nas ações, uma vinculação com o outro. O enfrentamento com a questão da diversidade implica em refletir sobre conceitos e modos de fazer as coisas, que se estabeleceram a partir de uma sociabilidade que respeitava, exclusivamente, um dado padrão de normalidade. Nestes termos, implica em levar em consideração que os alunos podem apresentar características diferentes daquelas previstas no modelo de aluno considerado normal e esperado pela escola. Diante do explicitamente heterogêneo, discutir interações voltadas à cidadania exige muito mais que pensar o acesso a direitos estabelecidos. É necessário pensar como este acesso ocorre, quais

as relações que se fazem presentes, e dar atenção às novas necessidades, que são peculiares e não estabelecidas previamente, que se apresentam.

É inegável que a condição física de João, suas características corporais e de comunicação, aparecem logo de imediato como uma condição inadequada para freqüentar uma escola da rede regular de ensino, com base em determinados padrões de normalidade. A história de João, contudo, tem mostrado que apesar desta condição física, é possível aprender e interagir de modo a permanecer na escola. A sua condição física não implica em um isolamento, uma segregação, uma ausência de contato com o conhecimento. Pelo contrário, estar freqüentando a escola regular, interagindo com crianças e adultos que não apresentam seqüelas motoras ou de qualquer outro tipo, tem possibilitado o seu desenvolvimento para além daquilo que tem sido proporcionado pelas formas tradicionais de atendimento a sujeitos que apresentam seqüelas motoras. O tipo e a complexidade das situações com as quais João vem envolvendo-se tem sido cruciais para seu desenvolvimento. A experiência de trabalho na educação especial entende este dado como diferencial em relação à maioria dos sujeitos que apresentam seqüelas motoras em nosso país, que vivem situações e interações pouco voltadas ao seu desenvolvimento.

Inserção reconhecida do sujeito no espaço social, uso comum do espaço público, acesso aos bens simbólicos, atuação social sem discriminação - estes elementos relacionados à cidadania estiveram presentes no processo de acesso e permanência de João na rede regular de ensino. Observa-se, no entanto, um retesamento social. Estes elementos confrontaram-se com outros, vinculados a interações voltadas à filantropia -

discriminação, exclusão, dependência, desmobilização, homogeneização, sujeitamento em lugares próprios na sociedade - uns se contrapondo aos outros em um embate social.

Lidar concretamente com o processo de escolarização de um sujeito que apresenta seqüela motora implica em estabelecer interações voltadas à cidadania. Os pais de João, ao tomar a iniciativa de providenciar alguns itens importantes neste processo, contribuíram para caracterizar uma situação de inclusão. Porém, o fato da escola não providenciar estes itens indica a possibilidade de exclusão, com ou sem a iniciativa da família. Na busca de garantir os direitos do filho, tomando iniciativas para atender as suas necessidades, o caminho possível para a família passou também pela tutela. Em vários momentos deste processo não estava claro de quem era a responsabilidade sobre a escolarização de João. Em alguns momentos a família verbalizou que suas iniciativas eram entendidas como sua obrigação. Na relação entre família/escola, nos momentos em que a escola omitiu-se, a família tomou a iniciativa de agir pela escola, numa relação que contribuiu para desenvolver a tutela do aluno pela família, frente à escola. Tutela que teve origem na omissão da escola. Na relação omissão/tutela, vinculada a alguns aspectos deste processo de escolarização, encontramos elementos que desfavorecem o desenvolvimento de João enquanto sujeito.

A contraposição observada entre dificuldades e possibilidades expressa a importância de buscar compreender a constituição das relações que se estabeleceram neste processo. A contraposição teórica entre cidadania e filantropia expressa a importância da reflexão sobre as ações

encaminhadas, em um e noutro sentido, abrindo a possibilidade de que sejam discutidas e planejadas as ações futuras.

### **1.2) A Relação Discurso/Prática Referente às Interações Voltadas à Cidadania e à filantropia no Processo de Escolarização de um Aluno que Apresenta Seqüela Motora**

O discurso da cidadania vem popularizando-se dia-a-dia pelos mais diversos atores sociais. Porém, pelo que foi apresentado e discutido nesta dissertação, até o momento, pode-se constatar que na relação discurso/prática, há um desequilíbrio. A prática da cidadania, investigada aqui como interações voltadas à cidadania, mostrou-se menos popular que seu discurso. No caso de João foi possível particularizar-se várias situações em que as interações voltadas à filantropia estavam bem presentes. Isto permite constatar que situações como direito à matrícula, direito de freqüentar a rede regular de ensino, ter o nome na chamada, participar de todas as atividades na escola, se tomadas isoladamente, não significam que o discurso da cidadania esteja sendo colocado em prática. Um conjunto de condições e interações é necessário para que se constitua uma situação de implementação de cidadania que, nesta sociedade, está constantemente ameaçada.

O estudo de caso sobre a situação vivida por João, mesmo podendo ser considerado uma situação de sucesso escolar, mostrou que o acesso à rede regular de ensino não significa, em si mesmo, acesso à cidadania. Seu processo de escolarização esteve permeado de interações voltadas à



cidadania e à filantropia. Mas mostrou que há possibilidades para que se promovam mais e mais interações voltadas à cidadania. A prática, neste sentido, precisa revisitar o discurso, colocá-lo à prova, modificá-lo, denunciá-lo quando se mostra evasivo, confuso, contraditório, possibilitando o acesso à práticas filantrópicas.

Resgatando a experiência da educação especial, onde a filantropia se faz presente desde sua concepção, é possível apontar algumas contradições no sentido de promover interações voltadas à cidadania: a busca de um referencial teórico que contemple a mudança, o conflito, o desenvolvimento humano por saltos e rupturas em relação à deficiência; a concepção da própria educação especial como transitória, como um breve momento na vida do sujeito, se necessária; a busca de práticas educativas que contemplem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os conteúdos abstratos, a busca do especificamente humano. Estes, dentre outros, são alguns instrumentos que podem ser utilizados para promover interações voltadas à cidadania, mesmo frente à estrutura filantrópica da educação especial que, com uma maior incidência de interações como estas, já não seria mais a mesma.

No caso de João, a ousadia de romper com um modelo “deficientizador” de relação foi expresso por ele, por suas professoras, seus colegas e seus pais, o que significa não só possibilidades para este aluno, mas possibilidades de que se tenha uma escola mais democrática e menos discriminatória, que proponha-se concretamente a lidar com os alunos explicitamente heterogêneos, enquanto sujeitos que têm direitos e dentre estes o direito de aprender, direito a desenvolver-se, direito a modificar sua

condição se esta for limitadora. As experiências vividas por João expressam a possibilidade de publicização dos sujeitos considerados portadores de deficiência, frente a uma maioria de sujeitos que vivem experiências privatizadas, restritas, e cujas famílias são responsabilizadas por suas necessidades. De suas experiências de vida, das situações enfrentadas com seus pais e suas professoras, João tem apreendido a noção de luta, noção esta que estabelece mediações no sentido de buscar ampliar sua atuação no espaço social.

**BIBLIOGRAFIA**

- ANDERSON, Perry. **Balço do Neoliberalismo**. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.
- ANDRADE, Vera R. P. de. **O Discurso da Cidadania: das limitações do jurídico às potencialidades do político**. Dissertação de Mestrado, Ciências Humanas - Direito, Florianópolis, 1987.
- ASSMANN, Selvino. **A Racionalidade Ocidental - um esquema histórico**. Florianópolis, 1995. Mimeo.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Regimento Interno**. Florianópolis.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, SP, v.2, n.3, p. 7-19, 1995.
- BISSERET, N. A Ideologia das Aptidões Naturais. In: DURAND, J.C.(org.) **Educação e Hegemonia de Classe**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 30-67, 1978.
- BOBATH, B. e BOBATH, K. **Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1978.
- BOBATH, Karel. **A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral**. São Paulo: Editora Manole, 1979.
- BORÓN, Atilio. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 185-196.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 4.024/61. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1961.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 5.692/71. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971.

- \_\_\_\_\_. Lei n. 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 de julho de 1990.
- \_\_\_\_\_. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/ MEC/SEESP**. Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil: série inst.2/MEC/SEESP**, Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação especial. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro/MEC/SEESP**, Brasília, 1995.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BUENO, José G.S., **Educação Especial Brasileira - Integração/Segregação do Aluno Diferente**. EDUC. São Paulo. 1993.
- CARMO, Apolônio A **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera, discrimina**. Brasília: Pr/Secretaria dos Desportos, 1991.
- CARNEIRO, Maria Sylvia C. **Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?** Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis, 1996.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- COSTA, Márcio da. Crise do Estado e Crise da Educação: influência Neoliberal e Reforma Educacional. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Editora Papirus. N.49, Dezembro/1994.
- CRUICKSHANK, W.M. & JOHNSON, G.O **A Educação da Criança e do Jovem Excepcional**. Porto Alegre: Globo, 1983, v.2, 2ª edição.
- DAGNINO, Evelina. Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania. In: **Anos 90 - Política e Sociedade no Brasil**. Editora Brasiliense. São Paulo. 1994.

- DA ROS, Silvia Z. Política Nacional de Educação Especial - considerações. In: **Cadernos CEDES - Educação Especial**, n.23, São Paulo: Cortez, 1989, p.23-28.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994, 54p.
- DIAS, Edmundo F. Cidadania e racionalidade de classe. In: **Universidade e Sociedade**, ano VI, n. 11, junho, 1996, p. 130-139.
- DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Edições Graal. Rio de Janeiro. 1980.
- FERREIRA, Marcos R. & BOTOMÉ, Silvio P. **Deficiência Física e Inserção Social - a formação dos recursos humanos**. Caxias do Sul: EDUCS, 1984.
- FEUERSTEINS, Reuven & BOLÍVAR, C.R. **La teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural: una explicación alternativa sobre el desarrollo cognoscitivo diferencial**. 1983 [texto adaptado de conferência proferida em Bogotá].
- FRANCO, Maria Laura P. B. O que análise de conteúdo. **Cadernos de psicologia da educação**, São Paulo, n.7, p. 1-31, agosto/1986.
- GARCIA, Rosalba Ma. C. **A relação entre cidadania e filantropia: contextualização histórica e suas implicações na educação**. Florianópolis, 1995. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. **A educação das pessoas consideradas portadoras de deficiência: uma questão histórica**. Florianópolis, 1996. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. **A escolarização de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: reflexões sobre o acesso e a permanência na Rede Regular de Ensino**. Florianópolis, 1997. Mimeo.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1978.
- GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora GRAAL, 1991, 3ª edição.
- HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções- 1789-1848**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1991, 8ª edição.

- \_\_\_\_\_. **A Era dos Extremos - O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, Tradução: Marcos Santarrita, 1995.
- JACOBI, Pedro. Equipamentos de consumo coletivos, demandas sociais e conquista da cidadania. In: MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes (org.) **A cidadania que não temos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, p. 95-105.
- JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1985.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 5ª edição.
- LEITÃO, Araújo. **Paralisia Cerebral - diagnóstico, terapia, reabilitação**. São Paulo: Livraria Atheneu, 1983.
- LIMA, Maria Elza. Um caminho diferente para aprender a ler e escrever. In: **IV Semana da Pesquisa**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Novembro, 1996.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen - marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1988, 2ª edição.
- MACHADO, Terezinha. Modelo Educacional: uma opção. In: Olívia Pereira [et alii] **Educação especial: atuais Desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 23-28.
- MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1995, 3ª edição.
- \_\_\_\_\_. **Capital monopolista: da cidadania que não temos à invenção democrática**. In: MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **A cidadania que não temos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, p. 161-188.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1967.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã-Primeiro Capítulo e Teses Sobre Feuerbach**. Editora Moraes. São Paulo. 1984.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil- história e políticas públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

- NOGUEIRA, Maria A. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- NUERNBERG, Adriano E. **Relações Sociais: identificando aspectos das práticas pedagógicas promotoras de cidadania**. Relatório de Pesquisa-iniciação científica. LAESP/Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- ORLANDI, Eni. **Vozes e Contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREIRA, Olívia. Princípios de Normalização e de Integração na Educação dos Excepcionais. In: **Educação Especial: Atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p. 1-14.
- PIÑO, Angel. Escola e Cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania. In: **Coletânea CBE - Sociedade Civil e Educação**. Campinas, SP: Papirus; CEDES; SP: ANDE: ANPED, 1992, p. 15-25.
- SAMPEDRO, Manuel N. Plasticidad Neural: una propiedad básica que subyace desde el aprendizaje a la reparación de lesiones. In: MORA, F. (editor) **El Cerebro Íntimo- ensayos sobre neurociencia**. Barcelona: Editorial Ariel, 1996, p. 66-96.
- SANTA CATARINA. LADESC. **A Criança Excepcional - causas e conseqüências**. Série Pró-criança, n. 5, 1984.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Plano Anual de Matrícula**, 1988.
- SANTOS, Mônica P. Perspectiva Histórica do Movimento Integracionista na Europa. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Carlos, SP, v. 2, n.3, 1995, p. 21-29.
- SEVERINO, Antonio J. A escola e a construção da cidadania. In: **Coletânea CBE - Sociedade Civil e Educação**. Campinas, SP: Papirus; CEDES; SP: ANDE: ANPED, 1992, p. 9-14.
- SHALOUB, Sidney. Classes Perigosas. In: **Revista Trabalhadores**. Campinas: Associação Cultural Arquivo Edgar Leurenroth, n. 6, p. 5-22.

SMOLKA, Ana L. B. & GOES, Maria C. (org.) **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotski e a Construção do Conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1993.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, E. (org.) **Ano 90 - política e sociedade no Brasil.** São Paulo: editora Brasiliense, 1994, p. 91-102.

VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes. São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Defectología.** Obras Completas- Tomo Cinco, Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores.** Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A R., LEONTIEV, A N., VYGOTSKI, L.S. et alii. **Psicologia e Pedagogia: I - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento.** Lisboa: Editorial Estampa, 1991, p. 31-50.



## ANEXOS

## ANEXO I

PORTARIA Nº 011 /87/SE

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no artigo 6º do Decreto nº15.427, de 03/11/81,

## R E S O L V E:

1. Aprovar o Plano de Matrícula para 1988, da rede pública estadual de Pré-escolar, 1º e 2º graus, elaborado pela Unidade Operacional de Ensino, da Secretaria da Educação.

2. Atribuir à referida Unidade a coordenação geral de todas as atividades relacionadas à matrícula.

3. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Florianópolis, 22.10.87

*Wilson Schmidt*  
Wilson Schmidt  
Secretário da Educação, em exercício

## ANEXO II

## ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ALUNO:

- 1) Em que situações, na escola, tu encontras dificuldades?
- 2) Que aspectos da escola tu identificas como facilitadores para tu frequentá-la?
- 3) Que atividades tu realizas todos os dias para continuar frequentando a escola?
- 4) O que tu quer ser quando crescer?

PAIS:

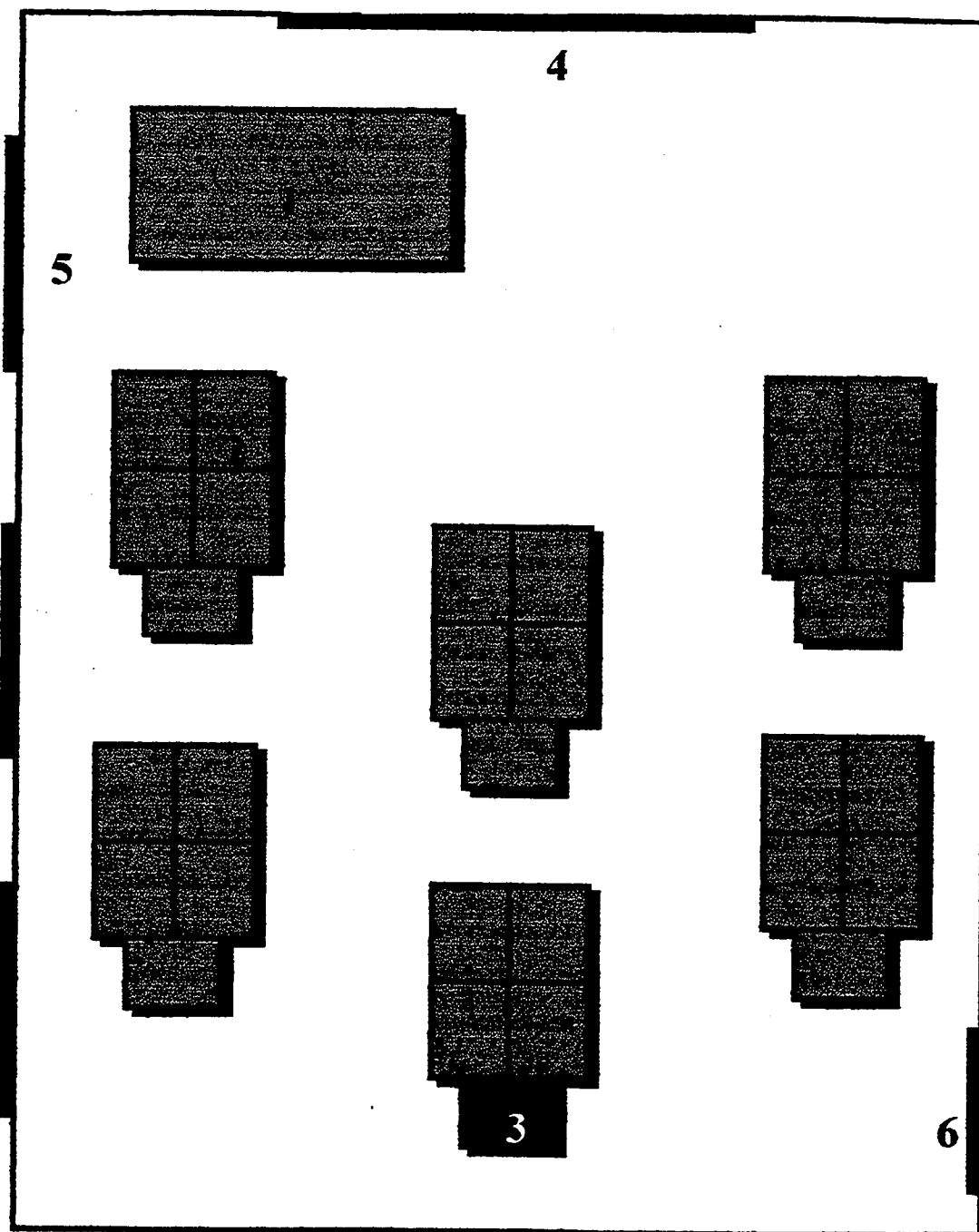
- 1) O quê já existia na escola que identificas como aspectos facilitadores do acesso e da permanência de João na mesma?
- 2) O quê não existia na escola que foi preciso providenciar para possibilitar o acesso e a permanência de João na escola?
- 3) Que atividades a família realiza, cotidianamente, para possibilitar o acesso e a permanência de João na escola?
- 4) O quê tu achas que João vai ser quando crescer?

PROFESSORAS E ORIENTADORA EDUCACIONAL:

- 1) Que necessidades João apresentou que a escola conseguiu atender?
- 2) Que necessidades apresentou que a escola não conseguiu atender?
- 3) Que atividades a escola (professores, funcionários, etc) realiza, cotidianamente, para possibilitar o acesso e a permanência de João?
- 4) O quê tu achas que João vai ser quando crescer?

## ANEXO III

## DIAGRAMA DE CONTEXTO



## LEGENDA:

- 1 - Mesa da professora
- 2 - Carteiras
- 3 - Carteira do aluno sujeito da pesquisa
- 4 - Quadro negro
- 5 - Janelas
- 6 - Porta.