

Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais

Organizadoras:

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

COLEÇÃO



Práticas educacionais inclusivas

UNESP - FC
BAURU / 2012





COLEÇÃO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Organizadoras
VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E LEGAIS

Volume 2

**FACULDADE DE CIÊNCIAS
UNESP-BAURU
2012**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Presidenta da República

Dilma Rousseff

Vice-Presidente

Michel Temer

Ministro de Estado da Educação

Aloizio Mercadante

Vice-Reitor no exercício da Reitoria da
Universidade Estadual Paulista “Julio
de Mesquita Filho”

Julio Cezar Durigan

FACULDADE DE CIÊNCIAS/CAMPUS
DE BAURU

Diretor

Prof. Dr. Olavo Speranza de Arruda

Vice-Diretora

Profª. Adj. Dagmar A. C. França Hunger

Programa: Formação Continuada de
Professores na Educação Especial
MEC/SECADI

Coordenadora do Curso:

Práticas Educacionais Inclusivas na
Área da Deficiência Intelectual

Profª. Drª. Vera Lúcia M. Fialho Capellini

Coleção

Práticas educacionais
inclusivas

Conselho Editorial

Profª. Drª. Vera Lúcia M.
Fialho Capellini (Presidente)

Profª. Drª. Olga Maria P.
Rolim Rodrigues

Profª. Drª. Tânia Gracy
Martins do Valle

Profª. Drª. Ana Cláudia
Bortolozzi Maia

Profª. Drª. Glória Georges
Feres

**VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES**
Organizadoras

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E
LEGAIS**

Volume 2

**Coleção
Práticas educacionais inclusivas**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS
UNESP-BAURU
2012**

© 2012 Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin
Rolim Rodrigues.
Faculdade de Ciências. Bauru/UNESP
ISBN: 978-85-99703-70-0

www.fc.unesp.br

Av . Eng. Luiz Edmundo C. Coube, 14 -01
17033-360 - Bauru-SP-Brasil
Telef. (14) 3103 6000

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada à fonte.

Coleção: Práticas educacionais inclusivas (5 volumes)

ISBN da coleção: 978-85-99703-68-7

Volume 1 – Formação continuada de professores: ambiente virtual de aprendizagem “TelEduc” - ISBN: 978-85-99703-69-4

Volume 2 – Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais - ISBN: 978-85-99703-70-0

Volume 3 – Cultura inclusiva - ISBN: 978-85-99703-71-7

Volume 4 – Educação inclusiva: um novo olhar para avaliação e o planejamento de ensino - ISBN: 978-85-99703-72-4

Volume 5 – Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão - ISBN: 978-85-99703-73-1

Criação de capa - Ana Laura Rolim Rodrigues
Editoração - Glória Georges Feres

Catálogo na publicação elaborada por Glória Georges Feres - CRB/8 2173

371.9 Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais.
/ Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin
Rolim Rodrigues, organizadoras. – Bauru: UNESP/FC, 2012.
(Coleção: Práticas educacionais inclusivas).
222 p. il. V. 2

ISBN 978-85-99703-70-0

1 . Educação inclusiva. 2. História da inclusão social. 3.
Formação de professores. I. Capellini, V. L. M. F. II. Rodrigues,
O. M. P. R. III. Coleção.

PREZADO(a) CURSISTA

Este livro é o 2º de uma coleção de cinco volumes produzida por uma equipe de especialistas em Educação Especial e Inclusiva, para apoiar o desenvolvimento da quinta e sexta edição do curso de Aperfeiçoamento em **Práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual**, com 180 horas, oferecido na modalidade a distância. O curso foi planejado para atender o edital do Ministério da Educação que tinha como objetivo:

- ✓ formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade à distância.

Destinava-se aos professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum.

Abrangência: redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas/PAR e que tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

O material objetiva a veiculação de informações sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual e seus desdobramentos para a inclusão social desta população.

Os volumes que compõem a coleção são:

1. Formação continuada de professores: ambiente virtual de aprendizagem “TelEduc”.

2. Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais.
3. Cultura Inclusiva.
4. Educação inclusiva: um novo olhar para avaliação e o planejamento de ensino.
5. Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão escolar.

No decorrer do curso, serão trabalhados temas visando possibilitar o acesso às informações sobre as causas da deficiência intelectual, aspectos conceituais, históricos e legais da educação especial, bem como alguns tópicos para apoiar sua prática pedagógica voltada para a construção de uma cultura inclusiva no interior da escola.

Esperamos que este material auxilie todos os profissionais que participam da construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária para todos.

Bom trabalho!

*Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Organizadoras da Coleção*

SUMÁRIO

Primeiras Palavras.....	11-13
1 A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência <i>Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues</i> <i>Elisandra André Marante.....</i>	15-51
2 Um contexto possível para as teorias do desenvolvimento humano <i>Kester Carrara.....</i>	53-76
3 Deficiência intelectual: conceitos e definições <i>Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues</i> <i>Lúcia Pereira Leite.....</i>	77-99
4 A ética, o professor e a educação inclusiva <i>Carmen Maria Bueno Neme</i>	101-136
5 Fundamentos para uma educação na diversidade <i>Clodoaldo Meneguello Cardoso.....</i>	137-183
6 Família e escola <i>Lígia Ebner Melchiori</i> <i>Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues</i> <i>Márcia Cristina Argenti Perez.....</i>	185-213
Sobre os autores.....	215-222

PRIMEIRAS PALAVRAS

Querido(a) professor(a)...

Permita-nos chamá-lo(a) assim! Pois, se você está lendo esta breve apresentação, sem dúvida, é um(a) professor(a) compromissado(a) com seu desenvolvimento profissional e isso já basta para iniciarmos o nosso trabalho.

Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade, mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido” (O Último discurso, do filme: O Grande Ditador).

Gostaria que soubesse que, mesmo longe de alguns e muito longe de outros, nossa relação durante esses meses será de respeito por **Você** que está aí do outro lado da “máquina”. A educação não tem sentido se não for para humanizar os indivíduos. Como dizia Paulo Freire: *“Humanizar é gentilar os indivíduos”*.

Estamos na era em que microcomputadores seguem pelas artérias humanas visando eliminar tumores. Todo esse avanço científico tecnológico traz benefícios para nossa sociedade, mas, ainda, nos causa medo e nem sempre sabemos lidar com ele. Novas tecnologias, quando disseminadas pela sociedade, levam a novas experiências e a novas formas de relação com o outro, com o conhecimento e com o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, sem querer que da noite para o dia você se torne um *expert* na utilização do microcomputador (caso não

o seja...) e das inúmeras possibilidades que a *internet* nos proporciona, convido-o a se aventurar nesse curso sobre Práticas educacionais inclusivas, na área da Deficiência Intelectual.

A diferença principal de outros cursos que você já fez, será que neste, nossa mediação se dará por meio do Ambiente TelEduc.

Este texto pretende ser um pequeno guia didático de informações e dados sobre o tema *educação a distância*. Pois professores e alunos deparam-se hoje com novas e diferenciadas formas de ensinar e aprender, fruto da evolução dinâmica e rápida do que chamamos de *Sociedade da Informação e do Conhecimento*. Há várias palavras e termos novos que usamos hoje para significar que estamos trabalhando com tecnologia e com uma modalidade nova de ensino e aprendizagem (*On-line, Off-line, e-mail* etc).

Neste material e no ambiente virtual **TelEduc** estão as orientações para o desenvolvimento dessa disciplina e do curso como um todo, durante o nosso período *on-line*¹, além de algumas atividades a serem realizadas. Participem, usem e interajam com o material e com o ambiente. Com ele construiremos conhecimentos em Educação a Distância. Tenho certeza de que você vai gostar dessa inovação para ensinar e aprender, apenas utilizando outro ambiente para

¹ *On-line* é uma expressão em inglês que significa literalmente "estar em linha", estar ligado em determinado momento à rede, Internet, ou a outro computador. Estar online é estar conectado, em tempo real, diretamente no computador, com todas as atividades prontas para o uso imediato.

trabalhar e aprimorar os conhecimentos que você já tem na área pedagógica.

Se você tiver dúvidas, não tenha medo: **peça ajuda!** O ambiente virtual é rico em possibilidades e complementa o trabalho que você docente desenvolve na sua sala de aula, além de contribuir para sua formação.

Bom trabalho!!!!

Vera e Olga

A HISTÓRIA DA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Olga Maria Piazzetin Rolim Rodrigues
Elisandra André Maranhe

A HISTÓRIA DA INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

*Olga Maria Piazzetin Rolim Rodrigues
Elisandra André Maranhão*

O presente capítulo pretende, ao resgatar o percurso do tratamento dado à pessoa com deficiência ao longo da história da humanidade, possibilitar a reflexão sobre o papel do nosso sistema escolar no momento atual.

É preciso atentar para a influência dos costumes e crenças de cada povo, regidos pelas suas necessidades, do nível de conhecimento disponível em cada época, das legislações vigentes que explicam as diferentes formas de ver as deficiências e, conseqüentemente, as pessoas com deficiência.

As deficiências sempre existiram e sempre existirão. São inúmeras suas expressões e, ao mesmo tempo em que igualam as pessoas, elas as tornam diferentes dentro do próprio grupo. É movimento semelhante ao que vivemos dentro de cada um dos grupos que participamos, por esta ou aquela característica. Se uma característica nos iguala, muitas outras nos fazem diferentes. Entender o outro, enquanto diferente, não deve passar pela aceitação do que ele difere de nós, mas pelo que temos de fazer para nos comunicar, promovendo sua adaptação e desenvolvimento.

Nossas crenças sobre deficiência e diferença definem as relações que estabelecemos com pessoas. Qual é a crença que temos acerca de deficiência e das pessoas com deficiência? Acreditamos nas suas limitações? Nas

suas possibilidades? Quais são seus direitos? As pessoas com deficiência são diferentes das demais?

Observamos, na sociedade contemporânea, diferentes concepções acerca da deficiência mental/intelectual² que determinam a forma como são tratados e garantidos os direitos das pessoas que a possuem. É, ainda, senso comum, uma visão benevolente da pessoa com deficiência, que deve ser tratada com amor e carinho, o que pode acobertar conceitos de menos valia e, conseqüentemente, pouca consideração aos seus direitos e a escassez de oportunidades de desenvolvimento.

Nos últimos séculos assistimos ao desenvolvimento da ciência, que acumulou conhecimentos sobre as doenças, o funcionamento do cérebro, a tecnologia sobre diagnósticos, desmistificando, assim, muitas crenças vigentes acerca das deficiências. Porém, nem sempre o conhecimento está disponível a todos.

É preciso construir uma sociedade em que o respeito à diferença entre os homens seja a tônica que possibilite a todos igualdade de oportunidades.

A Idade Primitiva

Nas sociedades primitivas os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. Estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens. Isto dificultava a aceitação de pessoas que fugiam à rotina da tribo, pois, incapazes de irem à busca da caça e de sobreviver por si

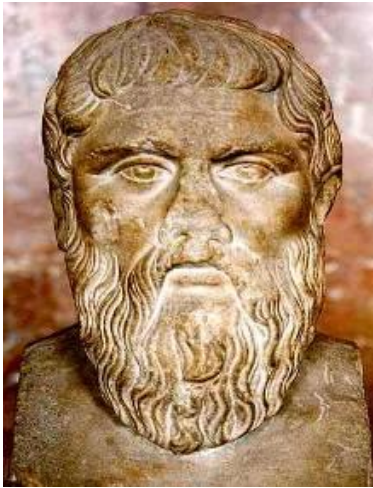
² Utilizamos neste volume deficiência mental/intelectual, pois a maioria dos autores consultados adotavam o termo “deficiência mental”. A opção por manter os dois se dá pelo fato de que a sociedade ainda está incorporando o novo conceito, que para nós aqui são considerados sinônimos.

mesmas à agressividade da vida, dependentes, tornavam difícil a vida de todos. Por este motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte.

A Idade Antiga

Em Esparta e Atenas, crianças com deficiências física sensorial e mental eram consideradas subumanas, fato que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas, que serviam de base à organização sociocultural desses dois locais. Em Esparta, as crianças com deficiência eram lançadas do alto dos rochedos e, em Atenas, eram rejeitadas e abandonadas nas praças públicas ou nos campos.

Aristóteles e Platão admitiam essa prática, coerente com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, principalmente quando a pessoa com deficiência fosse dependente economicamente.



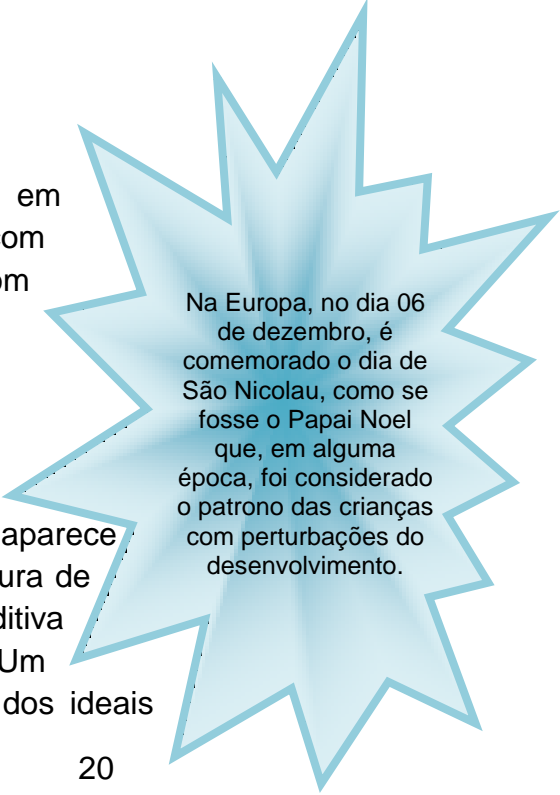
Platão (429-347DC)

“Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente, a serem iguais aos seus progenitores.

[...] também que não deveria curar os que, por frágeis de complexão não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem é vantajoso a eles nem ao Estado”.

A Idade Média

Na Europa, em geral, a atitude para com as pessoas com deficiência permanecia a mesma da idade antiga, até a difusão do cristianismo. Entre os milagres de Cristo, aparece em grande número a cura de deficiências física, auditiva (Mc 7,31-37) e visual. Um exemplo de influência dos ideais



Na Europa, no dia 06 de dezembro, é comemorado o dia de São Nicolau, como se fosse o Papai Noel que, em alguma época, foi considerado o patrono das crianças com perturbações do desenvolvimento.

cristãos é a figura de **Nicolau**, Bispo de Myra, que nos anos 300 DC, acolhia crianças e pessoas com deficiência abandonadas.

Com o cristianismo, essas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média, são consideradas “filhas de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de *status* moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência intelectual passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família. Mas ainda era comum a exposição em que serviam como palhaços ou atrações em circos, aliada à prática do abandono e inanição.

Na época, Martinho Lutero defendia que pessoas com deficiência intelectual eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados.

Lutero conheceu um menino de 12 anos, na cidade de Dessau, que se empanurrava de comida, babava e gritava quando as pessoas se aproximavam. Sugeriu ao príncipe da cidade que o afogasse no rio.



Martinho Lutero

No século XIII, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, precursora de atendimento sistemático e contínuo. Era uma colônia agrícola, na Bélgica, que propunha o tratamento com base na alimentação, exercícios e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência dos filhos de nobres da época.

No século XIV, a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência intelectual é elaborada, a *Da praerogativa regis*, instituída por Eduardo II, rei da Inglaterra. O rei era responsável por esses cuidados e recebia a herança como pagamento. Nessa lei surge a distinção entre pessoas com deficiência mental/intelectual e com doença mental. A primeira, “louca natural”, enquadrava as pessoas que sofriam de idiotia permanente e, a segunda, “lunática”, aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. O doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os bens; já as pessoas com deficiência intelectual, não.

A Santa Inquisição, na Idade Média, foi responsável pelo sacrifício de pessoas com deficiência intelectual entre loucos, adivinhos e hereges. O “*Diretorium*” de Emérico de Aragão prescrevia a tortura, a fogueira e o confisco de bens para qualquer conduta herética ou obscena, recusa em responder, ou dar respostas sem nexos quando interrogados. Durante a Inquisição, foi criado o “*Malleus Maleficarum*” (1482), manual capaz de “diagnosticar” bruxas e feiticeiros. Considerava sinais de malformação física ou mental como ligação com o demônio, o que levou muitas das pessoas com estas deficiências à fogueira da inquisição.

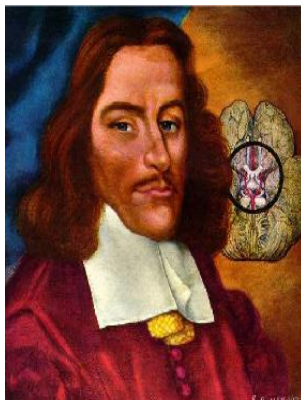
A Idade Moderna

No século XVI, surgiram dois intelectuais: Paracelso, médico, e Cardano, filósofo. Paracelso, no seu livro “*Sobre as doenças que privam o homem da razão*”, foi o primeiro a considerar a deficiência intelectual um problema médico digno de tratamento e complacência. Cardano, além de concordar que a deficiência era um problema médico, preocupava-se com a educação das pessoas com deficiência intelectual.

Ainda nesse século, novas leis definiram a loucura e a idiotia como enfermidade ou produto de infortúnios naturais, com o objetivo de disciplinar a administração de bens e heranças dessas pessoas.

Na Inglaterra, em *Cerebri Anatome*, Thomas Willis apresenta uma postura organicista da deficiência intelectual, argumentando, cientificamente, ser um produto de estrutura e eventos neurais. Essas explicações, contudo, não mudam de imediato a visão que a sociedade tem das pessoas com deficiência. Ainda prevalecem as atitudes religiosas, práticas de extermínio e exposição.

“A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real; o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação localizada no corpo caloso ou substância branca e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade e a estupidez aparecem, a causa reside na região envolvida ou nos espíritos animais, ou ambos”. **Thomas Willis**



No século XVII, John Locke revolucionou as doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções. Ele definiu o recém-nascido e o idiota como “*tabula rasa*” (o comportamento como produto do ambiente, que possibilita as experiências) e via, então, a deficiência como falta de experiências. Advogava que o ensino deveria suprir essa carência.

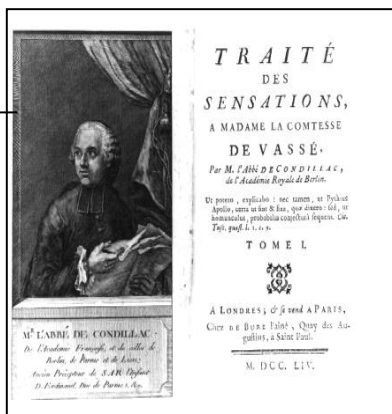
Locke influenciou Condillac que deu uma formulação psicológica à teoria de seu mestre. Ele criou uma estátua que simbolizava a teoria da “*tabula rasa*” e como o conhecimento é adquirido, premissa esta que embasaria sua teoria de aquisição de ideias. A partir daí, sugeriu como apareceriam os eventuais atrasos no desenvolvimento.



Locke propõe que o conceito de mente seja compreendido como página em branco, passível de ser preenchida com programas sistemáticos de educação.

Condillac

“[...] todas as ideias devem nascer das sensações e das operações mentais, que são as próprias sensações transformadas”.



A Idade Contemporânea

No século XVIII, Foderé escreveu o “*Tratado do bócio e do cretinismo*”. Neste trabalho, o autor levanta a ideia da hereditariedade da deficiência como fatalismo genético do cretinismo. Segundo ele, o cretinismo implica, sobretudo, na degradação intelectual que será maior ou menor, conforme o acometimento da doença. Diferentes graus de deficiência intelectual foram, então, associados a diferentes níveis de hereditariedade, justificando a segregação e a esterilização dos adultos afetados pelo bócio.

Conhecida como uma das carências nutricionais cuja etiopatogenia é das mais esclarecidas na literatura médica, o bócio endêmico é determinado pela deficiência de iodo nos alimentos e na água de regiões afastadas do litoral e, portanto, pobres em iodo natural. Esta deficiência prolongada desenvolve uma disfunção na glândula tireóide cuja forma grave é o “cretinismo” expresso na “idiotia” e surdo-mudez com o dobro da incidência em mulheres.

O século XIX foi marcado pelo trabalho de vários autores como Itard. Ele apresentou o primeiro programa sistemático de Educação Especial (1800), a partir da metodologia que usou com Victor, o selvagem de Aveyron.



Victor d'Aveyron

Em setembro de 1799, um menino, de cerca de 12 anos de idade, foi encontrado perto da floresta de Aveyron, sul da França. Estava sozinho, sem roupa, andava de quatro e não falava uma palavra. Aparentemente fora abandonado pelos pais e cresceu sozinho na floresta. O jovem médico Jean-Jacques Gaspar Itard encontrou um aglomerado de pessoas observando o menino enjaulado, a quem chamavam de menino-macaco. Com autorização judicial, o médico o conduziu à sua residência, onde se propôs a tratá-lo e educá-lo, tornando-o objeto de investigações científicas.

Aparentando seis a oito anos de idade, surdo e mudo, com posturas próximas do animalesco, o menino que fora capturado no mato, onde teria sido abandonado ainda recém-nascido, quase nada aprendeu. Itard observou meticulosamente o menino durante três anos, período que teve de sobreviver em ambiente social. Entre as letras do alfabeto fonético, o menino aprendeu apenas a pronunciar o “o”, derivando daí o nome Victor e o sobrenome d'Aveyron, região onde foi capturado. Durante este período, o máximo de imagens que Victor conseguiu reconhecer foi o desenho de uma garrafa de leite no quadro negro. Itard levantou comportamentos e reações de Victor, relacionou-os e fez descobertas importantes, como as relações fisiológicas entre garganta, nariz, olhos e ouvidos. Assim, criou a otorrinolaringologia. Foi o fundador da Psicologia Moderna e da Educação Especial; forneceu importantíssimos elementos para o estudo do significado das aquisições culturais ao funcionamento da inteligência humana. Em outras palavras, para a dicotomia natureza x cultura. Ao final do trabalho, Victor não era mais o menino selvagem de quando fora encontrado, mas, também, não se tornou, de acordo com os parâmetros da época, humano.

Contrariamente ao conceito levantado por Itard, que entendia a idiotia como insuficiência cultural, Pinel a considerava uma deficiência biológica. Este conceito fez com que recomendasse Victor ao asilo de Bicêtre, na França, por não acreditar na teoria de Itard. A discordância

entre estes dois autores aponta um problema que persiste até hoje, o da avaliação, pois os fatores biológicos e ambientais podem estar presentes em um mesmo diagnóstico, o que, muitas vezes, dificulta a avaliação dos especialistas, impossibilitando-os de determinar com fidedignidade a origem da deficiência intelectual.

A visão de Pinel sobre deficiência mental/intelectual foi influenciada pelos estudos de Foderé.



Considerado por muitos o pai da psiquiatria, notabilizou-se por ter considerado que os seres humanos que sofriam de perturbações mentais eram doentes e que ao contrário do que acontecia na época, deviam ser tratados como doentes e não de forma violenta. Foi o primeiro médico a tentar descrever e classificar algumas perturbações mentais.

Philippe Pinel

A multiplicidade de deficiências era considerada como variação de um único processo patológico. Isto é, acreditava-se que todas as deficiências tinham uma única causa, mas que se expressavam em graus diferentes. Em 1875, eram classificados como: semicretinos, cretinos e cretinóides, do menos para o mais grave. Nessa época, o que orientava o tratamento da deficiência intelectual era o dogma médico, pleno da ideia do fatalismo e da irrecuperabilidade da deficiência.

Esquirol, sob a influência de Pinel, avança sugerindo que o termo idiotia, que até então era sinônimo de cretinismo, deveria ser diferenciado deste último. Para ele, idiotia era resultado de carências infantis ou condições pré e peri-natais problemáticas, enquanto o termo

cretinismo deveria ser utilizado para os casos mais graves. A definição de Esquirol é importante porque a idiotia deixa de ser uma doença (ele a tratava como estado) e o critério para avaliá-la era o rendimento educacional. Com isso, legitimou o ingresso do pedagogo na área de estudo da deficiência intelectual, até então envolvido na educação da criança normal.

No mesmo século, Edouard Séguin, discípulo de Itard, criticava firmemente a abordagem médica da deficiência de Pinel, Esquirol e outros. Foi ele quem primeiro sistematizou a metodologia da Educação Especial. Criticava a classe médica de não ter observado, tratado ou analisado a idiotia, apesar de ter falado muito sobre ela.

O livro de Edouard Séguin, *Traitment Moral*, está repleto de técnicas de Educação Especial, com exemplos de sua aplicação a diferentes tipos e níveis de deficiência e referentes às mais diversas áreas da vida do educando.

Apesar do trabalho de Itard e seus seguidores, a evolução filosófica e pedagógica não prevenia e nem curava a deficiência intelectual, o que deu lugar a evolução do conhecimento médico. A hegemonia médica na teoria da deficiência perdurará até as primeiras décadas do século XX, consolidando o conceito unitário da deficiência atrelado à hereditariedade (visão definitivamente orgânica).

Por influência da concepção destes autores, começaram a surgir as escolas para crianças com deficiência intelectual. Uma delas, a escola de Abendberg, criada em 1840, tinha como objetivo a recuperabilidade dos cretinos e idiotas, visando sua autonomia e independência. Seu fundador, Guggenbuhl, não deixou contribuição

metodológica ou doutrinária, mas sim a difusão da ideia da educabilidade das crianças com deficiência intelectual.

Nessa época, surge Johann Heinrich Pestalozzi, grande adepto da educação pública, defendendo que a educação era o direito absoluto de toda criança, inclusive – novidade para a época – daquelas provenientes das classes populares. Para ele, a escola deveria ser como um lar, pois essa era a melhor instituição de educação, base para a formação moral, política e religiosa. Para Pestalozzi, todo homem deveria adquirir autonomia intelectual para poder desenvolver uma atividade produtiva autônoma. O ensino escolar deveria propiciar o desenvolvimento de cada um em três campos: o da faculdade de conhecer, o de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais.

Froebel, visitando uma escola do seu mestre Pestalozzi, aprofundou seus estudos e criou um sistema de Educação Especial com materiais e jogos específicos, simples e eficazes, que tornam o ensino mais produtivo, ganhando um aspecto lúdico e concreto. Os princípios da metodologia de Froebel são: cada criança tem sua individualidade, é mais executiva do que receptiva e a educação formal deve começar antes dos seis anos.

Na primeira década do século XX surgem as escolas montessorianas. O método criado por Maria Montessori, para crianças com deficiências, parte do concreto rumo ao abstrato. Baseia-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Para tornar esse processo o mais rico possível, a educadora italiana desenvolveu os materiais didáticos que constituem um dos aspectos mais

conhecidos de seu trabalho. São objetos simples, mas muito atraentes e projetados para provocar o raciocínio. Há materiais pensados para auxiliar todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem.

"A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir".

Maria Montessori



Todavia, esse avanço pedagógico voltado para a educação dessas crianças, que começou com Itard e Séguin, ficou confinado à margem do processo científico, prevalecendo o organicismo como campo exclusivo da ciência médica. No entanto, a educação de crianças com deficiência não alcançava as classes populares. No início do século XX, a organização sociocultural ainda assegurava tratamentos diferenciados: abandono, confinamento em instituições, com ensino ou não de trabalhos ou a colocação no hospício, com o objetivo de manter a ordem social ou o equilíbrio familiar.

Na Europa, com a obrigatoriedade da educação em massa, ainda no início do mesmo século, Alfred Binet foi convidado pelo governo francês a testar crianças para a formação de classes homogêneas. Isso veio ao encontro de seu objetivo: o do diagnóstico psicológico da deficiência

intelectual. Se o diagnóstico médico é aceito para os mais graves, para os mais leves é necessário um conjunto de métodos que leve em conta a sintomatologia anatomofisiológica ao lado da avaliação psicológica. Em 1905, por solicitação do governo francês, Alfred Binet publica uma escala métrica de inteligência que ele havia elaborado com Theodore Simon cuja meta era medir o desenvolvimento da inteligência das crianças, de acordo com a idade cronológica, fazendo uma projeção de idade mental. Este trabalho foi o ponto de partida para muitos outros testes, em particular o de Quociente Intelectual (QI).

Assim, o legado que Binet recebeu de Séguin era a ideia de que há uma continuidade de graus de inteligência e coube a ele defini-los em termos que permitiam comparar, efetivamente, o desenvolvimento normal e atrasado.

Concomitantemente a esse avanço pedagógico, o avanço da medicina propiciou uma propagação alarmista do perigo social que a pessoa com deficiência representava. Estudos genealógicos foram feitos para provar o caráter hereditário da deficiência, chamando a atenção dos políticos, dos planejadores e demógrafos para o problema que as pessoas com este acometimento representavam para a ordem e saúde públicas. A partir daí, observaram-se esterilizações, em vários pontos do mundo, como uma medida preventiva.

Apesar dos progressos nas áreas da bioquímica, da genética, do diagnóstico médico e da psicologia infantil, a deficiência ainda carrega a marca da maldição ou castigo do céu e do fatalismo clínico da hereditariedade inevitável.

O processo histórico e inclusivo da pessoa com deficiência no Brasil

A história da Educação Especial no Brasil foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas, que acabavam sendo devoradas por cães, ou morrendo de frio, fome e sede era comum no século XVII. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas e disponibilizadas para adoção.



A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, privava do direito político o incapacitado físico ou moral (título II, artigo 8º, item 1).

Constituição de 1824

O Hospital Juliano Moreira, em Salvador na Bahia, fundado em 1874 é considerado como a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência intelectual.

A influência da Medicina na educação dessas pessoas perdurou até por volta de 1930. Atrelada aos pressupostos higienistas da época, o serviço de saúde do

governo orientava o povo para comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas. Dentro desse princípio, a deficiência intelectual foi considerada problema de saúde pública e foi, então, criado o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Mais tarde, foi construído um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery, em São Paulo. O modelo médico ainda prevalecia, porém, agora, não mais mortos ou abandonados, mas institucionalizados. Entretanto, tais iniciativas aconteciam nos grandes centros.

No geral, as crianças com deficiências continuavam sendo cuidadas em casa e, se fosse possível, institucionalizadas.



Foi um dos primeiros a estudar a Deficiência Mental/intelectual no Brasil, enfatizando a necessidade do atendimento médico-pedagógico criando uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as crianças com deficiência.

**Ulysses Pernambucano de Melo
Sobrinho (1892-1943)**

Durante as primeiras décadas do século XX, o país vivenciou a estruturação da República e o processo de popularização da escola primária. Nesse período, o índice de analfabetismo era de 80% da população. Surge o

movimento da “escola-nova”, que postulava a crença no poder da educação como ponto de transformação social, o interesse por pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da criança. O ideário da “escola-nova” permitiu a penetração da Psicologia na Educação, resultando no uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiências.

Na década de 30, chega ao Brasil a psicóloga e educadora Helena Antipoff, russa de nascimento, para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. Acabou criando os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas desse estado que depois se estenderam para outros.

Fundou a Sociedade Pestalozzi e influenciou a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

Helena Antipoff



A influência do movimento *escolanovista* na Educação em nosso país, ainda que defendesse a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das diferenças individuais e a proposição de ensino

adequado e especializado, acabou contribuindo para a exclusão das crianças com deficiência das escolas regulares.

Até mais da metade do século XX, o atendimento à pessoa com deficiência foi implementado por meio da institucionalização da implantação de escolas especiais mantidas pela comunidade e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência intelectual. Houve, também, pouco cuidado com a conceituação e a classificação da deficiência. Os critérios de seleção eram vagos, baseados em desempenho escolar ruim, que resultava em inúmeras repetências, até o encaminhamento para as classes especiais. Para exemplificar o texto acima: em 1949, havia cerca de 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência intelectual no país. Desses serviços, 27 estavam nas escolas públicas e os demais eram instituições particulares ou beneficentes.

Em 1959, o número de instituições para pessoas com deficiência era de 190 e, destas, 77% eram públicas, caracterizando a responsabilidade do estado pela educação de crianças com deficiência, ainda que a maioria não tivesse diagnóstico claro que a comprovasse. Ao mesmo tempo, teve início um movimento forte sobre educação popular – a tão falada “educação para todos”. Ao estender a possibilidade de matrícula às classes populares, sem que as condições de ensino fossem reestruturadas, o índice de evasão e reprovação cresceu. A partir daí, começa a surgir a equação entre o fracasso escolar e a “deficiência mental/intelectual leve”, com a implantação maciça de

classes especiais nas escolas públicas para solucionar o problema.

Todavia, o sistema público não dava conta da demanda e observou-se, a partir de 1960, o crescimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e as Sociedades Pestalozzi, que teriam o papel de oferecer atendimento aos casos mais graves de deficiência intelectual, mas que acabaram aceitando crianças com deficiência leve e problemas de comportamento, encaminhadas pela rede pública.

Esse quadro acabou referendando que a culpa do fracasso escolar estava na criança que não era *capaz* de aprender numa escola que não atendia a suas necessidades, resultando em reiteradas repetências. Todavia, o grande número de repetências não significava indivíduos adultos improdutivos. Ainda que fossem *incompetentes* para aprender o que a escola tentava ensinar, trabalhavam, casavam-se etc. Caracterizava-se, então, como “deficiência mental/intelectual escolar”.

Por volta de 1970, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil. Em junho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país, ainda que houvesse nos seus planos uma tendência em privilegiar a iniciativa privada, marcadamente assistencialista, em detrimento dos serviços públicos de ensino especial.

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), foi criada em

1986 e tem, como objetivo, coordenar as ações em Educação Especial.

As Diretrizes da Educação Especial, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 1987, indicava que “[...] o aluno excepcional deve ser integrado no processo educacional comum para que possa utilizar-se, da melhor maneira possível, das oportunidades educacionais oferecidas aos alunos em geral”.

Entretanto, o que se observava era a retirada de crianças do ensino regular, encaminhando-as para o ensino especial. Nessa época, o encaminhamento da escola comum para os serviços especiais definia o caminho para a segregação e a exclusão do sistema regular:

a) durante os primeiros meses, o professor identificava aquelas crianças que, segundo suas crenças ou expectativas, iriam fracassar;

b) já que eram incapazes, eram encaminhadas para avaliação psicológica ou médica que legitimava o rótulo estabelecido previamente pelo professor;

c) eram, então, colocadas nas classes especiais, com a chance mínima de retorno ao sistema escolar regular.

O aluno tornava-se, então, responsável por um problema que não era dele, mas do sistema educacional. As avaliações dos alunos feitas por profissionais fora do sistema escolar (médicos e psicólogos) desconsiderava a história escolar da criança, utilizando-se de um instrumental fora do contexto escolar. Em resumo, essa forma de lidar com aqueles alunos que não conseguiam se apropriar dos conteúdos apresentados pelo professor, mascarava a incapacidade do sistema de lidar com as diferenças

individuais, com a heterogeneidade da sua clientela. Havia um aspecto social determinante nessa atuação: as crianças que fracassavam eram, em sua maioria, provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico.

A Constituição Federal (1988) estabelece que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular.

No entanto, a legislação brasileira se apresenta como uma possibilidade de alterar esse quadro. Em 1988, a Constituição traça linhas mestras visando a democratização da educação brasileira.

Em 1989, a Lei Federal 7853 – que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes. No item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível, com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno com deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Brasil adere aos movimentos mundiais pela educação inclusiva. São ações políticas culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito a todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola.

Dirigentes de mais de oitenta países, inclusive o Brasil, reuniram-se na Espanha, em 1994 e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e/ou emocionais.

A legislação brasileira, com relação às pessoas com deficiência é afinada com as mais recentes diretrizes mundiais. A Constituição Brasileira (1988) já garantia educação para todos, o que estava coerente com a intenção firmada ao assinar a Declaração Mundial sobre educação para todos (JOMTIEN, Tailândia, 1990). Todavia, a Declaração de Salamanca (1994) implicava num compromisso mais efetivo com a educação das pessoas com deficiência, o que deveria ocorrer, preferencialmente, no sistema regular de ensino. É possível que essa ação tenha resultado na implementação das Leis Diretrizes e

Bases para a Educação (LDB, 1996), que confirma o direito dos alunos com deficiência de frequentar as classes comuns, apontando que a dos mesmos deve dar-se, de preferência, na rede regular de ensino.

Em 1998 o MEC (Ministério da Educação) lança documento contendo as adaptações curriculares que devem ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência. E, em 2001, o Ministério publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Ainda que haja legislação que preconiza o atendimento às pessoas com deficiência, o mesmo não chega a 40% da população que necessita dos serviços especializados.

Todavia, a legislação, mesmo que afinada com as vertentes mundiais de inclusão, não representa ainda, na prática, a efetiva inclusão que cada criança merece, principalmente no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades. Uma mostra de que a legislação ainda não garantia o acesso e o sucesso das crianças com deficiências na escola, foi o surgimento de outros movimentos mundiais como a Declaração da Guatemala (1999), a Declaração de Pequim (2000), a Declaração de Caracas (2002), a declaração de Sapporo (2002) e a Convenção Internacional para proteção e promoção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência (EUA, 2003), que tinham como objetivo avaliar, em cada país participante – e o Brasil era um deles – como o movimento da inclusão estava acontecendo. Por último, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência,

aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão de todos.

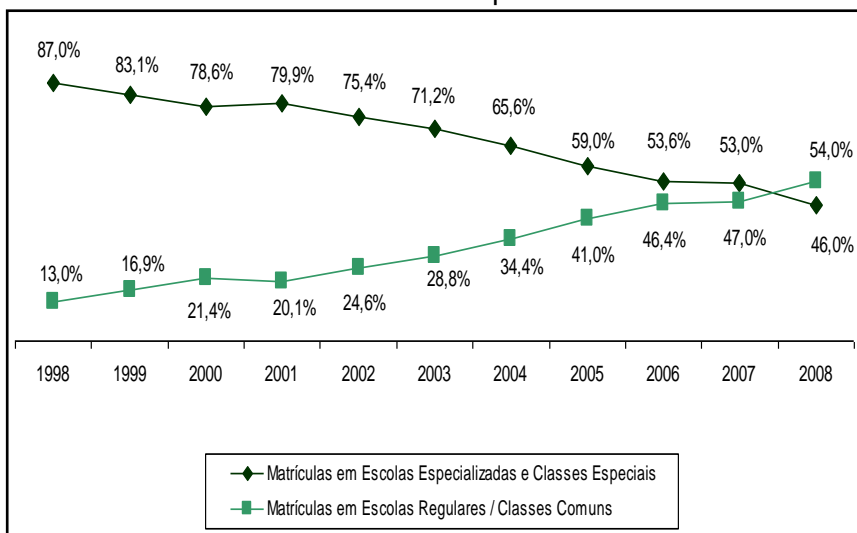
Porém, ações foram desencadeadas no Brasil para implementar o movimento de inclusão de pessoas com deficiências. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontando um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prover, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

No entanto, a colocação de crianças com deficiência na rede pública tem aumentado, conforme o Censo Escolar do MEC/INEP (BRASIL, 2008), passando, paulatinamente, a responsabilidade desse atendimento para as esferas municipais, estaduais e federais e não mais para as entidades beneficentes, mantidas com o auxílio da comunidade. A Figura 1 mostra que em menos de 10 anos

as matrículas de crianças com deficiência na rede comum de ensino passou de 13% para 54%, em contraposição à diminuição de matrículas nas instituições.

Figura 1. Distribuição das matrículas nas classes comuns e escolas/classes especiais



Fonte: SEESP/MEC(2010)

Todavia, dados mais recentes da SEESP/MEC (2010) têm apontado para um avanço nas matrículas nas classes comuns, que passaram de 47% do total em 2007 para 54% em 2008. Chega a 375.772 o número de pessoas com deficiência matriculadas em classes comuns do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos, num total de 61.828 escolas, o que mostra que o atendimento caracterizado pela inclusão escolar vem apresentando expressivo crescimento. Já nas classes exclusivas, de ensino especializado, o número caiu de 348.470 em 2007 para 319.924 em 2008.

A Educação Básica para pessoas com deficiência tem sido realizada prioritariamente pelo poder público. Nos 199.761 estabelecimentos de ensino do país estão matriculados 53.232.868 alunos com deficiências, sendo que 46.131.825 estão em escolas públicas (86,7%) e 7.101.043 estudam em escolas da rede privada (13,3%). As redes municipais contam com a maior parte dos estudantes, respondendo por 24.500.852 matrículas (46%).

A situação atual da Educação Especial aponta para a inclusão como um avanço porque:

- ao invés de focalizar a deficiência na pessoa, enfatiza o ensino e a escola;
- busca formas e condições de aprendizagem, sem procurar no aluno a origem do problema.

O resultado desta nova visão é:

- a escola deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o aluno obtenha sucesso escolar;
- ao invés do aluno ajustar-se aos padrões de “normalidade” para aprender, a escola deve ajustar-se à “diversidade” dos seus/suas alunos.

Pessoas com deficiência mental/intelectual são as que mais necessitam de apoio educacional porque esse tipo de deficiência é o mais frequente na população, conforme mostra a Tabela 1, requerendo, portanto, uma atenção maior do sistema escolar.

A nova Política Nacional de Educação Especial (2008), na perspectiva da Educação Inclusiva, compreende o ensino especial como um conjunto de recursos, serviços e atendimento educacional especializado, disponível aos alunos com deficiência.

Tabela 1. Matrículas de crianças com deficiência na Educação Básica em 2006.

	TOTAL	ESCOLAS/ CLASSES ESPECIAIS	%	CLASSES COMUNS	%
Cegueira	9.206	5.207	56,5%	3.999	43,5%
Baixa Visão	60.632	7.101	11,7%	53.531	88,3%
Surdez Leve/Moderada	21.439	6.825	31,8%	14.614	68,2%
Surdez Severa/Profunda	47.981	26.750	55,7%	21.231	44,3%
Surdocegueira	2.718	536	19,7%	2.182	80,3%
Deficiência Mental	291.130	197.087	67,7%	94.043	32,3%
Deficiência Múltipla	74.605	59.208	79,3%	15.397	20,7%
Deficiência Física	43.405	13.839	31,8%	29.566	68,2%
Condutas Típicas	95.860	22.080	23%	73.780	77%
Autismo	11.215	7.513	67%	3.702	33%
Síndrome de Down	39.664	29.342	74%	10.322	26%
Altas Habilidades/Superdotação	2.769			2.769	100%

Fonte: Censo Escolar MEC/INEP/2006

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece, mais uma vez, confirmando as diretrizes da educação especial o Compromisso de Todos pela Educação, a garantia do acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Recentemente, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, objetiva ampliar a oferta de atendimento educacional especializado nas escolas públicas do país, contemplando a participação das instituições especializadas, sem fins lucrativos na prestação do serviço educacional especializado, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, abrindo espaço para a expansão desses serviços nas próprias unidades. Parece uma saída oportuna firmar parcerias que estreitem os laços entre o Poder Público e os movimentos sociais, de modo a

viabilizar e desenvolver, efetivamente, o atendimento integral e de qualidade às pessoas com deficiência.

Mantoan (2008) reforça que o decreto acima garante que as escolas têm de se organizar para atender crianças com deficiências, apostando na criação de serviços especializados que atuarão junto com os professores de classes comuns.

Para Dutra (2008, p. 28):

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola.

Tais pressupostos devem alterar leis, conceitos e, consequentemente, as práticas educacionais e de gestão que, promovendo a reestruturação dos sistemas de ensino, devem acolher todos os alunos, independentemente da condição que portam.

A **educação inclusiva**, então, é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – diretores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto.

É compromisso da escola inclusiva:

- Promover mudança de atitudes discriminatórias – a escola deverá trabalhar com quebra de tabus, estigmas, desinformação, ignorância – que levam as pessoas a terem atitudes negativas em relação aos seus alunos com deficiência.

É papel do professor:

- Valorizar as diferenças – ser diferente e único é uma característica de todo ser humano;
- Descobrir e valorizar as potencialidades – cada um tem capacidades próprias; devem ser descobertas, proclamadas, cultivadas e exploradas;
- Valorizar o cooperativismo – promover a solidariedade entre crianças com deficiência e seus colegas. O aluno sem deficiência aprende a ajudar alguém em suas reais necessidades e isto diminui tabus, mitos e preconceitos;
- Mudar sua metodologia – individualizar o ensino, trabalhar de forma diversificada, avaliar permanente e qualitativamente;
- Oferecer, quando necessário, serviços de apoio para suprir dificuldades individuais – alunos que necessitam devem utilizar outras modalidades de serviços: reforço, professor itinerante, sala de recursos, desde que associados ao que está aprendendo na sala regular.

A convivência com pares da mesma idade estimula o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com deficiência, que acaba por demonstrar maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprios para sua idade. O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os alunos com e sem deficiências, promovendo, não só as aprendizagens acadêmicas, como também o relacionamento entre eles e o aumento da autoestima da criança com deficiência, auxiliando sua integração na classe. A segregação ou integração depende

do tipo de relação estabelecida entre a pessoa com deficiência e aquela que não a apresenta.

O que o professor ganha com a inclusão:

- Exercita sua competência em realizar projetos educacionais mais completos e adaptados às necessidades específicas dos seus alunos;
- Desenvolve a responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos.

Pesquisas atuais têm mostrado que há uma tendência de professores e alunos de classes regulares em aceitarem a inclusão de crianças com deficiência. Todavia, faltam informações sobre elas e suas condições, faltam informações sobre avaliação, faltam informações sobre práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001, institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/educacao/hospitalar/pdf/07_Resolucao_02_2001_CNE.pdf. Acesso em: 05 mai. 2005.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: FAE, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE, Lei nº 10.172/2001. Brasília, 200.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Secretaria da Educação Especial. Brasília. 2008. Disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011730.pdf>> Acesso em 20 maio 2009.

BRASIL. **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 07 abr. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.094** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, Presidência da República.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 10 de julho de 2008. Seção 1, p. 1, 2008. Retificação publicada no DOU de 20 de agosto de 2008. Seção 1, p. 1-3, 5-6.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência,

1999. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>

Acesso em: 06 mar. 2006.

Disabled Peoples' International (DPI). **Declaração de Pequim**. Cúpula mundial das ONG's sobre deficiência.

Pequim, China, 12 de março de 2000. Disponível em:

<http://www.mpdf.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_08.htm

> Acesso em: 29 jan. 2004.

Disabled Peoples' International (DPI). **Declaração de Sapporo**.

Sapporo, Japão, 18 de outubro de 2002.

Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_de_sapporo.asp?f_id_artigo=456>. Acesso em 18 mar. 2004.

DUTRA, C. P. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: Rev. de Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 18-32, 2008.

MANTOAN, M. T. E. O direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão. **Direcional Educador**, v. 3, p. 16-17, 2008.

REDE IBERO-AMERICANA DE ONG'S DE PESSOAS COM DEFICIENTES E SUAS FAMÍLIAS. Declaração de Caracas. Caracas, Venezuela, 14 a 18 de outubro de 2002.

Disponível em:

<http://www.ceset.unicamp.br/~joaquiri/ST%20019/Declara%20E7%E3o%20de%20Caracas.doc>. Acesso em: 18 mar.

2004.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. 1990. Resultado da conferência mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:

http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em: 29 jan. 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, A. L. J. A pessoa com deficiência em Portugal e Brasil: desafios para ações em saúde. **HYGEIA**, v. 2, n. 3, p. 47-56, 2006.

BALLONE, G. J. **Deficiência mental**. Disponível em <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html>> Acesso em: 22 ago. 2007.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Diário da União. Ano CXXXIV, nº 248, de 23/12/96.

BRASIL. CORDE. **Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidades e desvantagens**. Niterói: Ministério da Justiça/CORDE/ AFR, 2004. 53p.

BRASIL. INEP/BRASÍLIA. Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/default.asp>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental RETARDATION-AAMR: Sistema 2002. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 2, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R. O que a comunidade quer saber sobre educação

inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

EMMEL, M. L. G. Deficiência mental. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 141-153.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LUCKASSON, R. et al. **Mental retardation**: definition, classification, and systems of support. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **História da educação especial para portadores de deficiência no Brasil**. São Carlos: UFSCar, sd.(Mímeo).

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

UM CONTEXTO POSSÍVEL PARA AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Kester Carrara

UM CONTEXTO POSSÍVEL PARA AS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Kester Carrara

É bastante consensual na Psicologia contemporânea a ideia de que a maneira típica com que atualmente age no cotidiano cada ser humano depende, entre outras condições e variáveis, da sua história de interações com o mundo. Essas histórias são individualizadas e, por isso, resultam em personalidades, padrões de ação ou repertórios comportamentais distintos, conforme a conceituação e terminologia que cada enfoque ou mediação teórica em Psicologia adote. Apesar dessa diversidade individual, também há consenso sobre que os processos pelos quais as interações são marcadas, as maneiras que tipificam (por exemplo) a aprendizagem e o desenvolvimento humano, mantêm padrões comuns a toda a espécie. Essa aglomeração de um grande número de indivíduos sob um critério de agrupamento – neste caso, o fato de pertencerem à espécie humana – no qual seus membros participam de maneira individualizada (ou mediante sua história pessoal) dos mesmos processos, é que garante a possibilidade de que a Psicologia pleiteie a condição de uma disciplina científica.

Constituir-se enquanto ciência permite dissensos epistemológicos, teóricos, filosóficos. No entanto, respeitados os pressupostos vinculados a essas três dimensões, exige a adoção de um fundamento comum e também consensual: a busca de regularidades na explicação dos fenômenos humanos. Ou seja, a

identificação, descrição e o consequente esclarecimento - via debate teórico e pesquisa - das variáveis e processos sob os quais a já mencionada experiência histórica individual ocorre, constituem condição indispensável ao avanço do conhecimento sobre as ações humanas, num contexto que leva em conta dimensões filogenéticas, ontogenéticas e culturais.

Vista a partir dessa concepção de busca de regularidades explicativas, a Psicologia aparenta facilidades para a sua consolidação científica. No entanto, apesar do avanço demonstrado na literatura recente em direção ao ideal de sínteses explicativas baseadas em dados de pesquisa e em unidades conceituais compartilhadas, qualquer consenso interno na Psicologia constitui mera ilusão. De fato, os dissensos são muito mais frequentes, de modo que compreender suas razões e características pode contribuir para uma razoável visão crítica da realidade do fazer científico nessa fascinante disciplina.

Como parte da sua complexidade, o empreendimento científico da Psicologia ainda conta, para além das opções epistemológicas, filosóficas e metodológicas típicas das distintas abordagens, com uma série de segmentos, sejam eles orientados por aplicações específicas (Psicologia Organizacional, do Trabalho, Clínica, Escolar, do Esporte, do Consumidor, Ambiental, etc.), sejam orientados por eventuais dimensões aparentemente próprias da vida normal ou patológica do ser humano ou referentes a etapas e aspectos da vida (Psicologia da Personalidade, Psicologia Social, Psicopatologia, Psicologia da Criança, do Adolescente, da Terceira Idade, etc.).

Com essas e numerosas outras variações compõe-se o cenário do que acordamos chamar de Psicologia. Acrescenta-se a ele o fato de que a todas essas aplicações, áreas, dimensões e aspectos da Psicologia são possíveis enfoques, mediações teóricas, concepções diversas, orientadas pelos respectivos pressupostos: psicanalítico, sócio-histórico, cognitivista, behaviorista, para anunciar poucos. Essa complexidade ainda possui outras filigranas: não se pode falar de uma única e consensual visão psicanalítica, sócio-histórica, cognitivista, behaviorista. As vertentes são várias, para corroborar a ideia de que, naquilo a que designamos “Psicologia enquanto ciência” prevalece o dissenso.

Quanto aos pressupostos, diverge-se desde logo sobre a natureza e características do próprio objeto de estudo da Psicologia: será a consciência humana? Serão as atividades humanas? O comportamento humano? A personalidade?

Como consequência, talvez, a essa questão vincula-se outra, que diz respeito às estratégias de acesso aos “dados”, ao “conteúdo psicológico” propriamente. Claro está que, a depender da mediação, os pressupostos epistemológicos variam e, por consequência, as estratégias, as técnicas e o método (de modo mais abrangente) se diversificam.

De todo modo, representam razoável consenso as questões humanas que encimam o edifício da Psicologia, incluindo as dimensões naturais da espécie estudada (uma biogenética, por assim dizer), as dimensões ontogenéticas representadas pelas interações cotidianas dos membros da espécie (individualmente, com facetas específicas do

contexto) e, finalmente, as dimensões culturais, elas próprias implicando interações das pessoas agindo articuladamente enquanto grupo social, com uma dimensão ambiental comum ao coletivo.

Nessa perspectiva, resulta possível ao leitor que se aproxima inicialmente da Psicologia, compreender que, em alguns casos, as designações utilizadas se referem a áreas, outras a aspectos ou dimensões e outras a características epistêmico-filosóficas e metodológicas. Isto posto, já é possível maior clareza quanto à caracterização geral e objetivos deste texto: trata-se de, secundariamente oferecer um panorama do que representa a Psicologia do Desenvolvimento no contexto da busca de compreensão maior do ser humano ao longo de sua trajetória vital (ou seja, numa dimensão temporal), sugerir ao leitor alguns critérios para encaminhar suas decisões de trabalho diante do processo de ensino-aprendizagem. Fato adjacente é que isso permite compreender o vínculo necessário entre abordagens ou enfoques da Psicologia e suas respectivas “teorias” (aqui pensadas numa acepção bastante generosa de “teoria”, já que seu sentido estrito exigiria discussão de uma série de cânones que se lhe vinculam). Num certo sentido, já é possível perceber desse contexto que a Psicologia do Desenvolvimento, *stricto sensu*, replica a própria Psicologia, *lato sensu*, de que faz parte. Ou seja, a Psicologia do Desenvolvimento convive com as mesmas arestas e está articulada ao mesmo panorama de dissenso teórico-epistemológico desconfortável (mas, em contrapartida, extremamente rico e estimulante) que abrange toda a Psicologia.

É unicamente nesse sentido e com todas essas ressalvas que se torna possível falar em “teorias do desenvolvimento humano”: na realidade presente da Psicologia, trata-se de uma expressão necessariamente plural, porque sempre dependente dos pressupostos previamente eleitos por esse ou aquele enfoque adotado. Resultam dessa condição necessária a dificuldade e a responsabilidade que cada qual de nós – mais afeitos a uma ou outra abordagem – tem para falar de tais teorias. Por assim dizer, não é menos “antinatural” para este autor, analista do comportamento, do que para os optantes de outros enfoques, proceder a uma análise – ainda que brevíssima e de caráter eminentemente introdutório – do cenário dessas teorias do desenvolvimento. Por esta razão, pede-se generosidade e rigor moderado ao leitor para com as afirmações sobre especificidades conceituais contidas neste texto. Nos próximos capítulos do livro, outros autores se ocuparão de um aprofundamento conceitual orientado pelas respectivas mediações teóricas. Esses textos, além de caracterizarem as mediações, também assumem a concepção de que proporcionar aos agentes educativos (principalmente pais e professores) informação acurada sobre o processo de desenvolvimento pelo qual passam crianças e adolescentes permite uma ação profissional segura e atenta à prevenção dos desequilíbrios, disfunções e quadros mais comuns no período de escolarização. Uma vez que, em última análise, cabe aos educadores a adoção de um ou de outro referencial teórico, constitui objetivo deste livro, sem constituir-se em manual, oferecer informações consistentes com a literatura atual, sob alguns dos principais enfoques da Psicologia.

Uma vez que não há uma conceituação uníssona de Psicologia do Desenvolvimento, será sempre necessário que o leitor busque aprofundamento na literatura de cada enfoque teórico, para uma compreensão legítima do assunto. No entanto, a título introdutório, é possível antecipar algumas das questões genéricas sobre desenvolvimento humano, assim como apresentar um sumário (de limitado alcance) a respeito de como algumas das teorias argumentam sobre os processos da área ou a ela articulados.

Um dos aspectos mais clássicos em teorias do desenvolvimento é o que diz respeito ao cenário de influências sobre o ser humano: serão importantes (e em que medida) os fatores biológicos (e hereditariamente transmitidos)? Será menos ou mais importante a influência das variáveis do meio ambiente na determinação e consolidação das condutas típicas do ser humano? Trata-se sempre da dicotomia *nativismo-empirismo* e, como já mencionamos, uma das mais antigas polêmicas da Psicologia como um todo.

Fosse esse o único ponto controverso, afortunadamente a literatura contemporânea já teria dado inúmeros sinais de forte consenso para sua superação: apenas parece possível o desenvolvimento (biossocial) a partir da própria existência de um corpo físico que apresente constituição que o torne potencialmente apto à interação com as peculiaridades do ambiente. De modo algum sobrevive no contexto da ciência a ideia de uma completa predeterminação genética dos padrões de ação; em contrapartida, também está completamente descartado um papel absoluto para o ambiente como determinante de tais

padrões. As diversas abordagens convergem – apesar das constantes discussões sobre diferenças de plasticidade interespecies – para um interacionismo que não se prende a valores percentuais de influência, seja das dimensões filogenéticas, seja das ontogenéticas ou culturais. Parece impraticável prescindir de condições biológicas básicas e são cada vez mais consistentemente descartados os argumentos em favor de um ser passivo que se moldaria pela exclusiva influência ambiental. As diversas correntes da Psicologia acolhem a ideia de organismos que nascem com um corpo biológico tipicamente apto para mudar. Ao fazê-lo, constituem condições necessárias e imprescindíveis as interações sistemáticas entre tal corpo e o contexto físico, químico, biológico e social em que se insere. A busca de explicações sobre o modo pelo qual se processam essas interações constitui meta fundamental, seja da Psicologia do Desenvolvimento, seja da Psicologia em todas as suas dimensões. E é justamente nesse ponto que – ao oferecerem explicações dos processos de interação dos organismos com seus ambientes – os psicólogos diferem conforme os pressupostos filosófico-epistemológicos adotados.

Portanto, existem muitos aspectos não consensuais. É através deles que cada qual dos enfoques psicológicos exibe sua marca nas teorias do desenvolvimento. Os que buscam padrões comuns e normativos das comutações entre características biológicas e ambientais, na dimensão do desenvolvimento humano, respeitadas as diferenças entre mediações teóricas, acabam por ajudar a construir boas abordagens científicas em Psicologia. Mediante cada vez mais cuidadosa e transparente acumulação de dados

sobre regularidades dessas interações, profissionais de distintas abordagens ampliam, respeitados os pressupostos diversos, a natureza científica (nomotética) do conhecimento que buscam. Em contrapartida, a prática de atribuição às idiosincrasias, a fatores espúrios e isolados encontra-se em franco declínio, representando limitada possibilidade de contribuições via estudos ideográficos.

Constitui tarefa insalubre, pela sua complexidade, tentar classificar de modo seguro e completamente coerente as teorias do desenvolvimento, porque não é consistente entre elas um conjunto marcante de características: ainda que à primeira vista tenham aspectos compartilháveis, logo adiante seguem caminhos divergentes, seja na concepção teórica, seja nas estratégias de aplicação. Já não é possível mais simplesmente utilizar como critérios demarcatórios as designações de “teorias nativistas” e “teorias ambientalistas”, por exemplo. Apesar disso, há autores que organizam de modo bastante didático os grupos de teorias mais proeminentes (BEE, 2003, por exemplo): teorias biológicas, teorias da aprendizagem, teorias cognitivo-desenvolvimentais e teorias psicanalíticas. Neste caso, genericamente teorias biológicas implicariam padrões comuns de desenvolvimento e tendências próprias de conduta dos indivíduos parcial ou integralmente programadas geneticamente ou sujeitas a uma significativa influência dos processos fisiológicos em curso. As teorias da aprendizagem enfatizariam o papel dominante da experiência, sendo nestas incluídas as abordagens behavioristas. Por seu turno, a abordagem psicanalítica manteria a ideia central de que as ações seriam governadas por processos inconscientes e que a personalidade já

possui uma estrutura que se desenvolverá nos moldes de estágios articulados a tais processos. As teorias cognitivo-desenvolvimentais considerariam que tanto os aspectos internos como os externos são fundamentais nas mudanças (note-se que tal convicção não tem caráter distintivo, já que pode ser compartilhado por outras abordagens). Evidentemente, há muitos corolários que se depreendem das designações genéricas dessas quatro “teorias”; tais subdivisões implicam, por sua vez, algumas diferenças importantes de interpretação dos fenômenos estudados. Além disso, há diversas outras abordagens que complementam a classificação mencionada, de maneira que, no limite do critério da parcimônia, não seria possível deixar de, praticamente, fazer equivaler as psicologias do desenvolvimento a tantas quantas teorias do desenvolvimento sejam possíveis. Por essa razão, é igualmente difícil a adoção de uma definição consensual para Psicologia do Desenvolvimento. Mota (2005) ocupa-se de uma estratégia de análise histórica para caracterizar a evolução e o estado contemporâneo das pesquisas na área. Ao fazê-lo, passa necessariamente por diversas conceituações de Psicologia do Desenvolvimento. É interessante notar, por exemplo, a ideia geral, presente em diversas concepções como a de Papália e Olds, (2.000, p. 25 apud MOTA, 2005) de que, por certo, sempre deve estar presente na definição o objetivo de explicar “mudanças que ocorrem na vida do indivíduo [...]” “[...] desenvolvimento humano é o estudo científico de como as pessoas mudam ou como elas ficam iguais, desde a concepção até a morte”.

Para Mota (2005), a definição desses autores

[...] salienta o fato de que psicólogos do desenvolvimento estudam as mudanças, mas não nos oferecem nenhuma informação sobre questões fundamentais ao estudo do desenvolvimento humano. O que muda? Como muda? E quando muda? Estas são perguntas frequentes nas pesquisas sobre o desenvolvimento, e são frequentemente abordadas de formas distintas pelas diferentes abordagens teóricas que descrevem o desenvolvimento humano (p.106).

Num contexto de muitas variáveis (internas e externas, biológicas e ambientais) implicadas e da complexidade adicional das dissensões teóricas, as dimensões do processo de mudança precisam ser explicitadas enquanto processo. Não basta um alinhamento a etapas nítidas e popularmente consagradas (infância, adolescência, envelhecimento) e, ainda menos, a um critério de demarcação temporal. O que está, de fato, em jogo, é a maneira pela qual se dão as interações entre as pessoas e o seu ambiente, em todas as suas dimensões. Mota (2005) enriquece a definição de Papália e Olds, ao propor que Psicologia do Desenvolvimento possa ser concebida como “o estudo, através de metodologia específica e levando em consideração o contexto sócio-histórico, das múltiplas variáveis, sejam elas cognitivas, afetivas, biológicas ou sociais, internas ou externas ao indivíduo que afetam o desenvolvimento humano ao longo da vida” (p. 107).

De todo modo, parece mesmo que a grandeza e abrangência do que se pretende como objetivos da Psicologia do Desenvolvimento a fazem replicar as dimensões da própria Psicologia como um todo, já que a esta são logicamente inerentes todos os eventos da ação

humana ao longo da vida. De qualquer maneira, parece consensual que a Psicologia do Desenvolvimento (e, consequentemente, suas diversas teorias) tome como de seu interesse todas (e não mais unicamente aquelas de etapas marcantes).

Já são sobejamente conhecidas na literatura as principais características das distintas “teorias do desenvolvimento” em face dos pressupostos epistêmico-filosóficos, princípios empíricos e estratégias de pesquisa e aplicação. Para uma formação mais consistente, o leitor interessado pode encontrar aprofundamento de alguns temas nos capítulos subsequentes deste livro e nos periódicos especializados.

Por ora, o retempero dos principais conceitos que se seguem nada acrescentará a essa formação, mas objetiva exatamente consolidar o panorama já explicitado, qual seja, aquele das drásticas diferenças, por vezes encontradas entre as diversas abordagens em Psicologia. Com essa estratégia, o que se pretende, concretamente, é que o leitor interessado nas aplicações da Psicologia do Desenvolvimento nos processos educacionais possa:

- 1) constatar claramente que sua atuação prática no contexto educativo depende de suas escolhas metafísicas (aqui consideradas como pressupostos filosóficos que antecedem o arcabouço teórico-prático das abordagens);
- 2) buscar identificação com as estratégias de atuação que, para além de confortáveis do ponto de vista de sua utilização, possam ser instrumentais, ao mesmo tempo, para uma aplicação voltada para os fins éticos

de uma educação emancipatória no contexto da equidade e justiça social.

Postas essas condições, ainda que sob convicção de que a subsequente apresentação será necessariamente superficial (porque, nem de longe, conseguirá ser representativa e fazer jus à imensa obra dos autores que se seguem) e que, se não tomada com a devida finalidade já realçada (de apenas sinalizar as algumas das notórias diferenças interteorias) compromete a acurácia do conteúdo das respectivas teorias do desenvolvimento e dos enfoques psicológicos, observemos as proposições de alguns nomes passíveis de serem ligados a questões e teorias da área:

1) A.L. Gesell (1880-1961) – A ideia central era a de identificar e estudar o que considerava “atraso mental” nas crianças, tendo entendido que seria necessário o estudo do “desenvolvimento normal” para melhor compreender o “desenvolvimento anormal”. São de sua autoria extensos trabalhos que caracterizam numa dimensão temporal o desenvolvimento típico, do nascimento à adolescência. Embora apoiado em dados sistematicamente e criteriosamente obtidos, foi consistentemente criticado pelo fato de que sua proposição descritiva não constituiu apoio suficiente para uma visão explicativa dos processos envolvidos. Outras dificuldades se originaram da dificuldade de replicação intercultural de seus dados. Em Gesell e colaboradores encontra-se uma das mais clássicas divisões de dimensões da conduta: motora, verbal, adaptativa e social, onde se atribuía um papel decisivo às maturações muscular, nervosa e hormonal. Apenas a título ilustrativo, tal como se fará com os demais autores mencionados, sugere-

se apenas uma publicação do autor: Gesell, A.L. *A Criança dos 0 aos 5 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

2) H.P.H. Wallon (1879-1962) – Embora contemporâneo de Gesell, pensava o desenvolvimento de modo bastante diverso. Para Nascimento (2007), Wallon tomava a dialética como fundamento epistemológico: “[...] buscava compreender o desenvolvimento infantil por meio das relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente, privilegiando a pessoa em sua totalidade, nas suas expressões singulares e na relação com os outros” (p. 47). Wallon estabelece uma “psicogênese da pessoa completa”, que dá um caráter epistêmico integrador entre dimensões biológicas e sociais. Segundo Nascimento (2007), Wallon pleiteava que o projeto de sociedade definiria o projeto de educação, de modo que formar sujeitos históricos, autônomos, capazes de construir sua sociedade implicava associar essa meta ética aos processos pedagógicos,[...]“não sem se apoiar em princípios científicos relativos ao conhecimento da criança e do meio onde se desenvolve” (p. 64). Uma obra: Wallon, H.P.H. *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

3) J. Piaget (1896-1960) – Um dos mais influentes e importantes pesquisadores do desenvolvimento humano, concebia-o pautado pela possibilidade distintiva de um pensamento simbólico e abstrato. Construtivista, Piaget postulava que a maturação biológica estabelece pré-condições para o desenvolvimento cognitivo, mas que este resulta de um processo contínuo apoiado nos aspectos funcional e estrutural da inteligência e do conhecimento. Para Montoya (2007), “[...] o aspecto funcional diz respeito aos processos adaptativos e organizativos, comuns a todos

os níveis da atividade intelectual, e o aspecto estrutural, às formas ou estruturas alcançadas pelo sujeito nos processos adaptativos” (p. 160). São sobejamente conhecidos na literatura os conceitos de assimilação e acomodação, que atuam não apenas no desenvolvimento infantil, mas ao longo da vida das pessoas. Ainda segundo Montoya (2007) “[...] os esquemas sensório-motores, assim como os esquemas conceituais, na medida em que se adaptam a novas realidades, dão lugar a novas formas de organização. As novas formas de organização se constituem, então, como resultado das transformações sofridas pelas anteriores, tendo como resultado esquemas de maior abrangência sobre os dados exteriores” (p. 160). Para Piaget, tal processo não se explica apenas pela emergência de estruturas pré-formadas, nem por força das imposições do meio, mas por sucessivas reorganizações internas na busca de equilíbrio e estabilidade. Uma obra: Piaget, J. *A construção do real na criança*. Rio: Zahar, 1960.

4) S. Freud (1856-1939) – Ainda que seu primeiro mote não fosse a infância, mas uma espécie de psicopatologia da vida adulta, os estudos primeiros de Freud logo levaram à constatação de que alguns possíveis estádios de desenvolvimento infantil (oral, anal, fálico, de latência, genital) tinham grande importância para a formação da personalidade. A sua construção de processamento em termos de relações objetais vinculadas por dimensões de prazer e desprazer libidinais. Para Shirahige e Higa (2007), “A Psicanálise, ao estudar o aparelho psíquico do indivíduo, divide-o em regiões e instâncias: o id, o ego e o superego. A personalidade é composta desses três sistemas e o comportamento é resultante da interação entre eles” (p.17),

atuando de forma integrada e dinâmica. Também foram importantes para a psicologia dinâmica de Freud os conceitos de inconsciente, consciente e pré-consciente, bem como seus conceitos de impulsos e instintos. Também requerem aprofundamento do leitor os mecanismos de defesa do ego. Para Shirahige e Higa (2007), “[...] o mundo contemporâneo leva as pessoas a viverem situações com altas doses de ansiedade”. Mas a função da ansiedade é alertar o ego ou o “eu” para situações de perigo, controlando ou inibindo os desejos que vão ao encontro dessas situações. É, portanto, uma função necessária ao desenvolvimento psíquico e os mecanismos mais importantes são a repressão, a negação, a formação reativa, a projeção, a racionalização, a fixação, a regressão, o deslocamento e a sublimação. Uma obra: Freud, S. *A interpretação dos sonhos*. Rio: Imago 1969.

5) E.H. Erikson (1904-1994) – Como vários outros que estudaram Freud, Erikson buscou um aprofundamento da ideia de estádios de desenvolvimento, todavia reduzindo a ênfase atribuída à questão da sexualidade na formação da personalidade. De certo modo normativo, Erikson, propõe oito estádios de desenvolvimento psicossocial, pelos quais um ser humano em trajetória “normal” passaria: resulta importante, naturalmente, a superação e desafios e conflitos que então se apresentam, sob risco de comprometimento na vida adulta. Resistia à ideia de apressamento do desenvolvimento, o que traria consequências emocionais e de competência para as crianças em sua vida futura. Uma obra: Erikson, E.H., Erikson, J. *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

6) L.S. Vigotski (1896-1934) – A teoria sócio-cultural, inicialmente vinculada a Vigotski, surgiu na União Soviética, nas décadas iniciais do século XX. Para Mello (2007), “[...] os autores que autodenominaram sua corrente de pensamento como histórico-cultural tinham razões para isso: partiam do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social. O que significa isso? Admitida a origem animal dos homens, restava à ciência explicar suas especificidades frente aos outros animais: como se forma, no homem, sua inteligência, sua personalidade[...] em uma palavra, a consciência humana que faz de cada pessoa um ser único e irrepetível” (p. 135). A teoria vigotskiana, nela implicada a ideia da linguagem e das experiências sociais como fontes de mediação do desenvolvimento por excelência, tem raízes na teoria marxista do materialismo dialético, implicada aí a concepção de que as mudanças históricas na sociedade e a vida material produzem transformações na natureza humana. A importância da mediação social é fortemente sublinhada em Vigotski: “[...]para a teoria histórico-cultural, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento” (MELLO, 2007, p. 142-143). A maneira pela qual se dá essa aprendizagem essencialmente social se constrói em Vigotski através do conceito de zonas de desenvolvimento: a real, expressa pelas atividades já alcançadas pela criança, e a proximal, manifesta por aquilo que a criança ainda não é

capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente. Uma obra: Vigotski, L.S. *et al* *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

7) B.F. Skinner (1904-1990) – Skinner não se pretendeu, enquanto teórico do desenvolvimento humano, embora seguidores como Bijou (1984), por exemplo, tenham estendido os princípios operantes do comportamento à análise do desenvolvimento infantil. Skinner elaborou, a partir da filosofia que designou Behaviorismo Radical, uma ciência denominada Análise do Comportamento. Resumidamente, esta mantém uma lógica central de explicação de fenômenos e processos orientada pela seleção, pelas consequências, ou seja, pelo fato de que comportamentos e repertórios comportamentais inteiros se instalam, extinguem-se ou mudam de intensidade, duração, topografia, características, em função dos efeitos que produzem no ambiente físico, químico, biológico e social. Diferentemente dos behavioristas metodológicos (que excluía de consideração os eventos internos), Skinner deu especial ênfase aos eventos privados. Constituem níveis de variação e seleção do comportamento: a) filogenético, onde atuam as contingências de sobrevivência da espécie na sua dimensão biológica; b) ontogenético, onde agem as relações individuais cotidianas com o ambiente, mediadas pelo comportamento operante; c) cultural, representado pelas relações entrelaçadas dos comportamentos dos indivíduos no contexto de consequências compartilhadas (mais adiante na história behaviorista conhecidos como produtos agregados das práticas culturais). Distintamente do que, por vezes, sugere a literatura crítica de sua obra,

Skinner demonstra em várias passagens o caráter interacionista da análise comportamental, em que não há precedência do ambiente sobre as atividades do indivíduo, do mesmo modo pelo qual não se torna possível uma atuação autônoma e independente do indivíduo sobre o seu ambiente: ambas as dimensões afetam-se mutuamente, produzem alterações e são alteradas. Uma obra: Skinner, B.F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Editora da UNB, 1966.

Outras contribuições importantes são encontradas na literatura, com frequência provenientes de autores que ao longo de sua carreira profissional passaram a centrar interesse no desenvolvimento humano. Para exemplificar, tome-se a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfrenbrener (2005), que também busca demonstrar a indissociabilidade entre a pessoa em desenvolvimento e os contextos em que ela se insere; esse modelo está centrado no contexto do desenvolvimento, que é mostrado como um conjunto de sistemas aninhados, nomeados microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. Como em Bronfrenbrener, diversas outras vertentes que procuram explicações para cada ato, atividade, atitude, comportamento humano – conforme queiram os diferentes enfoques – apresentam estratégias de ação educativa diferentes como contribuição consequente do estudo do desenvolvimento humano com vistas a um planejamento aprimorado do ensino via políticas públicas.

Portanto, as divergências inter-abordagens vão desde questões centrais, sejam teóricas, epistemológicas, filosóficas, até aspectos das consequências das aplicações

práticas dos constructos e princípios desenvolvidos pelos diversos autores. Para nosso interesse imediato e exemplificativo, questões centrais se constituem, por exemplo: das discussões e dicotomias em torno da natureza humana no que respeita às suas possibilidades de desenvolvimento: será o homem passivo e reativo ao ambiente? Será ele ativo e o ambiente meramente se modifica face à sua atuação? Será ele eminentemente interativo, alterando o ambiente com que interage e sendo por esse ambiente alterado? Em se respondendo positivamente à primeira indagação, é evidente que o educador adota um tipo de atitude frente aos processos de educação e desenvolvimento. Por hipótese, bastaria aguardar a ação ambiental sobre o educando e no momento e condições apropriadas, suas reações logo revelariam seu ajustamento às condições de mundo onde vive. Em se respondendo positivamente à segunda indagação, é de se supor a necessidade de uma ação educativa vinculada à ideia de uma estrutura cognitiva desde logo pronta para atuar frente ao ambiente, apoiada nas metas, desejo e iniciativa do aprendiz. Se a resposta é positiva à terceira questão, o professor, a escola e a agência de governo, mediante políticas públicas, devem conceber ações para o desenvolvimento (e para a aprendizagem) apoiados na estruturação de um contexto antecedente apropriado (condições de ensino-aprendizagem) que, ao mesmo tempo, contemple consequências relevantes para as condutas implicadas.

Do mesmo modo, pode ter implicações especiais para as práticas vinculadas à educação e à educação inclusiva em particular, a decisão do professor (ou da

equipe, ou dos responsáveis por políticas públicas aí envolvidas), sobre que pressuposto adotar: tratar os processos de aprendizagem e desenvolvimento completamente distintos? Complementares? Sobrepostos? Embora as respostas possam parecer óbvias, nem sempre a prática correspondente se apresenta assim. Por exemplo, tomar a aprendizagem como condição para o desenvolvimento torna os dois processos distintos e pode indicar que o segundo só ocorrerá se as condições para o primeiro forem satisfeitas. Já, adotar a ideia de que, ao desenvolver-se, por sua natureza genética inerente, o indivíduo aprende, significa outro conjunto de estratégias no trabalho educativo. Se o educador adota a concepção de que “aprender é desenvolver-se”, passa a ter responsabilidade por um processo maior e complexo que implica arranjar as condições de ensino-aprendizagem sob preceitos não apenas biológicos, mas ético-sociais do que representa cada qual das práticas culturais ensinadas no processo educacional.

Este texto, portanto:

- (1) não conforta o educador com a sugestão de escolhas ética ou cientificamente mais plausíveis;
- (2) não aprofunda, de modo algum, a descrição das principais características das várias teorias do desenvolvimento;
- (3) não recomenda escolhas de abordagens fundadas em preferências superficiais, identificação e simpatias individuais e eventuais facilidades de aplicação prática. Busca, de modo diverso, instigá-lo para que, sobretudo, fique atento ao fato de que optar por estratégias educacionais, em qualquer nível, exige, ao menos, ampliar

sua familiaridade com as teorias de aprendizagem mais conhecidas na literatura, destrinçar seus principais pressupostos teórico-epistemológicos e, na sequência, compor seu planejamento de ensino de modo consistente e sustentado.

REFERÊNCIAS

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

BIJOU, S.W. Actualización Del análisis de conducta Del desarrollo infantil. **Revista de Psicología General y Aplicada**, v. 39, n. 1, p. 21-36, 1984, (texto adaptado por S. Ballesteros Gimenez de conferência proferida na Universidade Complutense de Madrid em 5/7/83).

BRONFENBRENNER, U. **Making human being human: biocological perspectives on human development**. Thousand Oaks: SAGE, 2005.

ERIKSON, E. H., ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Rio: Imago, 1969.

GESELL, A. L. **A Criança dos 0 aos 5 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MELLO, S.A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2007, p. 135-155.

MONTOYA, A. O. D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. In: CARRARA, K. (org.) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2007, p. 157-186.

MOTA, M. E. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 105-111, 2005.

NASCIMENTO, M.L.B.P. A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, K. (Org.) **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: AVERCAMP, 2007, p. 47-69.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1960.

SHIRAHIGE, E. E., HIGA, M. M. A Contribuição da psicanálise à educação. In: CARRARA, K. (org.) **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: AVERCAMP, 2007, p. 13-46.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Editora da UNB, 1966.

VIGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

WALLON, H. P. H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Lúcia Pereira Leite

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Lúcia Pereira Leite

No capítulo 1, ao estudar a história do atendimento a pessoas com deficiência, observamos que o conceito de deficiência sempre esteve fortemente atrelado ao conhecimento científico disponível na época e às condições de vida social e cultural de cada sociedade, que estabelecia normas de convivência com aquelas pessoas que, por algum motivo, diferenciavam-se substancialmente das demais. Na história da organização da sociedade humana, identifica-se um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Tal processo, descrito a partir das atividades humanas, é elaborado considerando fatores econômicos, sociais, culturais e históricos (MATTOS, 2002).

Conceito e definição são terminologias interdependentes, porém, não estão disponíveis a todos ao mesmo tempo. Por exemplo, pessoas que têm conceito da deficiência intelectual pautado em suas limitações, provavelmente baseiam suas crenças em modelos de definições que a descrevem a partir de delineamentos do que a pessoa possivelmente não será capaz de fazer, focando assim as dificuldades. Compêndios médicos mais antigos (DOLL, 1941; TREDGOLD; SODDY, 1974) descrevem a deficiência intelectual como limitadora, enfatizando o limiar da impossibilidade de adaptação do indivíduo, em função do déficit cognitivo apresentado.

O conceito de deficiência é, em geral, baseado em crenças, com forte componente cultural que, passadas às gerações são desprovidas de descrição e, nem sempre estão relacionadas às definições. A definição, por sua vez, pretende descrever e dar significado ao fenômeno, estabelecendo relações entre as condições antecedentes (que causa) e os desempenhos observados (respostas). Está atrelada aos avanços tecnológicos que subsidiam diagnósticos, tratamentos e atendimentos, pautados em normas legais e princípios éticos.

Um aspecto que permeia as relações entre indivíduos está na definição do que é normal e patológico ou atípico na sociedade. De Luca (2002) utiliza dois autores Foucault e Canguilhem, para refletir sobre os desdobramentos filosóficos do conceito de normalização e sugerem a comparação a partir do que é esperado para a população, a partir de regulamentações vigentes, de interesse do controle da sociedade em determinada época. Nessa direção, Braddock (1977) utilizou a curva de normalidade para explicar a existência de uma condição “normal”, que é representada pela maioria percentual de pessoas e uma condição “desviante”, que é representada por baixos percentuais de pessoas, na mesma curva.

Amaral (1998) destaca que a diferença surge no contexto das normalizações, daquilo que se pretende homogenizador, semelhante, no contexto apegado às normas de correspondência a um modelo estabelecido. Aponta que, em nossa sociedade, o padrão ideal de normalidade corresponde ao sujeito “jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo” (p.14). Esses

padrões físicos e comportamentais presentes e valorizados nas relações sociais ocidentais, acabam por definir como diferente, desviante ou anormal todo aquele que não se enquadra em seus termos e, quão mais distante desses o indivíduo está, mais desviante será. A caracterização da diferença vem, geralmente, acompanhada do estigma sob o qual se submetem as relações que envolvem esse sujeito e o outro.

Nessa perspectiva, o conceito de deficiência é derivado de uma concepção orgânica em que a deficiência intelectual é vista como uma doença e, como tal, é preciso procurar os agentes determinantes da mesma para que se possa efetivar o tratamento. De acordo com essa concepção, identificada a causa, haveria procedimentos específicos para cada categoria, utilizando técnicas de tratamento já conhecidas, aplicadas por profissionais especializados. Teoricamente, o tratamento seria de fácil acesso a todos (MENDES, 2000). Todavia, do modelo médico deriva o conceito etiológico, que identifica a causa da deficiência. Embora não tenha validade educacional, este modelo possibilita a implementação de políticas de prevenção, entre elas, o aconselhamento genético.

Outro conceito que foi intensamente utilizado e, ainda é, para algumas finalidades, tem como base o resultado de avaliação de desempenho intelectual, realizado por meio de testes de inteligência, que possibilitava a identificação do Quociente Intelectual (QI) da pessoa. O resultado era dado em termos numéricos e, de acordo com o percentil obtido, era feita a classificação da pessoa, indicando a presença de deficiência ou não e, em caso afirmativo, o grau de comprometimento. Tal ação, por muito

tempo, determinou o encaminhamento para os serviços especializados, dentre eles a classe especial. A classificação, apresentada no Quadro 1, era associada ao modelo médico e ao modelo pedagógico que utilizando as mesmas medidas de QI, estabeleciam nomenclatura diferente.

Quadro 1. Distribuição das classificações de acordo com o QI.

QI	Classificação	
	Modelo Médico	Modelo Pedagógico
70 a 90	Leve	Limítrofe
50 a 69	Moderado	Educável
30 a 49	Severo	Treinável
Menos de 30	Grave	Dependente

Entretanto, as descrições correspondentes às habilidades descritas a partir das classificações obtidas, apontavam, no geral, as limitações e algumas capacidades, sinalizando que, aparentemente, todos os portadores de determinado QI tinham as mesmas habilidades ou a ausência delas. Em algumas instituições, era comum a adoção de medidas administrativas de cunho pedagógico, como separação dos alunos por QI, na intenção de se formarem classes homogêneas, na crença de que tal medida facilitaria o ensino, uma vez que se subentendia que alunos com habilidades semelhantes aprenderiam da mesma forma, com isso o agrupamento por faixa de QI tornou-se prática muito usual.

É possível que tais definições tenham gerado conceitos ainda presentes na sociedade atual e que

permeiem os serviços oferecidos em educação especial. Todavia, tais classificações dizem muito pouco sobre o que o aluno é ou não capaz de fazer. O uso inadequado de tais medidas resultou, na década de 60 a 90, na colocação indevida de crianças sem deficiência, mas que fracassavam na escola em classes e escolas especiais. Associado a isso, observou-se, na época, a interpretação errônea do conceito de normalização.

Mendes (2001) esclarece que, em educação especial, o princípio da normalização surgiu nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen e Nirje, em publicações de 1969, que tem como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de participar de ambientes diversos e ter as experiências que seriam comuns a todos ou esperados em sua cultura.

Neste sentido, a todos os membros de uma sociedade deveriam ser fornecidas oportunidades iguais para a participação em atividades comuns àquelas partilhadas por grupos de idades equivalentes. Para Aranha (2002) a sociedade deveria disponibilizar condições de vida, traduzidas em acessibilidade e procedimentos de ensino adequados e eficientes que garantissem o desenvolvimento da pessoa, possibilitando o uso de todos os espaços coletivos como qualquer membro da sociedade.

Todavia, os serviços de educação especial nas décadas de 1970 a 1990, entenderam a normalização como o oferecimento de serviços que, no movimento chamado de “integração”, preconizando o encaminhamento de crianças com deficiência intelectual/mental para as classes especiais, onde desenvolveriam habilidades que as tornariam preparados para frequentar a classe comum, em igualdade

de condições com os pares da sua série. É importante ressaltar que, se algumas crianças com dificuldades no aprendizado acadêmico podem alcançar tais premissas e adquirir repertórios em serviços especializados, próprios para a idade, que os auxiliam a ter sucesso na escola, em condições semelhantes aos demais da mesma faixa etária, esses alunos certamente não correspondem aos com deficiência intelectual. Proximamente voltaremos à questão da definição de deficiência intelectual, que auxiliará no entendimento desta premissa.

Brumer (2004) analisando a legislação brasileira concluiu que, até a década de 1980, esta tinha um caráter basicamente assistencialista e paternalista. Tais políticas sinalizavam a oferta de serviços na proposta de reabilitação e adaptação social do indivíduo ao meio, cabendo à pessoa com deficiência adaptar-se ao meio e não o contrário.

Nessa perspectiva os serviços eram ofertados na tentativa de normalizar as pessoas com deficiência. Tal premissa fazia parte do paradigma de integração, que pontua atendimento especializado para reabilitar o indivíduo com deficiência, sob a ideia de que possa se desenvolver ficando o mais próximo do normal, comum. Desconsiderando a diferença como parte da natureza humana (ARANHA, 2001). Em outras palavras, é como se todos fossem iguais e normais e as pessoas com deficiência fossem as diferentes, afastando-se da normalidade e, por isso, necessitariam de serviços especiais para alcançarem o título de “normais”.

Movimentos mundiais de educação para todos e inclusão de pessoas com deficiência têm resultado em um conjunto de leis que tem como objetivo garantir o acesso e a

permanência de todos em todos os espaços sociais, principalmente na escola. Pautadas em definições científicas e descrições claras, as novas diretrizes têm mobilizado a sociedade para a reflexão de conceitos em relação à pessoa com deficiência e, entre elas, a deficiência intelectual/mental. Tais movimentos são importantes porque pretendem gerar mudanças no conceito que a sociedade tem da deficiência intelectual e, conseqüentemente, sobre as pessoas que se enquadram em tal condição.

A Declaração de Salamanca (CORDE, 1994), assinada por quase cem países, em um movimento mundial em prol da igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência, implementada pela ONU, é um dos documentos mais importantes e alavancou, principalmente no nosso país, leis e diretrizes que garantem os direitos dessas pessoas. Seus preceitos nortearam diferentes ações no âmbito da educação inclusiva, apontando-a como o meio eficaz no combate à discriminação social, enfatizando um sistema social nas suas mais diversas instâncias que reconheça e valorize a diversidade humana.

Para concretizar tais ações Aranha (2002) defende o princípio da igualdade, que explicita que a inclusão seja escolar ou social, numa sociedade democrática, reconheça a diversidade que a constitui, respeitando-a, ajustando-se e providenciando todos os tipos de suportes (pessoais, físicos, materiais, equipamentos, acessibilidade etc.), que permitam a todos o acesso e o funcionamento na comunidade. O quadro 2 a seguir sintetiza estas ideias:

Quadro 2 – Síntese das ideias do princípio de igualdade

Princípio da Normatização	Princípio da Igualdade
Integração	Inclusão
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ desenvolver a pessoa com deficiência ✓ integrá-la à comunidade, quando estiver “pronta”, segundo a avaliação social vigente 	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ identificar as necessidades especiais presentes na população ✓ analisar a realidade do contexto social (em todos os setores que o constituem) ✓ promover os ajustes e implementar os suportes que se mostram necessários para atender o conjunto dessas necessidades ✓ promover e favorecer a inserção imediata e contínua da pessoa com deficiência, na comunidade, independente do tipo de necessidade especial que apresente
Pressuposto: pessoa diferente, vivendo entre pessoas supostamente iguais	Pressuposto: pessoas diferentes, convivendo respeitosamente, na diversidade

Um conceito de deficiência pautado no princípio da igualdade implica em reconhecer a diferença e, a partir dele, oferecer à pessoa com deficiência condições de vida tão normais quanto seja possível para todas as pessoas. Os serviços que criam estigmas devem ser eliminados. A imagem social das pessoas com deficiência deve ser melhorada valorizando suas competências e possibilitando sua produtividade. A integração e a participação social devem ser favorecidas e incentivadas de forma que possa

ter experiências diversificadas, tomar decisões, escolher e assumir papéis sociais importantes, ou seja, tenha o reconhecimento da sua qualidade de cidadão. O perigo reside quando só é notada a incapacidade pessoal sem considerar razões sociais que levam ou enfatizam tal condição (OMOTE, 1987).

Definições têm sido difundidas com o objetivo de esclarecer terminologias utilizadas, facilitando a comunicação entre profissionais da saúde em locais diversos. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), elaborada em 2003 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) objetiva uma definição, considerando as atividades que pode desempenhar um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou de estrutura do corpo assim como sua participação social, em uma perspectiva positiva. Por se configurar em uma abordagem biopsicossocial, incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais prevendo um modelo de diagnóstico que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Define a deficiência como as anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; a incapacidade como as consequências da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades; e desvantagem como a adaptação do indivíduo ao meio ambiente, resultante da deficiência e incapacidade. Todavia, no modelo atual a incapacidade é resultante da interação entre a disfunção apresentada pelo indivíduo (seja orgânica e/ou da estrutura do corpo), a limitação de suas atividades e a restrição na participação social e dos fatores ambientais que podem

atuar como facilitadores ou barreiras para o desempenho dessas atividades e da participação (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Historicamente, a deficiência está associada a uma situação de desvantagem. Refere-se à condição de uma situação de desequilíbrio, que só é possível num esquema comparativo: aquela pessoa, com alguma deficiência, em relação aos demais membros do seu grupo, ou seja, a ideia de desvantagem só se faz pertinente, quando se considera e julga determinado indivíduo comparando-o com outros dentro de um grupo específico.

Amiralian et al. (2000) define desvantagem como:

[...] prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (p.98).

Em outros termos, a desvantagem deriva da condição de deficiência, apresentada pelo indivíduo que a possui, que carrega consigo o status de incapacidade. Todavia, a incapacidade pode ocorrer em função de o ambiente não se apresentar adaptado para promover a inserção total da pessoa com deficiência nas instâncias sociais. Com isso esse segmento populacional se apresenta em situação de prejuízo perante o grupo de pessoas sem deficiências ao acessar ou tentar usufruir das oportunidades sociais.

A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) (CORDE, 2007) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência definiu-as como: “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas”.

Em 1994, houve uma mudança na definição do conceito de deficiência mental/intelectual, pois até aquele momento sua identificação localizava-se estritamente no indivíduo que a apresentava. Em função de mudanças no reconhecimento por parte da comunidade científica de que a deficiência mental/intelectual deve ser avaliada de maneira pluridimensional, ou seja, deriva tanto de resultados da análise de caráter individual, quanto da qualidade de interações estabelecidas por essas pessoas com o contexto social, indicando os níveis de ajustes e suportes necessários para que consiga conquistar uma qualidade de vida.

O modelo proposto pela American Association on Mental Retardation (AAMR) também descreve princípios básicos para a definição de deficiência mental/intelectual, que deve subsidiar o diagnóstico, a classificação e a planificação de sistemas de apoio. A proposta teórica é funcionalista, sistêmica e bioecológica, incluindo as dimensões intelectual, relacional, adaptativa, organicista e contextual. A deficiência mental/intelectual é considerada condição deficitária, que envolve habilidades intelectuais, comportamentos adaptativos (conceitual, prático e social), participação comunitária, interações e papéis sociais,

condições etiológicas e de saúde, aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades de vida do sujeito.

A deficiência mental/intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2002).

Levando-se em consideração tais conceituações, no processo de diagnóstico é importante observar, portanto, três critérios: (a) o funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo e, (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.

A inteligência é concebida como capacidade geral, incluindo raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência (LUCKASSON et al., 2002). As habilidades intelectuais são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. A dimensão intelectual é um dos indicadores de *déficit* intelectual e, apesar de ainda ter muito peso, sozinho não é suficiente para o diagnóstico da deficiência. No processo avaliativo da inteligência é preciso considerar: (a) a qualidade dos instrumentos de medida cujo teste deve ser validado para nossa população; (b) o avaliador deve saber aplicar e interpretar os resultados dos testes empregados; (c) é preciso considerar o contexto ambiental e sociocultural da criança na interpretação dos resultados do processo avaliativo; (d) é preciso conhecer a trajetória escolar da criança, avaliando as condições de ensino a que foi exposta.

O comportamento adaptativo é definido como um conjunto de habilidades que, se adquiridas pela pessoa, auxilia sua resposta às solicitações da vida cotidiana (LUCKASSON et al., 2002). Carvalho e Maciel (2003) destacam as habilidades conceituais, sociais e práticas como as que definem o comportamento adaptativo. As habilidades conceituais estão relacionadas aos aspectos acadêmicos envolvendo cognição e comunicação. Por exemplo: bom desempenho em linguagem receptiva e expressiva, aprendizagem de leitura e escrita e habilidades para independência pessoal. Nas habilidades sociais, são consideradas aquelas indispensáveis para o relacionamento interpessoal como acatar regras, ter noção de perigo, ter responsabilidade etc. Entre as habilidades práticas, o destaque é a autonomia presente nas habilidades de autocuidado, assim como comportamentos de cuidados com o ambiente, com a saúde, no local de trabalho etc. As autoras ressaltam que limitações nessas habilidades podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente e dificultar o convívio no dia-a-dia. Não há, no Brasil, instrumentos padronizados para avaliar o comportamento adaptativo.

No contraponto, a inclusão tem investido esforços para oferecer à pessoa com deficiência condições de vida tão normais quanto seja possível para todas as pessoas. Para isso a sociedade deve organizar-se, objetivando eliminar barreiras e possibilitar condições para que todos desenvolvam suas potencialidades por meio de ações como:

- Eliminar serviços que criem estigmas. Por exemplo: serviço de odontologia para pessoas com deficiência. Enquanto pessoas devem usufruir dos mesmos

serviços para qualquer cidadão comum, sendo elegíveis para serviços especializados aqueles que se realizam em situações hospitalares;

- Tratar a pessoa de acordo com a sua idade cronológica. Tratá-la como criança quando é adolescente, pode influenciar negativamente sua autoestima;
- Favorecer o desenvolvimento das competências dando oportunidades para exercê-las;
- Permitir que a criança tenha acesso a bons modelos de comportamentos. A escola comum, aberta a todos é, com certeza, um bom lugar para favorecer a troca de interações entre pares não coetâneos;
- Melhorar a imagem social das pessoas com deficiência, valorizando suas competências e possibilitando sua produtividade;
- Favorecer a integração e a participação social de forma que possa ter boas experiências, tomar decisões, escolher e assumir papéis sociais importantes Para isso a criança precisa do outro para incentivá-la e para ajudá-la a perceber suas dificuldades como todo e qualquer indivíduo.

Fazendo uma alusão histórica, tem-se nas décadas de 50 e 70 do século XX, o predomínio da política de institucionalização da pessoa com deficiência, principalmente em escolas especiais. As críticas a este tipo de atendimento, em consonância com o princípio de normalização resultaram na defesa de que as pessoas com deficiência tinham o direito de viver e frequentar as instâncias sociais e que os serviços oferecidos a elas

deveriam priorizar sua integração plena na comunidade. Aranha (2001) destaca que, ao conjunto de ideias e de práticas resultantes dessa filosofia, denominou-se *Paradigma de Suportes* - ou Apoios, que defende o parecer de que as pessoas com deficiência se diferenciam, sim, das outras sem deficiência, entretanto os direitos devem ser iguais para todos e, para isso, é necessário garantir condições diferenciadas, de acordo com as necessidades de cada um e de todos, nos variados segmentos populacionais. O Paradigma de Suportes então [...] tem-se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. [...] **prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados** da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no **processo de reajuste da realidade social** (grifos da autora, p. 18). Salienta ainda, a necessidade de que seja reconhecida a qualidade de cidadão às pessoas com deficiência, por mais limitantes que se apresentem, incluindo-as nas decisões em contextos sociais, políticos e econômicos, não podendo ficar mais à margem dos processos que constituem a sociedade.

A AAMR (2002) ressalta a importância dos apoios como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as demandas ambientais. O paradigma de apoio proposto enfatiza a natureza e a intensidade dos apoios e sua influência na funcionalidade do sujeito (CARVALHO; MACIEL, 2003). De acordo com sua intensidade, os apoios podem ser classificados, segundo as autoras, em:

- a) *intermitentes* – são episódicos, disponibilizados apenas em momentos necessários, com base em

demandas específicas, aplicados em momentos de crise ou períodos de transição no ciclo de vida da pessoa. Ex: crianças que permanecem internadas periodicamente para tratamento.

- b) *limitados* – são caracterizados por sua temporalidade limitada e persistente, destinando-se ao atendimento a necessidades que requeiram assistência temporal de curta duração, com apoio mantido até sua finalização. Ex: pessoa sofre um acidente e fica temporariamente imobilizada.
- c) *extensivos* – são caracterizados por sua regularidade e periodicidade (diariamente, semanalmente). Ex: pessoas com deficiência mental/intelectual que precisam de auxílio específico para aprender habilidades da vida diária, acadêmica ou da vida prática, possibilitando-lhes desenvolverem repertório que lhes garanta independência e até mesmo sobrevivência.
- d) *pervasivos ou generalizados* – são constantes, estáveis e de alta intensidade, disponibilizados nos diversos ambientes, potencialmente durante toda a vida, podendo envolver uma equipe com número maior de pessoas. Ex: pessoas que necessitam de cuidados constantes e não sobreviveriam sem supervisão e auxílio.

O modelo de apoio proposto subsidia o diagnóstico que parte da identificação das limitações pessoais para desenvolver um perfil de suporte necessário e adequado, enquanto houver demanda em todas as áreas: doméstica, educação, social e no trabalho. O objetivo é desenvolver ao máximo as potencialidades de cada pessoa com ênfase em

metodologias, ou seja, formas de apoio - que a tornem independente e produtiva. Em outros termos, é dar possibilidade à pessoa com deficiência de participar ativamente dos variados contextos, dando-lhe, assim, a oportunidade de estabelecer interações sociais que extrapolem as do vínculo familiar, como também de acessar os serviços disponíveis em escolas, hospitais, fóruns, praças, enfim em uma infinidade de locais que possibilitem e garantam o seu desenvolvimento humano.

Ainda, nos últimos anos, em função da adoção de uma terminologia mais específica para conceituar os indivíduos que apresentam notoriamente prejuízos cognitivos, em 2002, após reflexão e análise da própria Associação Americana de Retardo Mental/intelectual (AMRR, 2006), na tentativa de dissociar a deficiência mental da doença mental, começa a adotar o termo de deficiência intelectual, tornado público e aceito pela comunidade científica internacional na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, em 2004. Com isso a AMRR passa a ser designada por *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD)³.

Em síntese, as definições descritas pela academia são importantes porque, além de expressar os desejos de segmentos da sociedade, auxiliam na elaboração de leis que podem dar provimento e garantir acesso às pessoas com deficiência a todas as possibilidades de relações sociais em todos os contextos. Todavia, nem sempre o

³ AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, D.C. 20001-1512. Disponível em: http://www.aamr.org/About_AAIDD/MR_name_change.htm ou <http://www.aidd.org/>. Acesso em 04mar.2009.

amparo legal, que prevê a, garantia dos direitos, aqui em particular das pessoas com deficiência estão sendo colocados em prática, por isso é necessário que, na qualidade de cidadãos, possamos atuar como agentes sociais para auxiliar no seu cumprimento, pois assim teremos uma sociedade mais justa e igualitária, que reconheça a diversidade como algo natural do ser humano.

Em muitas situações do cotidiano, na convivência com pessoas observamos que conceitos diferentes resultam em formas diversas de tratar o outro. Imagine uma situação onde um jovem se aproxima e pede uma esmola. Alguns atenderão ao seu pedido, esperando que faça bom uso do dinheiro arrecadado, outros não dariam nada, apostando no princípio de que, se fizerem isso, estarão reforçando o comportamento de pedir e, conseqüentemente, o de não procurar trabalho e, outros, ainda, indicariam programas para jovens que poderiam ajudá-los a sair daquela situação.

Na lida com pessoas com deficiência, se não acreditamos nas suas potencialidades ensinaremos menos coisas e reforçaremos sua dependência. Por outro lado, a crença nas suas capacidades e nas nossas de ensiná-los, pode auxiliar na promoção do seu desenvolvimento, tornando-as pessoas autônomas e produtivas.

Definições científicas só têm sentido se forem incorporadas no dia-a-dia daqueles que convivem com a pessoa com deficiência mental/intelectual. É importante rever as crenças que se tem sobre deficiência e pessoas com deficiência. Por ex: acreditar que as pessoas com deficiência mental/intelectual podem aprender e que você pode ensiná-las.

Ao longo do texto, analisamos os efeitos dos conceitos e crenças que são adquiridos na relação com pessoas que transmitem valores pessoais, culturais e científicos. Estamos sempre avaliando e reavaliando os nossos conceitos, crenças e valores. Alteramos nossos comportamentos diante dos fenômenos da vida. É um processo dinâmico. Nossas crenças, conceitos e valores em relação a pessoa com deficiência e a deficiência podem mudar a partir da aquisição de informações e da convivência com eles. Porém, é preciso refletir sobre o conceito que se tem sobre esse assunto para que possamos adotar práticas mais assertivas e auxiliar no desenvolvimento humano das pessoas que se encontram nessa condição.

REFERÊNCIAS

AAMR - American Association on Mental Retardation.

Mental retardation: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.), **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência.

Revista de Saúde Pública, v. 34, n. 1, 2000, p. 97-103.

ARANHA, M. S. F. **Integração e inclusão:** conceitos e objetos da intervenção, 2002. Disponível em:

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/feei/tetxt2.htm>

. Acesso em: 31 mai 2010.

ARANHA, M. S. F Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173.

BRADDOCK, D. **Opening closed doors the deinstitutionalization of disabled individuals**. Virginia: The Council for Exceptional Children, 1977.

CARVALHO, E.N.S; MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Tradução Oficial/Brasil*. Brasília. Setembro de 2007

CORDE. **Declaração de Salamanca**: princípios, política e prática em educação especial. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2008.

DE LUCA, R. Inclusão: normalização?. In: **Proceedings of the 4.** Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2002, San Pablo, São Paulo (SPSPSP) [online]. 2002 [cited 31 May 2010].

Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400018&lng=en&nrm=iso.

Acesso em 20 abr. 2012

DOLL, E. A. The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. **American J. Mental. Defic.**, USA, v. 46, p. 214-229, 1941..

LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation**: definition, classification, and systems of support. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

MATTOS, E. A. **Deficiência Mental:** integração/Inclusão/Exclusão. Videtur (USP), Espanha, 2002, p. 13-20.

MENDES, E.G. **Raízes históricas da educação inclusiva.** Texto digitado, apresentado em Seminário Integrado de Grupos de Pesquisa. Marília: UNESP-Marília, 2001 (mimeo).

MENDES, E.G. **Análise crítica dos modelos de diagnóstico da deficiência mental.** Mimeo. 2000.

OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, v. 22, n. 23, p. 167-180, 1987.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE- OMS; Classificação Internacional de Funcionalidade - CIF, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.

TREDGOLD; R. F.; SODDY, K. **Retardo mental.** México: Médica Panamericana, 1974.

A ÉTICA, O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carmen Maria Bueno Neme

A ÉTICA, O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carmen Maria Bueno Neme

A Ética e a discussão sobre as “questões sociais”, dentre as quais destacam-se as de inclusão e exclusão sociais, têm ocupado um espaço considerável nos debates atuais sobre a vida e a conduta humana, como há muito tempo não acontecia.. Esse debate se torna mais relevante e oportuno quando chega à educação e à educação especial, remetendo à reflexão sobre as relações entre **cidadania, formação humana, moral e ética**. Vivemos um momento em um mundo onde as pessoas não são incentivadas a refletir sobre seu comportamento ou sobre o bem coletivo. Época do individualismo exacerbado, do consumismo desenfreado, da acumulação de bens e do poder da informação, da busca do sucesso a todo custo e da supervalorização da capacidade intelectual e da competitividade, em que as pessoas são tomadas como objeto e “descartadas” quando não produzem bens de capital. É, também, a época da impaciência, da violência e da intolerância, na qual a legitimação da hipocrisia e da corrupção tem consequências piores do que o próprio ato de corromper e falsificar.

Numa sociedade complexa como a nossa, na qual convivemos com as mazelas de países de terceiro mundo e com os progressos de países de primeiro mundo, valores como beleza, independência e individualidade são quase uma exigência. Pessoas “diferentes”, especialmente quando apresentam uma deficiência mental/intelectual, com desempenho limitado quanto à independência e à

competência social, são vistas como um problema por serem diferentes e necessitarem de atenção especial. Essas pessoas são altamente desvalorizadas e excluídas de seu direito à cidadania, o que impossibilita o caráter ético dessa sociedade.

No entanto, se quisermos sobreviver como seres humanos, mantendo a liberdade e a democracia, teremos de repensar e agir com ética, educando para a cidadania e para a preservação de valores como igualdade, tolerância e dignidade.

Assim, este capítulo visa à discussão de algumas questões éticas, inserindo nesta reflexão o professor, a educação e a educação inclusiva. Tais questões não são apenas para filósofos ou intelectuais. Fazem parte da vida e interferem no cotidiano, na prática profissional, na vida em família, na escola e nas relações com os alunos. Há que se ensinar a pensar a refletir e promover a ética. Se o educador não der sua contribuição, muito pouco poderemos esperar no presente e no futuro quanto à melhoria das condições e qualidade de vida, já que “a existência de um *homo ethicus* é condicionante da efetivação da universalização da cidadania e da sobrevivência do homem como ser social” (PAULA, 1996, p. 98).

Para conduzir essas reflexões, abordaremos aspectos atuais e conceituais acerca da ética, as aplicações da ética à prática profissional e os desafios e contradições colocadas à escolarização, enfocando a escola enquanto uma das mais importantes vias de acesso à cidadania e à

oportunidade educacional para todos, retomando os aspectos éticos da conduta profissional do professor como corresponsável nesse processo. Espera-se poder apresentar, com simplicidade, um assunto dos mais relevantes e imprescindíveis para todo ser humano, especialmente para o educador, cujo papel social é fundamental para a efetivação de uma sociedade não excludente, que garanta o direito à diferença e à possibilidade de real cidadania às minorias.

1. O que é Ética: alguns conceitos

Ética pode ser entendida como uma reflexão sobre comportamentos humanos, de uma maneira diferente do que fazem os psicólogos, os sociólogos, os biólogos ou outros estudiosos do comportamento humano (VALLS, 2006).

A reflexão sobre nossas ações e a própria realização de determinadas ações e não de outras, pode ser denominada
ÉTICA.

Fazer ética é refletir sobre o comportamento humano e suas consequências para o ambiente e para o outro, buscando identificar o que é bom ou mau, correto ou incorreto, construtivo ou destrutivo, na perspectiva da vida e da qualidade de vida individual e coletiva.

O que é bom ou mau passa por critérios socioculturais e históricos, antes que se tenha um posicionamento individual.

De acordo com Valls (2006), os problemas teóricos da ética podem ser separados didaticamente em dois campos:



Os problemas gerais e fundamentais (consciência, liberdade, valor, bem, lei etc.).

Os problemas específicos de aplicação concreta (ética profissional, ética política, ética sexual, bioética, etc.).

Fonte: <http://www.podbr.com/data/images/shn/etica.jpg>

Na vida real, esses problemas, tratados de diferentes pontos de vista pelas diversas áreas do conhecimento humano, não aparecem separadamente. Além disso, **ética** não é um conjunto de regulamentos prontos e definitivos que podem ser consultados quando temos de decidir sobre alguma conduta. Também não é algo que pertence à nossa natureza: não há uma “natureza humana” que defina o que é bom ou mau, antes da reflexão. Tudo isso depende do conjunto de regras pertinentes a um grupo social (**moral**). Vale lembrar que as pessoas mudam, assim como os conceitos, os valores e as culturas se modificam com o tempo.

Para Gianotti (1992), existem muitas formas de moralidade, sendo que cada grupo social ou profissional tem sua identidade delineada por normas consentidas. A infração dessas normas gera censura ou mesmo a exclusão do indivíduo daquele grupo determinado.



**Nada é definitivo!
Este é o grande desafio da
reflexão ética!**

Fonte: <http://images.google.com/images>

Quando a reflexão e a decisão relacionam-se a condutas profissionais, a questão é ainda mais importante, pois implica em se assumir **normas de conduta** que devem ser postas em prática no exercício da atividade profissional. Um bom exercício profissional significa não apenas competência teórico-técnico, mas a capacidade de respeitar e ajudar a construir a dignidade, a cidadania e o bem-estar daqueles com os quais nos relacionamos e que dependem de nossa ação. Portanto, a **ética** perpassa toda a prática humana, profissional ou não, mas deve ser aplicada a cada uma e a todas as atividades profissionais.

Como ramo da Filosofia, a Ética surgiu com os grandes filósofos da antiga Grécia, a partir das reflexões de Sócrates, Platão e Aristóteles, prosseguindo e se modificando com os Romanos e no decorrer de toda a história do conhecimento humano (JAPIASSU; MARCONDES, 1996).

No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, o mundo se transformou pelo sofrimento e reflexão gerados por este conflito armado que afetou valores, conceitos e a vida da população mundial.



Fonte:
<http://images.google.com/images>

Em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) que elaborou um documento histórico, a “*Declaração Universal dos Direitos Humanos*”, concluído em 1948. Esse documento visa ampliar os direitos e liberdades fundamentais de todas as pessoas e eliminar a possibilidade de fatos como os ocorridos na Segunda Grande Guerra. Infelizmente, ainda não se colocaram em prática todos os princípios deste documento (Fundação Victor Civita, caderno 8, Ética e Cidadania, 2002)

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* baseou-se em princípios antigos que foram retomados e fortalecidos pela Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade e se constitui a fonte na qual nos inspiramos para buscar uma vida justa, digna e cidadã, na qual as discriminações e os preconceitos não tenham mais lugar (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2002)

A noção ética moderna e a moral

Ética não se constitui em um catálogo de valores particulares e alheios à prática dos grupos sociais, das sociedades e das áreas do saber. Para Chauí (2003), a **ética moderna** trata de como é um determinado coletivo, de como ele se desenvolveu e de como age. Já, a moral – um dos objetos da ética – é um conjunto de regras gerais de uma sociedade que, ao ser introjetada pelas pessoas, torna-se uma questão de consciência individual. Ser **moral** significa adequar-se e viver de acordo com as normas de

uma determinada sociedade. Ser **imoral** significa conhecer as normas e não segui-las. O indivíduo considerado **amoral** é o que não segue as normas sociais por desconhecê-las ou não compreender seus valores. A ética, entretanto, está acima da moral: ela analisa e critica a moral, embora com ela se relacione. A moral diz respeito aos conceitos abstratos de certo e errado para cada consciência, enquanto a ética procura resolver os dilemas dos grupos por meio da reflexão e do debate social acerca da ação concreta desta ou daquela comunidade. A ética, portanto, relaciona-se com o Direito, com a Justiça, com a Política, com as Leis e com as práticas científicas e profissionais (ROSAS, 2002).

Ser ético significa viver coerentemente com uma linha ética, aproximando o que se pensa daquilo que se faz, buscando o benefício e a qualidade de vida de todos, da humanidade. A finalidade da ética é, portanto, orientar a prática (VALLS, 2006).

Mas como encontrar os limites, as sínteses de muitos particulares, de muitas determinações; o que é o bem para a coletividade?

Aprender a viver em sociedade, buscando o bem-estar e a qualidade de vida para todos é o grande desafio ético da atualidade.

O homem vive em sociedade, convive com outros homens e, portanto, cabe a ele refletir e buscar sempre responder a pergunta: “Como devo agir perante e com os outros?”. Trata-se de uma pergunta fácil de ser formulada, mas difícil de ser respondida.

Ao discutir a existência ética, Chauí (2003) trata da diferenciação entre senso e consciência moral. Para a

autora, nossos sentimentos e ações, assim como nossas dúvidas acerca da correção de uma determinada decisão, exprimem nosso senso moral. O julgamento (razão) sobre a decisão a tomar se dá por meio de nossa consciência moral, posta em ação pelo senso moral. O senso e a consciência moral, desta forma, relacionam-se aos valores (justiça, integridade, generosidade etc.), aos sentimentos gerados pelos valores (vergonha, culpa, admiração, raiva, dúvida etc.), bem como às decisões tomadas (ações e suas consequências individuais e coletivas). Portanto, o senso moral e a consciência moral não são dados pela natureza: são indissociáveis da cultura, são escolhas das pessoas que vivem numa determinada cultura ou grupo.

Para Chauí (2003), os conteúdos dos valores podem variar, mas sempre estão ligados a um valor mais profundo: o BEM. Por meio de nossos juízos de valor é que definimos comportamentos como BONS ou MAUS. Nossos juízos éticos de valor fundamentam-se em normas que determinam o que deve ser feito, quais obrigações, intenções e ações são corretas ou incorretas.

Os indivíduos não são seres independentes das comunidades concretas nas quais nascem, crescem, vivem e morrem.

Embora as pessoas possuam aspectos próprios, individuais, particulares, que devem ser levados em conta, têm também aspectos comuns, adquiridos na vida coletiva. Ninguém nasce “pai”, “mãe”, “advogado”, “cientista” ou “professor”. “Ser” isto ou aquilo, só tem sentido dentro de uma comunidade concreta, que se identifica com determinados paradigmas e que definem a ética de seu

grupo. Da mesma forma, ninguém nasce cidadão. Torna-se cidadão pela educação. É o convívio com os outros que nos torna humanos e, é a educação que forma o homem para a vida social ou comunitária (PALMA FILHO, 2003).

Cidadania, dignidade, autonomia, tolerância e outros valores éticos não nascem com a gente. É um contínuo processo de aprendizagem; uma busca incessante do homem em sua trajetória histórica. Tais valores (abstratos) só se tornam concretos (ética) por meio da análise crítica, da reflexão e do conhecimento, de sentimentos, da consciência e de ações.

Para complementar as reflexões acerca dos valores éticos, reproduzimos um texto que pode ser encontrado com outros de igual importância em:

<http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/>. Acesso em: 12 ago. 2007.

Tolerância: um valor ético para o século XXI

"A tolerância reconhece e respeita a diversidade cultural contrapondo-se à cultura que domina e marginaliza as outras"

Recentemente 147 chefes de Estado e de governo participaram em Nova York do encontro denominado Cúpula do Milênio das Nações Unidas. O documento final elenca seis “valores fundamentais” para as relações internacionais neste século: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza e responsabilidade compartilhada.

Aos três primeiros, inaugurados na Revolução Francesa, somam-se agora outros três, que retratam a

realidade específica dessa virada do milênio. De fato, estes correspondem a três grandes desafios de que tomamos consciência, enquanto humanidade, nas duas últimas décadas: a degradação ambiental que ameaça a vida do planeta como um todo, a nossa interdependência na solução dos problemas e a necessidade de convivência na diversidade de raças, crenças e culturas. Este último, ou seja, a tolerância é o propósito de nossa reflexão.

O conceito de tolerância foi construído na modernidade como pressuposto do valor liberdade, a grande marca da ética moderna. Contudo, a tolerância entendida no contexto atual tem sentido tão específico que não somente o diferencia daquele do iluminismo, mas, em alguns aspectos, até mesmo o contradiz. Daí porque o consideramos um valor ético para o século XXI.

O pensamento moderno introduz o valor tolerância principalmente no âmbito das relações entre o catolicismo e as outras correntes do cristianismo. Foi neste sentido que John Locke publicou em 1689, carta acerca da tolerância e Voltaire, em 1763, Tratado sobre a tolerância. Tendo



como referência o cristianismo e as ideias iluministas, o sentido moderno de tolerância acabou por significar a atitude de ‘suportar’ aquele ou aquilo que se apresentasse como desvio da norma, do padrão, do modelo. O ato de tolerar referia-se, pois, ao comportamento do superior em relação ao inferior, a conotação ainda presente em muitos dicionários.

Na última década, entretanto, o termo reaparece no debate filosófico com dois sentidos bastante próprios. O primeiro resgata a tradição do pensamento liberal moderno, reafirmando o respeito à diversidade cultural, porém, agora inserida numa democracia pluralista. Já o segundo opera o conceito de tolerância articulando a diversidade cultural e a desigualdade social.

O que brota é um novo conceito de tolerância, em que a ética da convivência entre os diferentes implica na ação solidária para a superação das desigualdades sociais. Aqui a tolerância reconhece e respeita a diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras.

A vida e a qualidade de vida não vão melhorar apenas por meio do desenvolvimento científico e tecnológico, mas pelo debate e pelo comportamento ético dentro da família, da escola e da comunidade.

As questões éticas estão relacionadas à nossa vida intersubjetiva e dependem de nossa consciência moral: valores e sentimentos; decisões e ações relacionadas aos conceitos de BEM e de MAL, do que é construtivo ou destrutivo para as pessoas e para a sociedade (CHAUÍ, 2003).

Uma boa educação escolar é fundamental para a erradicação da miséria e da ignorância, bem como para a construção de um país melhor. Para isto, é preciso enfrentar os dilemas e as contradições da educação e da escolarização como direito e oportunidade para todos.



TÃO DIFERENTES,

TÃO IGUAIS

<http://ctc.fmrp.usp.br/casadaciencia/bibliotecas/imagens/grupos/diversidade.jpg>

As pessoas mudam e, também, a sociedade, os modelos de família, as relações entre as pessoas e o estilo de vida mudaram muito nas últimas décadas. A escola e o educador precisam refletir sobre estas mudanças e repensar valores e ações, construindo uma nova práxis.

A Ética é uma práxis, pois o agente, a ação e a finalidade do agir são inseparáveis (CEMBRANELLI, 2007).

2. A ética profissional: a ética do professor

A base de uma sociedade democrática reside na educação pública de qualidade, que ofereça a todos as mesmas oportunidades educativas. Esta garantia é fundamental para o bem-estar e o desenvolvimento em todos os sentidos, de todas as crianças e jovens de uma sociedade. Todos devem estar seriamente comprometidos com uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento das capacidades das pessoas, para que elas possam ter uma vida plena, contribuindo para o bem-estar de toda a sociedade.

O professor e a equipe escolar são elementos-chave para que os princípios de igualdade de oportunidades, tolerância, justiça, liberdade e confiança na comunidade passem da reflexão à ação, eliminando preconceitos e discriminações que impedem a vida e a qualidade de vida de tantas crianças e jovens em nossa sociedade. O exercício de critérios responsáveis está no centro da atividade profissional e das ações dos professores e equipe escolar (CONTRERAS, 2002).

A Ética profissional começa com a reflexão e deve ser iniciada antes da prática profissional. Ao escolher uma profissão, todo indivíduo passa a ter responsabilidades e deveres profissionais obrigatórios. Ser ético é, basicamente, aprender a agir sem prejudicar os demais, pensando também na felicidade e alegria de viver.

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”. Gonzaguinha

Como educador, ser ético é gerar possibilidades de escolha, mesmo quando as condições socioculturais são marcadas pela falta de recursos. É criar condições para que barreiras possam ser ultrapassadas.

Nas palavras do educador José Misael do Valle (2006; aula inaugural da Pós-Graduação em Ensino de Ciências): “Não se pode oferecer uma escola pobre para o pobre, de tal forma que aumentem-se as barreiras para a aquisição da cultura”.

A ética profissional pode ser definida como um conjunto de normas de conduta com uma função reguladora da “ética” aplicada ao exercício profissional. A ética profissional regularia a relação do profissional com sua

clientela, visando à preservação da dignidade humana e do bem-estar no contexto social e cultural no qual a profissão é exercida.

Todas as profissões estão vinculadas à ética profissional, mesmo que esta não se expresse por um conjunto de normas ou código específico. De modo geral, as profissões estão referidas a regulamentos que determinam sua natureza e seus limites, com um caráter normativo e até mesmo jurídico (VICENTIN, 2005).

Códigos de ética profissional são regras que foram criadas através de uma reflexão ética, mas na verdade é um conjunto de regras e uma moral profissional.

A ética profissional é construída a partir de questões amplas e muito importantes que vão além do campo profissional específico. Dilemas como o aborto, a pena de morte, a eutanásia, a violência, o suborno, a corrupção, o desemprego, dentre tantos outros que hoje enfrentamos, são questões morais que pedem uma profunda reflexão ética de todos os profissionais, em qualquer área de atividade.

Segundo Valls (2006), a ética não pode ficar confinada à dimensão privada e individual. Grandes problemas éticos se localizam na família, na sociedade civil e no Estado. Cada profissional tem responsabilidades que extrapolam o individual, configurando-se responsabilidades sociais que envolvem, não só os que dependem de seu trabalho, mas a sociedade como um todo.

A ação profissional requer competência e eficiência, além de atitudes e condutas consonantes com princípios éticos essenciais. Uma classe profissional se define pela

natureza comum do conhecimento exigido e pela identidade de habilidades específicas, necessárias ao desempenho de uma determinada profissão dentro de uma sociedade (COSTA; GOMEZ, 2003).

O desempenho profissional ético depende de qualidades pessoais que podem ser adquiridas com esforço, no decorrer da atividade profissional, e que integradas ao modo de ser do profissional, facilitam a incorporação e o desempenho dos deveres profissionais.

É por meio da compreensão do mundo, dos outros e de nós mesmos, além das interações entre todos, que nos tornamos preparados para o incerto e aprendemos a intervir e estabelecer o alicerce para a cidadania (ALARCÃO, 2003).

ALGUNS QUESTIONAMENTOS PODEM AJUDAR ESTA REFLEXÃO

Ética Profissional

Como é esta reflexão?

Quais são os princípios éticos que permeiam minha profissão?

Estou agindo coerentemente com os princípios éticos que norteiam minha profissão?

Estou sendo um bom profissional, agindo com competência e correção no meu dia-a-dia de trabalho?

No desempenho de meu trabalho, estou preocupado com o bem-estar e o desenvolvimento pleno de meus alunos, disponibilizando oportunidades verdadeiras para que sejam beneficiados por minha ação profissional?

Meus relacionamentos profissionais estão voltados para o respeito à dignidade humana e à construção do bem-estar no contexto sociocultural em que me encontro?

O que faço está adequado ao conjunto dos valores e atitudes essenciais que assumi ao exercer esta profissão? Quais são estes valores e atitudes fundamentais?

Até que ponto, com minha conduta profissional, estou promovendo a inclusão de meus alunos com necessidades especiais; estou sendo autônomo e promovendo a autonomia e a tolerância; estou dialogando com meus pares estimulando a ética discursiva, a reflexão ética, a abertura e a empatia?

Até que ponto estou agindo eticamente, fazendo o que deve ser feito, independentemente de ter ou não alguém me olhando, me supervisionando ou me elogiando?

Para que o professor desempenhe seu relevante papel social na promoção de uma sociedade ética, é necessário que assuma compromissos profissionais básicos consigo mesmo, com a prática profissional, seus colegas de profissão, seus alunos, pais, comunidade e sociedade.

Com base no texto publicado pela Federação Nacional dos professores de Portugal – FENPROF (2007) sintetizamos alguns dos indicadores que podem nortear a reflexão e a ética profissional do professor:

- colaborar para oferecer a todos uma educação de qualidade, justificando a confiança pública e aumentando o respeito pela profissão;

- garantir que o conhecimento profissional adequado às necessidades de seus/suas alunos seja constantemente aperfeiçoado e atualizado;
- lutar junto a seus pares, para a obtenção de condições justas de trabalho, incentivando o ingresso de pessoas altamente qualificadas na profissão;
- apoiar todos os esforços para promover a democracia e os direitos humanos por meio da educação;
- respeitar os direitos de todas as crianças e, em particular, dos alunos, para que possam se beneficiar da educação;
- promover o bem-estar de todos os alunos, protegendo-os de intimidações e abusos físicos e/ou psicológicos ou quaisquer formas de violência;
- atentar para os problemas que afetam o bem-estar dos alunos, tratando-os com cuidado, dedicação e respeito profissional;
- auxiliar para que todos os alunos desenvolvam um conjunto de valores, de acordo com os padrões internacionais de direitos humanos;
- reconhecer a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno, estimulando-o para que desenvolva plenamente suas potencialidades;
- proporcionar condições para o desenvolvimento concreto do direito e do sentimento dos alunos, de pertencerem à comunidade;
- exercer a autoridade com justiça e solidariedade;
- garantir que a relação privilegiada entre professor e aluno não seja utilizada para fins de controle ideológico ou outras finalidades;

- colaborar para o desenvolvimento de relações amigáveis e de respeito profissional com os colegas;
- manter a confidencialidade sobre informações relacionadas aos colegas, obtidas no decurso da prática profissional, a menos que seja impedido por lei ou dever profissional;
- reconhecer o direito dos pais de acompanharem, por meios previamente estabelecidos, o bem-estar e o progresso de seus filhos na escola;
- respeitar a autoridade legal dos pais, mas também auxiliar e aconselhar, tendo em vista o interesse da criança;
- empreender todos os esforços possíveis para envolver ativamente os pais na educação das crianças e jovens, auxiliando no processo de aprendizagem de todos os alunos indistintamente.

"Hoje, mais do que nunca, os professores são educadores para o futuro"

(COSTA; GÓMEZ, 2003, p. 11).

3. Educação em foco: as contradições e os desafios da escolarização

A educação escolar constitui-se um desafio para a sociedade, já que sua organização e funcionamento nunca garantiram igualdade de condições e oportunidades para toda a população. A instituição escolar, estruturada racionalmente pelo modelo de sistema de ensino e administrada pelo Estado, é uma organização que se estrutura a partir do século XVIII de forma concomitante

com a expansão do capitalismo e com o advento da conquista dos direitos para o exercício da cidadania.

É com o processo de modernização da sociedade que a escola se faz necessária para a formação da população em geral. No entanto, a educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, permaneceu diferenciada entre os segmentos sociais, pois, para a classe dominante, a escola foi idealizada como um meio de formação intelectual e acadêmica. Entretanto, para as camadas populares, era vista como possibilidade de qualificação para o trabalho e de mobilidade social.

Refletir sobre alguns encontros e desencontros da educação escolar envolve um exercício de compreensão da dinâmica de movimentos educacionais, historicamente legitimados, como é o caso do processo de democratização do ensino escolar, efetivado ao longo do século XX, segundo interesses políticos e econômicos, na forma de acesso das massas populares aos *bancos escolares*, sem garantias de qualidade no acesso aos *saberes elaborados*.

A instituição escolar mostra-se como instrumento de educação diferenciado das formas básicas existentes, como a família e a comunidade, que se configuram pela fragmentação e assistemização de suas práticas. Ao contrário, a cultura propagada pela instituição escolar apresenta-se com o intuito de produzir e reproduzir uma homogeneidade social, sendo parcialmente determinada por conflitos e por relações de dominação. Os grupos dominantes desempenham uma forte influência nas orientações das instituições escolares no que se refere à seleção dos conteúdos, à constituição dos currículos e às práticas educativas.

Ao refletirmos sobre as contradições da história da educação escolar, observamos que, ao mesmo tempo em que princípios de igualdade são ressaltados com o acesso à escolarização, procedimentos de segregação social são legitimados, oferecendo uma qualidade de ensino desigual para os diferentes segmentos sociais. Devemos destacar que o incentivo à democratização do ensino a serviço do desenvolvimento econômico fez com que a educação escolar fosse responsabilizada pelo avanço econômico e pela amenização das desigualdades sociais. Todavia, essa lógica foi fortemente abalada com a massificação do ensino, já que esta consolidou e reproduziu as desigualdades sociais, além de produzir desigualdades escolares.

Segundo Althusser (1989), as escolas historicamente legitimaram-se como espaços da sociedade que integram as tarefas e as habilidades divididas pelas relações de trabalho, produzindo princípios que direcionam e harmonizam o relacionamento social no trabalho e na sociedade. Sendo assim, a escola contribui para a construção da subjetividade, visto que recebe educandos de diferentes classes sociais que absorvem habilidades necessárias para, posteriormente, ocuparem posições específicas de classe na divisão ocupacional do trabalho.

Bourdieu e Passeron (1982) superam em suas considerações a relação da escola como um instrumento de reprodução da sociedade, uma vez que acreditam que as práticas escolares são relativamente autônomas e que as influências sociais, políticas e econômicas são indiretas. Deste modo, ao contrário das relações de dominação e controle social estarem diretamente interferindo na estruturação e funcionamento das escolas, os autores

denunciam uma influência ainda mais perversa, que se constitui no universo simbólico da dominação. Nas práticas escolares, ao invés de se impor disciplina, opressão e controle das reproduções das relações de poder, sutilmente busca-se unificar em todo o processo de escolarização princípios e valores de uma classe dominante, que direciona os interesses de poder e diferenciação, legitimados pelos ensinamentos valorizados e instituídos no currículo escolar.

Bourdieu (1994) enfatiza que a sociedade de classes se mantém por uma “violência simbólica” que vai além das exclusões produzidas pelo poder econômico, pois o poder das representações simbólicas torna-se um elo mediador entre os interesses da classe dominante e a efetivação da manipulação na vida cotidiana. Sendo assim, no universo escolar os interesses das classes dominantes não são impostos de forma arbitrária e, sim, embutidos no currículo escolar e nas práticas de ensino como necessários e naturais para a ordem e desenvolvimento da sociedade.

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 87)

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas da escola.

As teorias da reprodução cultural abrem caminho para uma compreensão mais profunda do currículo e das práticas de ensino, uma vez que se acredita que a cultura escolar é a cultura dominante camuflada; a grade curricular,

os conteúdos, as avaliações seriam escolhidos em razão de conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes.

A estrutura hierárquica do sistema de ensino promove a prática de diferenciação de cada aluno “de acordo com a ‘altura’ até a qual ascendeu na pirâmide do sistema escolar e segundo o itinerário pelo qual chegou lá” (SACRISTÁN, 2001, p.47). A escola, ao estabelecer seu currículo e suas práticas de ensino, pode legitimar e reproduzir as desigualdades sociais, convertendo-as em diferenças na aprendizagem, relacionadas aos méritos e dons individuais dos educandos.

A democratização do acesso à frequência escolar e aos saberes, a interação entre escola e comunidade, o diálogo entre professores e alunos, a revisão de métodos e recursos pedagógicos e a adoção de uma nova mentalidade da educação para a formação dos educandos são condições indispensáveis para a superação dos graves problemas da educação brasileira. Converter as desigualdades sociais de acesso à escolarização depende da instauração de valores sociais coletivos acerca da valorização e necessidade da cultura escolar para a formação e desenvolvimento dos educandos.

Ao abordar questões relacionadas aos fins e aos meios da educação, Rodrigues (2001) coloca a importância da formação humana no processo educativo e conclui que o objetivo fundamental da educação, ao qual deve ser submetida toda e qualquer prática educativa e escolar, é a construção do sujeito ético. No desenvolvimento de suas ideias acerca da educação, o autor faz questionamentos sobre quem é o educador-formador do sujeito humano na

contemporaneidade, e num processo de retomada histórica, cita o papel da família, dos pais e de todos os adultos que convivem com a criança desde que ela nasce, lembrando também o papel da comunidade e da religião. Ressalta, entretanto, a visível desintegração dessas unidades educativas nos últimos tempos, levando a enormes perdas de meios educativos na vida contemporânea.

Para Rodrigues (2001, p. 253)

Cada vez mais as pessoas apenas vivem fisicamente próximas, sem qualquer unidade de projetos sociais, de princípios éticos, de trabalho, de dever, de relações. As cidades, por sua vez, se transformaram em simples aglomerações populacionais e não são formas de organização humanitária da vida coletiva. A única instituição que ainda mantém uma presença universal é a instituição escolar. Curiosamente, é ainda a única instituição para a qual se dirigem e são dirigidas todas as novas gerações, desde seu nascimento. Assim, gostaria de proclamar a seguinte perspectiva, que pode ser considerada como crença ou aposta de futuro: cada vez mais a Escola exercerá ou poderá exercer um papel que a ela jamais foi atribuído em tempos passados: o de ser a instituição formadora dos seres humanos.

Ela (a escola) deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético (RODRIGUES, 2001, p. 254).

Podemos, assim, pensar a ética como o caminho para a renovação da educação escolar. Devemos nos questionar: o que significa igualdade hoje? O que significa cidadania? Como exigir que professores da Educação Básica, aqui no Brasil, mobilizem-se de modo a enfrentar questões de ordem ética em suas práticas profissionais, se

são desvalorizados e desrespeitados pela sociedade?
Como superar essas contradições?

Paulo Freire atenta para questões relacionadas ao processo de constituição do “ser educador”, mostrando que a formação do educador se faz na prática, pelo enfrentamento das contradições, pela coragem de encarar a complexidade da vida e as dificuldades das mudanças, preparando-se como profissional e como ser humano. Ao abordar o tema da política e da educação, ressalta que ninguém nasce feito e que, ao nos experimentarmos, ao nos lançarmos no mundo é que vamos nos fazendo e criando também o nosso mundo, Freire (1993, p. 80) afirma:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora, como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada a ver com nossas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

No mesmo texto, afirmando ser impossível separar nele, o que há de profissional e o que há de homem, Paulo Freire (1993) reflete sobre sua experiência de menino nascido no Recife na década de vinte, descrevendo como se sentia desafiado pelas injustiças sociais e pelos preconceitos, de tal forma que, mesmo não tendo nascido marcado para ser o professor que se tornou, foi se tornando um observador atento a outras práticas e às práticas dos

outros: “[...] É impossível ensaiarmos ser deste modo, sem uma abertura aos diferentes e às diferenças, com quem e com quem é sempre provável aprender” (p.87).

Ao aprofundar suas reflexões sobre a relevância da prática social da qual tomamos parte, na constituição de nossa identidade como pessoa, Paulo Freire (1993, p. 88) conclui que.

[...] uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.

4. A escola numa perspectiva inclusiva e ética

Embora o bem comum não dependa apenas da escola e da educação, é na escola, e por meio da educação que as crianças e jovens devem ter a oportunidade de viver e aprender valores. Uma das mais importantes vias de acesso para a cidadania é a escola comprometida com princípios e comportamentos éticos fundamentais. A escola e o professor são os principais agentes de superação das inúmeras contradições sociais com as quais, e que nos fazem pensar, levando-nos a refletir e a agir com ética.

É no convívio escolar que crianças e jovens podem ter importantes experiências dignificantes e construtivas de sua personalidade e cidadania, mas é também na escola que podem experimentar situações significativas de fracasso e de exclusão social precocemente. O preconceito e a discriminação, o desrespeito e a humilhação, são sérios

obstáculos ao bem-estar e à conquista da cidadania, demonstrando a brutal intolerância à diferença que ainda existe em nossa sociedade.

Quando julgamos alguém sem conhecê-lo, estamos praticando o “pré-conceito”, pois estamos formando opiniões (julgamentos) que comumente desvalorizam e desrespeitam a pessoa. Os estereótipos são criados quando fazemos generalizações superficiais e distorcidas, aplicando este julgamento para todos os membros de um grupo que apresentam determinadas características comuns. Em geral, os estereótipos desqualificam o grupo de indivíduos que pertencem a determinado sexo, raça ou grupo social. Preconceitos e estereótipos levam à discriminação: fazer com que o outro se sinta diminuído, menos importante e menos digno (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2002).

Vivemos rodeados de pessoas diferentes de nós e somos, também, diferentes para os outros que nos rodeiam. Podemos dizer que não há uma só pessoa igual à outra, mas ao mesmo tempo, somos iguais, apesar de nossas diferenças; afinal, somos todos seres humanos!

E se não existissem as diferenças? O mundo seria um enorme tédio! Nada teríamos a aprender, nada a mudar ou superar, nada que colorisse o mundo e nos despertasse para pensar...

Este trecho de um belíssimo poema de Drummond de Andrade complementa esta reflexão:

*Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais, iguais, iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem,
bicho ou coisa.
Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho ímpar.
(Carlos Drummond de Andrade, 1997)*

No entanto, vivemos rodeados de intolerância, indiferença,
preconceito e discriminação!

Pesquisas sobre violência psicológica sofrida por crianças e adolescentes tidos como “diferentes” (atualmente chamada de *bullying*), mostram que a escola é o lugar onde isso mais acontece, gerando sérios e duradouros prejuízos ao desenvolvimento e à vida dessas pessoas. Algumas nunca se recuperam e chegam a desenvolver doenças psíquicas e sociais muito graves (FANTE, 2005). Essas crianças e adolescentes são discriminados e passam a ser vítimas de chacotas por serem gordinhos ou magrinhos, por serem negros, por usarem óculos, por não ouvirem, dentre outras condições que os levam a ser vistos como “diferentes” pelas outras crianças e/ou adultos, que também os identificam por apelidos e não previnem nem impedem esse tipo de violência. Programas escolares criados para

prevenir e eliminar tais práticas mostram ser eficazes quando deles participam ativamente professores, pais e toda a comunidade da escola.

Embora no Brasil já tenhamos um documento desde 1990, constituído por leis e medidas de proteção integral à criança e ao adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente ainda é pouco conhecido e por vezes, não aplicado. A escola deveria ser o local privilegiado no qual os direitos de todas as crianças e jovens fossem respeitados e protegidos, principalmente quando existe qualquer tipo de risco para sua saúde, dignidade, bem-estar e desenvolvimento integral.

A educação de qualidade é um direito de todos e, de acordo com o Plano Nacional de Educação, as crianças com deficiências têm o direito de receber educação, de preferência na rede regular de ensino (art. 208, III). O direito à educação e, sempre que possível, em conjunto com os demais alunos nas escolas regulares, é a diretriz atual, para a máxima integração das pessoas com necessidades especiais. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 10% da população têm deficiências de diferentes ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas e comportamentais, além de superdotação ou altas habilidades.

A escola inclusiva é o grande avanço a ser conquistado, garantindo o pleno atendimento à diversidade humana. Cabe, portanto à escola e ao professor, do ponto de vista ético, promover atitudes respeitadas e de acolhimento aos seres humanos que apresentam deficiências, demonstrando nas relações com seus alunos, o que significa tolerância e cidadania.

Ao reafirmar a importância da ética para a formação integral do ser humano e a imprescindível ação da escola e do professor, vale reproduzir um trecho de entrevista concedida por Paulo Freire sobre a Escola Cidadã, gravada em São Paulo, no Instituto Paulo Freire, para a série *Projeto Político-Pedagógico da escola*, apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, de 20/04 a 30/04 de 1997. A série teve a consultoria de Moacyr Gadotti e a mediação de Gaudêncio Frigotto.



“Então, o respeito à fala do outro implica saber escutar o outro e não posso ser um educador democrático se eu não escuto o outro. Ainda do ponto de vista do saber ou do aprender a escutar, há uma importância fundamental no saber escutar diferente. Como é que pode uma professora que se pensa democrática não dar ouvido à fala do diferente? Quer dizer, você discrimina o diferente só porque ele é diferente de você. Então, aprender a escutar o diferente, a cultura diferente, aprender a valorizar o diferente de nós é absolutamente fundamental para o exercício da autonomia. Quer dizer, a professora que fecha seus ouvidos à dor, à indecisão, à angústia, à curiosidade do diferente é a professora que mata no diferente a possibilidade de ser”.

(<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/>)

Ao se reafirmar a educação como um direito social e para que ela se coloque no campo dos direitos, é necessário reconhecer o direito à diferença. Esta questão precisa ser levada a sério pelos educadores e pelos políticos. A condição ética deve ser afirmada e reivindicada,

especialmente na profissão docente, à medida que este profissional trabalha na sociedade e, segundo Costa e Gomes (2003), deve necessariamente trabalhar em prol dessa mesma sociedade.

Para Severino (1994), é a vida em sociedade que garante a todos a efetiva apropriação dos bens materiais, simbólicos e políticos.

É a qualidade da sociedade que assegura a seus integrantes a condição de cidadania. Ainda que diferentes entre si, por tantos outros aspectos, numa sociedade efetivamente democrática, os homens tornam-se iguais sob o ponto de vista da condição comum de cidadãos (p.98).

Ao discutir a escola como imprescindível para a formação da cidadania e algumas das importantes dificuldades vividas pelo educador e pela escola no mundo contemporâneo, Aquino (2000), coloca:

[...] Grande parte dos problemas que enfrentamos como categoria profissional, inclusive no interior das salas de aula, parece ter relação imediata com essa lastimável desconfiança quanto à intervenção escolar e, por extensão, à atuação do educador. Além disso, se a imagem social da escola está ameaçada, algo de ameaçador está acontecendo também com a ideia de cidadania no Brasil, uma vez que não há cidadania sustentável sem escolarização (p.105).

Enfatiza-se, portanto, o compromisso que a escola tem de realizar a formação moral de seus alunos, num modelo educativo que qualifique a condição existencial do homem em sociedade: uma educação cidadã, democrática e, conseqüentemente, **ÉTICA**.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1989.
- AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.
- BRASIL. **Plano nacional de educação**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees>. Acesso em: 15 ago.2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. Lisboa: Editora Difel, 1994.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CEMBRANELLI, F. **Um projeto de humanização**: para quem? Disponível em: <http://www.portalhumaniza.org.br/ph/texto.asp>. Acesso em: 2007.
- CHAUÍ, M. **A existência ética**. São Paulo: UNESP- Pró-reitoria de graduação, 2003, p. 7-13. (Cadernos de Formação: Pedagogia Cidadã - Ética e Cidadania)
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, R. J.; GÓMEZ, J. A. C. Hoje, mais do que nunca, os professores são educadores para o futuro. **Jornal “A Página”**, v. 12, n. 125, p. 11, jul 2003; A Página da Educação. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp>. Acesso em: 10 ago.2007.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus, 2005.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES – FENPROF. Disponível em: <<http://www.fenprof.pt.>> Acesso em: 10 ago. 2007.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Ética e Cidadania**. Programa de Aprendizagem para Professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, Caderno 8, São Paulo: FVC, 2002.

GIANOTTI, J. A. Moralidade Pública e Moralidade Privada. In: Adauto Novaes (org). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.239-245.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.78, p. 56-78, 2002.

PARO, V.H **Reprovação escolar**: renúncia à Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escolarização**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

PEREZ, M. C. A; BORGHI, R. F.(Orgs.) **Educação**: políticas e práticas. São Carlos: Suprema, 2007.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PALMA FILHO, J. C. **Cidadania e educação**., São Paulo: UNESP- Pró-reitoria de graduação, 2003, p. 95-112. (Cadernos de Formação: Pedagogia Cidadã - Ética e Cidadania)

PAULA, L. A. L. Ética, cidadania e educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 4, p. , 1996.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees>.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, v. XXII, n. 76, p. 232-254, 2001.

ROSAS, V. B. **Afinal, o que é Ética?** Disponível em: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/vanderlei>>. Acesso em: 2002.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

UNESP- Bauru; Núcleo pela Tolerância. Faculdade de Arquitetura e Artes, Depto de Ciências Humanas. **Boletim Informativo**. Ano I- No. 1, 2001. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/>. Acesso em: 12 ago.2007.

VALLS, A. L. M. **O que é Ética**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

VASQUES, M. H. B; PALIPÉRIO, F. C. M. C. **Educação**: Pluralidade, ética e competência na formação

profissionalizante continuada dos educadores. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vdletras7/monica.htm>>. Acesso em: 2003.

VICENTIN, S. **O professor e a ética profissional**. Disponível em: <<http://www.sinpropar.org.br/>>. Acesso em: 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, Rubem. **Dogmatismo e tolerância**. São Paulo: Edições Paulinas, 1982. 172p

LOT, G. (coord.). Programa Café com Letras PADRE BETO, Palestra- **Ética: Igualdade e Diversidade**. DVD, Bauru: Livraria Jalovi, 2007.

RINALDI, Doris. **Ética da diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Zahar, 1996. 157p.

**FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO NA
DIVERSIDADE**

Clodoaldo Meneguello Cardoso

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE⁴

Clodoaldo Meneguello Cardoso

“[...] eu me bato muito pela tolerância, que para mim é uma virtude [...] revolucionária até. É esta possibilidade de conviver com o diferente para poder brigar com o antagonista. O antagonista é diferente também, mas um diferente, diferente”.⁵

Paulo Freire

1 Primeiras palavras

1.1 Por que uma educação para a diversidade?⁶

Estamos começando um estudo sobre “Educação na Diversidade e Cidadania”. Já no título anuncia-se o assunto central, bastante atual e polêmico, porém ainda pouco conhecido, em seus vários aspectos: a questão da “diversidade” na educação.

Por que se fala tanto de “diversidade”, “pluralidade” e “inclusão”, nos dias atuais? Será que esse tema refere-se apenas à educação de alunos com necessidades especiais, como muitos pensam? Não é apenas um modismo na educação? Por que somente agora se dá importância à

⁴ Texto produzido para um curso do MEC sobre Diversidade Humana (no prelo).

⁵ Introdução à conferência de abertura do *Encontro sobre a Tolerância na América Latina e no Caribe*, Rio de Janeiro, 12/09/94. Arquivo em áudio no Núcleo pela Tolerância da Unesp, Campus de Bauru

⁶ Neste segmento há trechos adaptados da apresentação do site do programa *Convivência na Diversidade*, do próprio autor, in: <http://www.faac.unesp.br/extensao/convdiversidade/>

“diversidade”, se a humanidade sempre teve uma pluralidade cultural?

Justamente sobre estas questões que vamos conversar neste curso, principalmente neste módulo. Realmente a humanidade foi sempre muito diversa, porém a percepção sobre humanidade não foi sempre assim. Imagine uma história, bastante comum na educação, de alguém que estaria hoje com sessenta anos:

Quando eu era pequeno, morava em uma casa pequena, de uma cidade muito pequena. Meu mundo era pequeno e eu estava feliz e tranquilo, pois ele se parecia muito comigo. O mundo tinha meu jeito de ser. Meus colegas gostavam das mesmas brincadeiras que eu: caçar passarinho, nadar no rio, jogar bola, empinar papagaio e roubar laranjas... Estudávamos na mesma escola, íamos à mesma igreja bem no centro da cidade e nossos pais sempre se encontravam na praça ou nas quermesses.

Eu sabia quase tudo sobre o (meu) mundo, não havia grandes surpresas; em tudo havia um movimento suave e previsível como as estações do ano. Todo ano havia as mesmas festas na igreja e os trens da estação sempre chegavam e partiam, assim como os dias e as noites. A rotina era natural, vontade de Deus e, portanto, o bem. O que fugia da normalidade era o mal: as brigas dos adultos, a farra dos bêbados e até o carnaval... cruz credo!

Neste mundo a educação era muito preocupada com os valores. Em casa meus pais sempre me aconselhavam, quando eu saía pra a rua: “Meu filho, respeite seus semelhantes (meus amigos)”. Na escola a professora reforçava: “Meninos, aprendam a conviver com seus semelhantes (meus colegas)”. Por fim, na Igreja, o

padre, pronunciava com gravidade o grande mandamento: “Ame o próximo, como a ti mesmo”. Estava tudo perfeito. Quem estava ‘próximo’ de mim eram meus pais, meus irmãos e meus amigos – todos muito semelhantes a mim. Então, eu amava sempre o meu semelhante. Este era meu mundo. Eu sabia, é claro, que existiam outros lugares, cidades e países longínquos para onde partiam os trens da estação. Porém, eu pensava: se os lugares fossem bons como o meu, certamente seria bastante parecido com o meu. Eu e o mundo tínhamos uma grande identidade.

Essa lógica dificilmente se repete nas crianças e adolescentes de hoje. Qualquer um que tenha acesso à Internet e curiosidade sobre o mundo em que vive, poderá constatar a grande diversidade e desigualdade social entre nações, povos e grupos humanos.

A consciência dessa multiplicidade não era tão explícita há 50 anos. Antes do processo de globalização dos meios de comunicação, havia uma representação de humanidade bastante homogênea e definida, construída ideologicamente no processo histórico ocidental. Tudo aquilo que fugia de determinados padrões de imagens, comportamentos e expressões culturais eram considerados “desvios” da norma e, portanto, como algo diferente, estranho e reprovável. Daí a origem de muitos preconceitos.

Desde a segunda metade do século XX, a tela da televisão vem mostrando uma grande pluralidade de pensamentos e expressões humanas. Fomos descobrindo as características de novas culturas, religiões, costumes alimentares, formas de relacionamento amoroso e novos tipos grupos familiares. Das grandes cidades do mundo nos vêm imagens de convivência e confronto entre etnias

diversas e desfilam diante de nossos olhos arregalados diferentes identidades corporais, resistindo ao esforço de padronização da beleza.

A educação centrada apenas no respeito e boa convivência com o semelhante a nós mesmos, ou seja, centrada na “identidade” soa cada vez mais estranha num mundo em que nosso próximo é, muitas vezes, diferente de nós.

O mundo globalizado pelos meios de comunicação exige, hoje, que estejamos preparados para a convivência na diversidade, isto é, para o diálogo não apenas com os semelhantes, mas também com quem pensa e age de maneira diferente de nós. A educação de valores na cultura da diversidade é bem mais complexa do que aquela fundada numa visão homogênea do mundo. O próprio conceito de convivência na diversidade tem sentidos diferentes ideológicos e exigem conhecimento e posicionamento do educador consciente.

Dois posicionamentos críticos deve-se ter, de início, para atuar em educação na diversidade. Em primeiro lugar: será que realmente deve-se respeitar toda e qualquer diversidade cultural? Tudo é válido? É possível cada um viver na sua, num mundo estreitado pela globalização? Qual o limite da tolerância? Em segundo lugar será que uma parte das diferenças humanas não são decorrências de uma história de exploração de uma cultura sobre a outra? Ao respeitar certas diversidades sociais não estamos aceitando as desigualdades causadas por uma sociedade de estruturas opressivas. Como trabalhar na educação a relação dialética entre diversidade e desigualdade?

Nosso desafio de convivência na diversidade é bem diferente daquele ensinado na educação tradicional, pela história do *patinho feio*. Aceitamos que não era um patinho feio e sim um belo cisne. Porém, aceitamos com uma condição: que ele vá morar lá longe, em outro lago, com os cisnes...

1.2 Iniciando a conversa⁷

Filho de peixe, peixinho é. Filho de humano...

Todo mundo já ouviu a primeira frase e sabe o que ela significa ao pé-da-letra: o peixinho nasce e já sai nadando, o que significa que já nasce pronto. Mas com o ser humano não é bem isso que acontece. Filho de humano não nasce um humano pronto. Para adquirir as características mais profundas dos humanos, como ter, pensar e adotar valores, o recém-nascido precisa conviver com outro humano, sendo educado por um período muito longo. Daí por que a educação está sempre acompanhada de valores que se quer estimular nas novas gerações

Uma das características que os humanos adquirem pela educação – e que, portanto os animais não têm – é a individualidade, ou seja, a capacidade de pensar e viver de modo diferente uns dos outros. Enquanto cada espécie de animal tem comportamentos muito parecidos, nós valorizamos nossa identidade pessoal e de grupo, amamos a liberdade e nos sentimos muito infelizes quando nos impedem de expressar nossos sentimentos e ideias. São valores profundamente humanos.

⁷ Neste segmento há trechos adaptados do texto do próprio autor: *Formação de valores e seus dilemas: algumas questões contemporâneas*. Ver referências bibliográficas.

A **educação na diversidade** está preocupada com esses valores, isto é, com a relação respeitosa e solidária entre pessoas, chamando a atenção em especial, para o exercício da convivência com as diferenças. Em outras palavras, educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais.

Isso requer um esforço e uma grande vontade de transformar a sociedade e nós mesmos, uma vez que na educação tradicional, o plano ético era centrado no *respeito ao próximo, ao semelhante*. Por sua vez, a *educação para a diversidade* prioriza o *respeito entre todos* e por isso trabalha com valores e conceitos como: tolerância / intolerância; preconceito; diversidade / identidade / desigualdade; liberdade / igualdade; inclusão / exclusão; cidadania / paz.

Ao pensar valores na educação, deparamo-nos com um obstáculo de ordem teórica: a questão da pluralidade de sentidos que os valores assumem segundo o contexto histórico e as ideologias.

IDEOLOGIA – O termo ideologia possui vários significados. Citemos dois que serão úteis para este nosso estudo. No sentido amplo refere-se a um conjunto de ideias que expressam a visão de mundo de uma pessoa ou grupo. No sentido restrito, a noção de ideologia – construída por Marx (1818-1883) diz respeito a “uma elaboração intelectual sobre a realidade”, que descreve e explica “o mundo a partir do ponto de vista da classe dominante de sua sociedade”. Exemplo. “Diferenças naturais: somos levados a crer que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da inteligência, da força de vontade maior ou menor etc.” (CHAUÍ, 2003, p. 175).

Veja, nos exemplos a seguir, como determinados conceitos são utilizados em vários sentidos revelando diferentes posições ideológicas: 1) Em nome da **liberdade** os EUA invadiram o Iraque e os iraquianos resistem à ocupação também em nome da **liberdade**; 2) Na escola, alguns falam em **cidadania** para estimular o aluno a arrecadar prendas para uma festa, fazer mutirão de limpeza, enfim... para prestar algum serviço. Para outros, **cidadania** está ligada à exigência de direitos que devem ser garantidos pelo governo; 3) Certa vez a televisão mostrou uma rebelião de presidiários que exibiam uma faixa com as palavras: **justiça e paz**. E nas ruas, os parentes das vítimas da violência urbana, em passeata, clamavam por **justiça e paz**. 4) A mídia vive divulgando a ideia de que os **direitos humanos** deveriam valer apenas para as pessoas consideradas do bem; já os especialistas no assunto dizem que a dignidade humana deve ser respeitada sempre e que isso não significa impunidade.

Quais os significados desses valores no mundo atual? Se não bastasse essa pluralidade semântica, há ainda – sob esta diversidade manifesta – uma sociedade pasteurizada e homogeneizada. Ou seja, fala-se da mesma coisa em sentidos diferentes ou trata-se de coisas diversas, buscando neutralizar suas reais diferenças, em vista de uma diversidade cômoda e harmoniosa na aparência.

Com certeza não vivemos mais num mundo maniqueísta. Aliás, a realidade sempre teve e tem seus meio tons. Nós é que a interpretávamos, por meio de categorias e valores absolutos. Todavia, a visão dualista (fada ou bruxa, herói ou bandido, sabe tudo ou ignorante, masculino e feminino, pessoas do bem ou pessoas do mal

etc.) da educação tradicional não nos ajuda mais a ver e interpretar o mundo. Hoje, numa educação crítica, não basta falar de tolerância, inclusão, cidadania e paz como garantia de que somos educadores progressistas, sintonizados com o mundo contemporâneo. Estas palavras, tão em moda na mídia e na escola, possuem sentidos diversos, alguns deles até mesmo antagônicos.

A conjuntura atual nos exige uma atitude reflexiva, de sintonia fina, para distinguir os diversos sentidos de um mesmo valor, não apenas aqueles vindos de culturas e civilizações diferentes, mas os vários sentidos que um determinado valor adquire numa mesma sociedade, devido a interesses diversos. É o que vamos fazer neste módulo, com dois objetivos: **1)** precisar os sentidos de diversos conceitos anunciados e, **2)** mostrar que a presente proposta axiológica de educação valoriza a convivência na diversidade, articulando-a sempre com a superação das estruturas sociais que geram desigualdades e, também, diferenças.

Vamos à análise dos conceitos.

2 Problematizando o tema

2.1. Tolerância e intolerância⁸

Como vimos, a educação tradicional, fundada no princípio de identidade colocava o eixo ético das relações intersubjetivas no respeito ao semelhante, quer dizer, ao idêntico a nós mesmo. Já no século XXI, as relações interculturais exigem a presença de um novo valor: o

⁸ Neste segmento há trechos transcritos ou adaptados do livro do próprio autor: **Tolerância e seus limites**, Edunesp, 2003.

respeito às diferenças. Assim, na educação, ganharam destaque valores como o respeito à pluralidade cultural, a convivência na diversidade, a inclusão, a tolerância, entre outros. É a educação na diversidade. Este campo requer do professor um cuidado conceitual acurado para identificar os múltiplos sentidos que o valor da tolerância, por exemplo, assumiu no processo histórico ocidental.

Na sua origem, no século XVI, a ideia de tolerância revelou a ideologia da cultura europeia, em processo de mundialização. O pensamento moderno introduz o valor tolerância principalmente no âmbito das relações entre católicos e protestantes, por força da Revolução Gloriosa na Inglaterra em 1688, que trouxe em sua bagagem ideológica a defesa da tolerância religiosa e da liberdade de pensamento.



John Locke (1632 - 1704)

Duas grandes obras filosóficas são referências obrigatórias para o entendimento do sentido moderno de tolerância: a *Carta acerca da tolerância* de John Locke e *Tratado sobre a tolerância* publicado por Voltaire em 1763.

François-Marie Arouet



Voltaire (1694 - 1778)

Fonte:

http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Locke

Fonte:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Voltaire>

Tendo como referências o cristianismo e as ideias iluministas, o sentido moderno de tolerância acabou por significar a atitude de 'suportar' aquele ou aquilo que se

apresentasse como desvio da norma, do padrão e do modelo: a civilização europeia. Ainda mais contundente: *suportar com paciência aquilo que é desagradável, injusto, defeituoso*. Foi assim que os europeus viam a necessidade de *tolerar* os povos conquistados.

O ato de tolerar referia-se, pois, ao comportamento do superior em relação ao inferior, conotação ainda presente em muitos dicionários. Este sentido de tolerância expressa a ideologia do conquistador e colonizador europeu em seu projeto de dominação universal. Assim, tolerância está ligada à atitude de admitir algo ou alguém fora do paradigma, da regra. Enrique Dussel (1942), filósofo argentino, radicado no México, desmonta peça por peça do processo de dominação cultural da modernidade europeia na América Latina, em seu livro: *1492 – O encobrimento do outro*.

Outro sentido de tolerância, na modernidade europeia, *aceitar com indulgência, compadecer*, acentua ainda mais a autoconsciência dos europeus como seres humanos superiores em relação aos outros povos. Aqui, porém, acrescenta um novo aspecto ao sentido discriminatório do termo *tolerância*, tal como foi concebido na modernidade ocidental. A palavra *indulgência* liga-se semanticamente a *clemência, indulto, perdão, remissão das penas, misericórdia*. Isso nos mostra que a relação europeu-indígena não foi vista somente como uma relação entre a cultura *superior* e a *inferior*, mas também entre o *bem* e o *mal*. O modelo cultural era, portanto, um modelo moral.

Resumo: O sentido de tolerância, na modernidade expressa a ideologia do conquistador e colonizador europeu em seu projeto de dominação universal. Tolerância está ligada à atitude de admitir algo ou alguém fora do paradigma, da regra. Aceitar o que é desvio do padrão e do modelo.

No pensamento liberal contemporâneo, o termo tolerância reaparece dando ênfase ao respeito às diferenças culturais, vistas isoladamente. A tolerância, hoje no sentido liberal, também possui armadilhas semânticas para o educador. Deve-se respeitar todos os valores de todas as culturas, todas as posições políticas, todas as situações sociais? A tolerância não tem limites? Como identificá-los? A tolerância liberal não seria uma atitude camuflada em que o dominador aceita a cultura diferente (do dominado) em seus aspectos aparentes e visuais (vestuário, alimentação, manifestações artísticas), mas lhe impõe um modelo econômico e de valores, que lhe priva da real autonomia?

Liberalismo é uma teoria política que justifica a economia capitalista. Seu principal fundamento é a liberdade do indivíduo, que é vista como um direito natural do ser humano, assim como a vida, a segurança e a propriedade privada. O indivíduo é a referência máxima para os direitos e deveres.

Na visão liberal, a educação deve ser centrada no desenvolvimento das competências intelectuais e morais do indivíduo para que ele se torne um cidadão capaz de contribuir individualmente para o bem estar da sociedade.

Saiba mais sobre a teoria liberal: Marilena Chauí, Convite à filosofia em: http://br.geocities.com/mcrost02/convite_a_filosofia_44.htm

Muitas vezes na escola, as atividades – com objetivo de estimular a percepção da diversidade cultural – restringem-se a exposições estereotipadas de culturas

diferentes, como festas folclóricas com danças, comidas típicas e artesanatos. Apenas estas práticas não são suficientes para estimular a convivência na diversidade. Com o passar dos anos tais manifestações culturais vão se tornando cada vez caricaturadas, pois não possuem o espírito da cultura, mas somente seus ornamentos superficiais.

Para McLaren (1997), atividades pedagógicas, como essa, que se reduzem a simples exposição escolar de elementos típicos de diferentes culturas e raças, podem até servir para manter institucionalizadas formas de racismo. É uma prática liberal da educação multicultural, pois vê as culturas isoladamente sem levar em conta que muitas das diferenças entre as culturais estão ligadas às relações históricas de dominação entre elas. Revela, também, uma visão conservadora por não considerar as culturas como um processo contínuo de transformação e libertação.

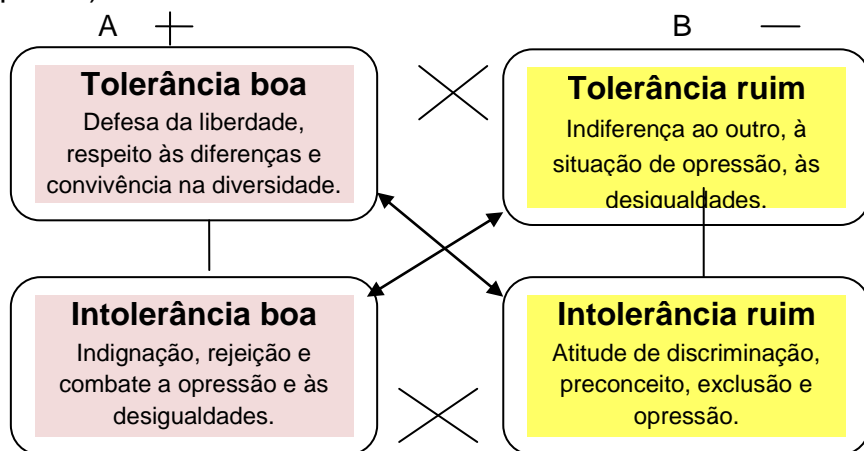
Em contrapartida ao pensamento liberal pode-se encontrar um sentido progressista e libertador do conceito de tolerância, segundo Cardoso (2003), no pensamento latino-americano da última década do século XX. Trata-se de um conceito de tolerância concebido a partir das culturas dos povos latino-americanos e caribenhos, conscientes da exploração e da marginalização sofridas em últimos 500 anos de sua história e da riqueza de sua grande diversidade cultural. É um conceito de tolerância comprometido com o respeito à diversidade cultural explicitada no mundo contemporâneo e ao mesmo tempo consciente do direito fundamental de cada povo à sua identidade cultural, livre de formas de dominação econômica e ideológica que o excluem de uma vida digna material e espiritualmente.

Sentidos progressistas de tolerância: 1. atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro como outro e de respeito mútuo às diferenças; 2. reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras; 3. resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais; 4. ação solidária na superação das desigualdades sociais, num processo contínuo de libertação; 5. valorização da diversidade cultural a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seus limites e, 6. capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns.

Na década de 60 do século passado, o filósofo Herbert Marcuse (1898 – 1979) já havia anunciado um conceito progressista de tolerância em seu texto *Tolerância repressiva* como uma crítica a democracia liberal norte-americana. Marcuse colocou pergunta instigante para o pensamento político contemporâneo: em que sentido deve-se entender a tolerância num mundo não só de diferentes, mas também de desiguais, de dominadores e dominados? A partir daí mostrou a necessidade de distinguir, na pluralidade das culturas, as humanizadoras das desumanizadoras, diante das quais não se pode ser tolerante. Para Marcuse (1970), a autêntica tolerância é sempre libertadora da violência e da opressão. Ao contrário, a tolerância passiva é a atitude de resignação diante da opressão e das desigualdades sociais. A tolerância, nesse sentido, passa a ser sinônimo de omissão diante do sistema opressor e injusto. É uma falsa tolerância, bastante comum em sociedades marcadas por forte desigualdade social.

Norberto Bobbio (1909 – 2004) nos ajuda a entender os diversos sentidos de tolerância quando diz que existem a tolerância e a intolerância boas e a tolerância e a

intolerância ruins. Elas formam pares opostos de valores de forma cruzada, ou seja, a tolerância boa opõe-se à intolerância ruim e a intolerância boa opõe-se à tolerância ruim. Vejamos o primeiro par de opostos. Quando defendemos os valores de liberdade, respeito às diferenças culturais e convivência pacífica, estamos falando da tolerância em sentido positivo e rejeitando atitudes de preconceito e de todas as formas de exclusão do diferente que constituem a intolerância em sentido negativo. Por sua vez, a tolerância negativa veicula sentidos de indiferença diante do outro, condescendência diante do erro, indulgência com a opressão, tudo em nome de uma tranquilidade de vida descompromissada. A denúncia desta e a sua oposição significam defender a intolerância em sentido positivo: aquela que revela a firmeza nos princípios, isto é, que defende a justa exclusão de tudo aquilo que provoca opressão e desigualdades sociais (BOBBIO, 1992, p. 210).



O primeiro par de oposições (A - tolerância boa e intolerância ruim) parece ser bastante conhecido e já trabalhado nas escolas, porém, muitas vezes, não é vinculado ao outro par de opostos (B - intolerância boa e tolerância ruim), o que pode esvaziar a educação para a tolerância de sua ação de transformadora social em vista de uma real construção de uma cultura de paz, fruto da justiça.

As atividades propostas aos alunos, para não caírem nas armadilhas do relativismo cultural absoluto, que interessa às culturas dominantes, devem expressar sempre a ambiguidade e os limites da tolerância e, portanto, estimular a discussão também sobre o valor da intolerância diante do intolerável.

Mahatma Gandhi, (1869 – 1948) é um exemplo extraordinário de uma vida dedicada ao exercício da tolerância boa e ao mesmo tempo da intolerância boa em sua luta de resistência não-violenta à opressão dos ingleses na Índia.

Saiba mais, assistindo ao filme Gandhi, de 1982, com direção de [Richard Attenborough](#)



Fonte: <http://www.gwu.edu/~erpapers/humanrights/timeline/gandhi-india.jpg>

2.2 Preconceito⁹

Imaginemos uma cena possível do cotidiano: um garoto vai para a escola levado de carro por seu pai. Ao sinal vermelho do semáforo, surge bem em frente um menino mirrado, com roupas surradas e um nariz de palhaço, fazendo um triste show circense de malabarismo. Outros dois também aproveitam a parada obrigatória para vender balas ou pedir moedas. Rapidamente o vidro do carro sobe depois da ordem e do comentário do pai: *Está vendo, filho, é assim que começa. Daqui a alguns anos esses moleques vagabundos que não querem estudar e trabalhar estarão roubando e matando. Isso não tem jeito de consertar.* Acende o verde e lá vai o garoto para escola um pouco assustado, mas aliviado: *Ainda bem que minha família é da turma do bem.* Está plantada a semente do preconceito social.

Saiba mais. O exemplo acima é uma das situações de preconceitos tratadas na cartilha, para adolescentes, *Preconceito não é legal: a intolerância e a lei*, disponível em: <http://www.faac.unesp.br/extensao/forum/publicacoes.html>

Preconceito não é simplesmente um sentimento de estranhamento diante de quem parece muito diferente de nós. É possível que se tenha diante do diferente uma reação de afastamento e até mesmo de defesa. O que é estranho potencialmente nos ameaça. Assim é provável que nossa reação diante de um imaginário encontro com um grupo de *aliens* não seria nada amistosa e cordial. O ato de

⁹ Neste segmento há trechos transcritos ou adaptados do texto do próprio autor: *Fundamentos filosóficos da Intolerância*, no prelo para publicação.

afirmar a identidade e a unidade cultural de um grupo humano implica, muitas vezes, na rejeição de culturas diferentes que potencialmente possam ameaçá-la.

Todavia, o preconceito é muito mais do que tudo isso. O preconceito expressa-se em um juízo de valor que considera o outro ou um grupo como inferior a nós em algum aspecto: física, moral, social ou intelectual. O ato preconceituoso, portanto, sustenta-se pela crença na desigualdade natural entre os seres humanos e isso implica em considerar-se como possuidor da verdade absoluta e como padrão de comportamento de referência para todos. Daí porque, na relação de intolerância, o outro não é considerado verdadeiramente um “outro” e sim um alguém semelhante, porém inferior ou um desvio à norma, uma cópia imperfeita de um modelo único. Isso passa a justificar a exclusão, a dominação, a exploração e o extermínio do outro.

Preconceito é conceito formado antecipadamente, sem maiores conhecimentos dos fatos. Trata-se, portanto, de uma ideia construída sem fundamento.

Na história, vários fatores conduziram os povos à intolerância: sobrevivência, poder político, acumulação de riquezas, dominação cultural, dogmas religiosos e verdades filosóficas. Sobre este último aspecto, faremos algumas considerações pontuando aqui e ali a história do pensamento ocidental.

Os conceitos de *padrão*, *modelo* e *desvio da norma* – na civilização ocidental – foram concebidos inicialmente no interior do pensamento metafísico grego.

A metafísica, primeira grande teoria filosófica da cultura ocidental, buscou o significado último de todo o universo, um ponto único que explicasse a perfeita ordem do cosmo. Para os filósofos, este princípio encontrava-se numa outra realidade além do nosso mundo físico (*metafísica*) que se manifestava apenas ao intelecto. Nesta outra realidade estão os conceitos, as ideias e as essências de tudo que existe aqui.

Platão, por exemplo, via o a realidade metafísica como outro mundo (*Mundo das Ideias*), onde residiam as essências puras de todos os seres que existem no mundo material. São *formas* ou modelos perfeitos e imutáveis das quais os seres materiais deste mundo são cópias, umas mais e outras menos perfeitas. Desta realidade também o homem participa. Assim há seres humanos de se aproximam mais do modelo perfeito e outros não.

A cultura ocidental, fundada no pensamento metafísico, criou *formas* ou modelos absolutos que se constituíram historicamente como referências para justificar filosoficamente a exclusão de todos aqueles que, por motivo físico ou ideológico, não se enquadram nesses padrões. Estes padrões de ser e de agir se estenderam pela história ocidental até a modernidade europeia e espalharam-se pelo mundo pelos colonizadores.

Mas afinal, quais as características consideradas o padrão de ser humano para a cultura ocidental? São as características extraídas dos povos dominantes, os europeus, é claro. O adulto, masculino, branco, cristão, esclarecido, proprietário, produtivo.

No século XVIII, por exemplo, a cultura europeia moderna se considerava a expressão máxima da Razão humana. O *esclarecimento* era como a luz do sol que iluminava toda a Terra. Ficava distante ou excluído dos *iluminados* o restante da humanidade: os orientais, os povos africanos, os indígenas das Américas, os povos ao norte da Europa e, a rigor, até a Espanha e Portugal.

Os modelos metafísicos e absolutos da cultura ocidental começaram a ser questionados pela filosofia desde o século XIX. A título de ilustração, citemos três pensadores que contribuíram para a desconstrução dos padrões metafísicos tradicionais de comportamento. Para **Karl Marx** (1818-1883), as características humanas foram construídas historicamente na luta pela sobrevivência e na luta pelo poder. Os padrões metafísicos constituíam-se em uma ideologia dos grupos dominantes na história do ocidente, ou seja, uma justificativa de suas posições de dominadores. Assim, por exemplo, reduzir a essência humana à racionalidade, como fez a metafísica grega, é justificar a posição privilegiada do trabalho intelectual da elite (homens livres) em relação ao trabalho braçal das mulheres e dos escravos.

Ainda no século XIX, o filósofo Friedrich Wilhelm *Nietzsche* (1844 - 1900) faz uma crítica radical aos modelos estáticos da metafísica, dando ênfase à realidade concreta diversa e mutável deste mundo. Ao rejeitar a postura metafísica **Nietzsche** mostra a necessidade de o homem assumir realmente sua condição humana concreta e histórica sem iludir-se com verdades absolutas.

Por fim, encontramos **Jean-Paul Sartre** (1905 - 1980), que desconstrói a Metafísica na esfera da existência

humana. Para o *Existencialismo*, não existe uma essência metafísica pré-estabelecida que determine a vida humana, pelo contrário o ser humano ao nascer apenas existe e, durante sua vida ele vai construindo sua natureza humana. A existência precede a essência; é esse o princípio do Existencialismo.

A partir dessas três teorias é fácil entender por que o século XX foi um longo período de quebra dos modelos absolutos de conduta, em diversos aspectos da vida humana: nas artes (movimento de arte moderna); na política (guerras mundiais); nas relações de gênero (movimento feminista); na sexualidade e na cultura em geral (movimento de contracultura, hippie, música rock etc).

Figura 1 - Movimento hippie dos anos 60



Fonte: <http://ewaldosfilhos.files.wordpress.com/2008/04/hair1.jpg>

Na educação, também foi questionado o modelo metafísico. Vamos recordar. A educação tradicional buscava enquadrar o educando em modelos absolutos e abstratos

de inteligência, competência e sucesso, premiando aqueles que se encaixavam nas *formas* e *excluindo* da escola os *diferentes*. O sentido original dos termos *formação* e *formatura* na educação estão relacionados a *formas metafísicas* de que falamos. Embora este modelo tenha sido questionado há mais de meio século e tenha sofrido significativas transformações, a mentalidade metafísica forjada na cultura ocidental durante séculos ainda não desapareceu. O próprio discurso e práticas de aceitação do diferente e de inclusão podem conter resquícios de antigos preconceitos.

Derrubados os modelos absolutos, fundados nos parâmetros éticos metafísicos, abriu-se o caminho para uma convivência humana menos preconceituosa, com aceitação das diversidades humanas e com possibilidade de inclusão de todos no projeto de felicidade.

Realmente o século XX avançou um pouco neste caminho: as camadas pobres e outros grupos vítimas de preconceitos, hoje, têm mais consciência de sua dignidade e de seus direitos; se rejeita mais veemente a imposição do poder e de verdades únicas e enfim descobriu o valor das diversidades de toda ordem. Entretanto com a desconstrução dos padrões absolutos da metafísica tradicional, sentimo-nos confusos em meio de uma crise de referências sem precedência na história humana. Este contexto fortaleceu o relativismo individualista liberal para qual tudo vale, em nome do respeito da diversidade, desvinculada da análise das causas das desigualdades.

A opção única entre uma educação tradicional com padrões absolutos e o caos individualista em nome da liberdade é falsa e cômoda. O século XXI iniciou-se com um

grande desafio no campo da ética: construir coletivamente projetos educacionais com novos padrões não mais metafísicos, mas construídos historicamente e legitimados em processos democráticos e igualitários.

Se não se aceitam mais as verdades universais e absolutas também não haverá futuro para as novas gerações com o relativismo individualista. Construir ou legitimar coletivamente valores universalizados pelo consenso temporário a partir do diálogo conflituoso, sem que isso signifique compactuar com desigualdades e opressões, parece ser um pressuposto para a convivência na diversidade com igualdade.

2.3. *Diversidade e desigualdade*

Como já foi alertado anteriormente, estimular na escola, simplesmente, o respeito à diversidade de pensamento e comportamento, pode-se estar legitimando as desigualdades entre as pessoas, que devem ser superadas. O educador atento, ao trabalhar com valores relacionados com diversidade e igualdade, saberá distinguir a ideia de pessoa *diferente* com aquela tratada como *desigual* e, portanto, excluída. Este segmento tem o objetivo de oferecer alguns subsídios teóricos e históricos para auxiliar o professor nesta tarefa.

Em primeiro lugar, todos nós sabemos que nem sempre na história ocidental as pessoas foram consideradas iguais na sua dignidade como pessoa humana. A ideia de igualdade foi moldada primeiramente pela ética cristã (somos iguais perante a Deus) e apenas na modernidade ganhou fundamentos filosóficos e forma jurídica e política. As filosofias humanistas dos séculos XVI e XVII, os

iluministas do século XVIII e o marxismo do século XIX contribuíram na construção dos diversos sentidos de igualdade da cultura ocidental contemporânea (CARONE, 1998, p 171-2). Haverá, mais adiante, um tópico específico sobre a distinção dos vários sentidos de igualdade, principalmente, entre o liberalismo e marxismo. Agora interessa frisar que a ideia de que pessoas são iguais é recente na história ocidental e que foi construída superando muitas dificuldades.

Desde a antiguidade, os seres humanos foram considerados desiguais (um superior ao outro) pela tradição, por muitas religiões e até pelos filósofos. Os argumentos que buscavam justificar das desigualdades físicas e sociais entre os indivíduos, como naturais, foram muitos. Alguns eram melhores, porque descendiam dos deuses e, por isso, eram fortes e corajosos e tinham até o sangue azul. Outros por serem masculinos e estudados eram considerados sábios e livres e, portanto, melhores que as mulheres e os escravos. Havia, ainda, aqueles ricos e saudáveis por seres virtuosos e tementes a Deus, em contraste com os pecadores cujo castigo era a pobreza e a doença. E, assim por diante.

Hoje, constata-se que houve um avanço teórico e jurídico na defesa da dignidade humana para todos os indivíduos. Entretanto, ainda perpetuam-se profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais no mundo. Há, também, uma consciência mais clara das muitas diferenças entre pessoas e entre grupos, como: etnia, tipo físico, personalidade, heranças genéticas etc. Neste quadro, surge uma questão polêmica: com as conquistas políticas e o conhecimento acumulado historicamente, como a questão

das desigualdades e das diferenças pode ser abordada no plano conceitual?

Diversidade e desigualdade



Fonte: <http://www.brasilecola.com/sociologia/classes-sociais.htm>

Dois posicionamentos ideológicos se destacam e se contrapõem: um liberal e conservador; outro, histórico-social e progressista. Para o primeiro, as desigualdades sociais têm como causas principais as diferenças individuais. Ou seja, as condições de vida social – boas ou más – são frutos da inteligência, esforço, vontade e dedicação pessoal. Essas diferenças pessoais são naturais. Já para a outra posição, a causa principal das desigualdades sociais é explicada historicamente pela dominação e exploração ocorrida entre os povos ou classes sociais. Até mesmo certas diferenças pessoais de personalidade e comportamento são determinadas em parte pelas condições sociais.

Na educação como aparecem estas duas posições? Na educação liberal, os conceitos *diversidade*, *desigualdade*

e *diferenças pessoais* são vistos como realidades isoladas. Uma maior igualdade social somente ocorrerá com uma educação centrada no desenvolvimento das competências intelectuais, funcionais e morais do indivíduo. Por sua vez, o posicionamento histórico-crítico parte da ideia de que os conceitos se inter-relacionam e, portanto, devem ser tratados conjuntamente. Assim, além do desenvolvimento das competências pessoais, a educação pode e deve preparar o indivíduo para atuar coletivamente, visando mudanças nas estruturas sociais que causam a exploração e a exclusão de muitos.

2.4. Liberdade e Igualdade

Como desdobramento da reflexão anterior, pode-se agora centrar o foco nos dois conceitos acima, também bastante utilizados numa educação na diversidade, para explicitar seus sentidos específicos na tendência liberal e na tendência social e progressista de educação.

O pensamento liberal vê a liberdade do indivíduo como o valor-eixo da convivência social. O indivíduo é um ser racional e, portanto, totalmente livre, devendo seguir apenas uma lei natural ditada pelo bom senso: não prejudicar o outro naquilo que não se quer também ser prejudicado. Desta forma o Estado Liberal é um Estado limitado e a serviço do indivíduo, uma vez que este é quem determina espontaneamente as normas de conduta social, econômica e cultural. Então, o valor liberdade, concebido do ponto de vista do indivíduo, é o centro gerador dos significados de todos os outros valores, inclusive o da igualdade.

Nesta visão, a *igualdade* das pessoas refere-se ao relacionamento entre elas na oposição liberdade e poder. À medida que se amplia o poder de um indivíduo diminui a liberdade do outro e vice-versa. Daí porque, todos são

iguais perante a lei. Ao falar de igualdade, o liberal está se referindo aos direitos naturais, ao acesso à jurisdição comum. Trata-se, pois de um ideal jurídico e não social como veremos a seguir.

Este posicionamento liberal transparece na sala de aula quando se valoriza a liberdade de expressão do aluno, quando se chama a atenção que todos têm os mesmos direitos e deveres quanto ao horário, entrega de trabalhos etc. A conquista dos direitos individuais na modernidade ocidental pelo pensamento liberal significou um grande avanço em relação à sociedade medieval desprovida de direitos democráticos.

Para o pensamento liberal todos os homens são naturalmente livres, pois são seres racionais. E se todos os indivíduos são livres, todos são iguais e devem estar ter o mesmo tratamento perante as leis.

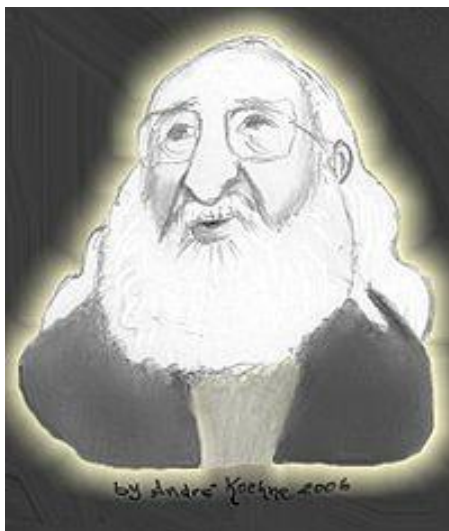
Por sua vez a tendência pensamento progressista e social da educação trabalha com os valores de igualdade e liberdade com outro enfoque. Primeiramente questiona se os direitos individuais defendidos pelo liberalismo, como por exemplo, a igualdade perante as leis, realmente se realizam para todos, numa sociedade marcada por profunda desigualdade social. Mais claramente: o pobre e o rico são tratados igualmente perante as leis? Fica claro que, para a visão social somente se consegue realizar plenamente a liberdade, numa sociedade em que haja **igualdade social**, em que todos tenham condições de uma vida digna: trabalho, condições econômicas, moradia, acesso a serviços, de saúde, de educação, cultura e lazer.

A igualdade social articula-se com a ideia de liberdade inserida num processo de emancipação coletiva, ou seja, de libertação das estruturas sociais que geram

desigualdades que impedem que todos tenham garantidos seus direitos individuais e sua dignidade humana.

Nessa perspectiva, o professor abordará os valores *liberdade* e *igualdade* para levar o aluno a entender as causas históricas das desigualdades sociais entre classes e entre povos. Neste contexto são analisadas as questões de igualdade social, de igualdade perante as leis e de liberdades e direitos individuais anteriormente citados. Guardadas as devidas especificidades, podem ser incluídas nessa tendência de pensamento: a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1921 -1997), a pedagogia histórico-crítica formulada por Demerval Saviani (1944), a pedagogia da libertação de Paulo Freire (1921 -1997) e a educação com bases psicológicas de histórico-cultural de Vigotsky (1896-1934).

Paulo Freire, retratado por André Koehne



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

Saiba mais:

Paulo Freire, **Pedagogia do oprimido**. Disponível em:

<http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf>.

Dermerval Saviani. Pedagogia histórico-crítica. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm>.

Newton Duarte. **A escola da Vigotsky e a educação escolar**. Disponível em:

<<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/3745/odonto/VIGOTSKY.htm>>.

2.5. Cidadania passiva e cidadania ativa¹⁰

O termo *cidadania*, presente no título deste curso (Educação na Diversidade e Cidadania) também exige algumas considerações conceituais, quanto aos seus diferentes significados. Na escola, na mídia e mesmo em nosso dia-a-dia, a palavra *cidadania* passou a ser utilizada em sentidos bastante distintos segundo o interesse de cada indivíduo ou grupo social.

Observem bem estas falas que certamente já ouvimos várias vezes:

-
- “Temos que educar as crianças para ser um bom cidadão amanhã, cumpridor de suas obrigações na sociedade”.
 - “Sou um cidadão que paga impostos, portanto tenho meus direitos.”.
 - “Como a praça ficou suja depois da festa; esse povo não tem noção de cidadania.”.
 - “Votar em um direito e um dever do todo cidadão”.
 - “É um ato de cidadania respeitar a bandeira do Brasil.”
-

Dois aspectos nos chamam a atenção. Em primeiro lugar, a noção cidadania está apenas associada aos deveres e direitos do indivíduo na vida coletiva. É bastante presente na mídia, o discurso de cidadania para denunciar os direitos que temos como consumidor e como contribuintes de impostos. Ser cidadão é reivindicar o cumprimento dos serviços públicos por parte dos governantes. Ser cidadão é também cumprir as obrigações de ordem civil. Na escola, muitas vezes aluno é lembrado

¹⁰ Neste segmento há trechos transcritos e ou adaptados do texto do próprio autor: *Educação em Direitos Humanos no século XXI: apontamentos para a educação infantil e fundamental na América Latina*, no prelo para publicação.

de exercer sua cidadania apenas quando tem algum dever a cumprir: não sujar a escola, ser disciplinado, participar das atividades cívicas etc. Este sentido de cidadania pode ser chamado de ***cidadania passiva***, pois dá ênfase apenas aos direitos e deveres já estabelecidos nas leis e nas normas das instituições sociais, como a escola, por exemplo.

Entretanto, há um significado de ***cidadania ativa*** que pode ser resgatado da ideia original de cidadania construída no pensamento grego. A palavra *cidadania* vem, obviamente, de cidade e o termo equivalente na língua grega é *pólis*, que deu origem à palavra *política*. Política em grego refere-se ao ato de organizar a *pólis*, a cidade. Cidadania, portanto, na cultura grega antiga, é algo ligado à política. Em outras palavras, cidadão é alguém que participa da vida da cidade: escolhe os dirigentes, participa das discussões sobre a organização da cidade, de seus problemas e soluções. Cidadão é alguém que se preocupa com questões que interferem na vida da comunidade, assuntos de ordem pública e não apenas com a sua vida pessoal e de sua família.

Enquanto a cidadania passiva apenas enfoca direitos e deveres da *vida em sociedade*, a cidadania ativa refere-se à participação *na vida da sociedade*.

Quando se dá ênfase à cidadania apenas como deveres e direitos, vistos individualmente, perde-se o sentido nuclear de cidadania, que é sua dimensão política, a participação ativa na vida da sociedade.

Um segundo aspecto merece destaque nas falas iniciais. Nelas, a cidadania é vista somente como uma condição civil dos adultos. A criança e o adolescente estão

se preparando para serem cidadãos no futuro e, por isso, ainda não estão preparadas para participarem das decisões da vida coletiva.

Todavia, as teorias contemporâneas da psicologia educacional, fundadas na visão histórico-cultural veem o ser humano como um processo contínuo de formação e, por esta razão, completo – como ser humano – em todas as suas fases da vida: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Em todas elas é possível realizar plenamente a experiência humana, segundo as características e potencialidades de cada fase. Neste sentido, que é que a nossa dimensão de sujeito está presente desde a infância. Tratar a criança como um sujeito de direitos e deveres é possibilitar a ela condições de vivenciar a dimensão da cidadania ativa.

No sentido grego, despertar o aluno para *cidadania ativa* é estimulá-lo a pensar no coletivo da classe e da escola, e a participar dele. A criança e o adolescente são vistos como sujeitos.

Nosso desafio como educadores é adotar práticas pedagógicas que possam instrumentalizar, já na idade infantil, o exercício da cidadania, sem considerá-la apenas como etapa de preparação para a cidadania adulta. Em uma cidadania ativa e coletiva, tais práticas devem proporcionar oportunidade para as crianças e adolescentes participarem em decisões e desenvolverem o *empoderamento*¹¹ enquanto grupo.

11

Empoderamento significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Cf.: Ferdinand C. Pereira, em: <http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php> Acesso em 10 jan. 2009.

Cidadania ativa



Fonte: http://www.sefaz.ma.gov.br/educacaofiscal/noticias/13-01-04/foto_noticia6.jpg

Em todas as fases de sua vida o ser humano ser respeitado como sujeito de direitos, podendo exercer uma “específica” cidadania ativa de participação nas decisões coletivas. Assim, não estaremos apenas ensinando às crianças uma ideia futura de respeito à dignidade humana, mas proporcionando já a elas a experiência de respeito às diferenças e da igualdade entre as pessoas.

Saiba mais sobre educação na cidadania:

Maria Victoria de Mesquita Benevides. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, J. G. (org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 153-82.

2.6 Violência e paz

O objetivo último da educação e de todo esforço humano é (ou deveria ser) construção de uma sociedade que proporcione vida digna para todos. Afinal, o nosso maior desejo é ter uma vida feliz. Seria esse o sentido da educação para uma cultura de paz de que tanto se fala, hoje?

O que significa paz para nós? Quando dizemos: “o mundo precisa de paz” ou “vai com Deus, vai em paz”, ou ainda, “descanse em paz”, o valor *paz* tem mesmo sentido. Pensar os sentidos de *paz* é necessário pensar o seu termo oposto: a violência.

Parece que todos concordamos que a violência é tudo aquilo que ameaça a física e/ou psíquica de alguém. Numa palavra: tudo o que fere a dignidade humana. Mas afinal, o que é a dignidade humana? Desde a filosofia grega

a humanidade dos humanos reside no fato de serem racionais, dotados de vontade livre, de capacidade para a comunicação e para a vida em sociedade, de capacidade para interagir com a natureza [...] nossa cultura e sociedade nos definem com **sujeitos** do conhecimento e da ação e por isso localiza a violência em tudo quanto reduza um sujeito à condição de objeto (CHAUÍ, 2003, p. 308).

Assim é violência a agressão física, o constrangimento psíquico, mas também é violência a situação social que alimenta a discriminação, o preconceito e as desigualdades sociais e econômicas. Ou alguém de nós duvida que viver abaixo da linha da pobreza não fere a dignidade humana, no transforma o sujeito em objeto, em

muitos aspectos? Se isso parece consenso por que se ênfase midiática e política na dimensão individual da violência.

Essa percepção da violência vem da cultura liberal predominante em nossa sociedade. O liberalismo, como vimos, é uma cultura centrada no indivíduo como o grande eixo polarizador dos direitos fundamentais da pessoa humana. A partir deste fundamento ideológico se construiu um conceito de violência que não ultrapassa a esfera do indivíduo. Assim a percepção comum da violência restringe-se à agressão física ou psicologia, o homicídio, o roubo, a invasão da propriedade. Para essa ideologia, a causa e a responsabilidade da violência encontra-se quase sempre no indivíduo: caráter, distúrbios psíquicos e até genéticos. Portanto, a solução mais coerente e eficaz é a exclusão do convívio social ou a eliminação do autor da violência. Fruto da consciência ingênua e do medo da violência tão exacerbada dos dias atuais, a visão liberal essa visão liberal, bastante comum, é muitas vezes alimentada pela mídia e até pela própria escola.

Entretanto, o professor progressista percebe, além da violência individual, a violência social: as péssimas condições de vida de grandes camadas da população, causada pela desigualdade social. É violência: o desemprego, o subemprego, o difícil acesso aos serviços de saúde e de educação, fome e as péssimas condições de moradia e outras difíceis condições de vida em especial nos grandes centros urbano. Portanto, a pobreza não é simplesmente uma das causas da violência individual; ela é, em si, também uma violência. Nesta perspectiva a superação do estado de violência, passa necessariamente

pela distribuição de renda com a transformação das estruturas que geram a desigualdades socioeconômicas.

Neste contexto, o que significa paz para nós? Estimulado pelo conflito do Iraque, o professor Marcelo Resende Guimarães (2003, p. 3) da UFRGS nos oferece em seu artigo *A questão da ressignificação*, um inventário interessante sobre os diversos significados da paz, construídos pela cultura ocidental em contrastes com outros referenciais da noção de paz.

Em nossa cultura o termo paz é visto como ausência de guerra, de violência física ou como um estado de espírito, portanto subjetivo, de tranquilidade, serenidade, harmonia, ordem, equilíbrio.

Estes sentidos de paz trazem ideias de negatividade, individualidade, passividade, sem levar em conta as relações dinâmicas e conflitivas dos seres humanos, sem levar em conta as questões sociais e as tensões do poder político. Paz, neste sentido, contém uma visão estática da sociedade e passiva do ser humano individualmente, que interessa a quem quer camuflar a ordem dinâmica e conflituosa da sociedade. É a paz dos cemitérios. O professor Guimarães nos convida a pensar na paz como positividade, isto é, como *“um conceito mais positivo, associado a experiências humanas, tais como justiça e igualdade* (Idem). Em contraste com a ideia de estado de espírito de serenidade e de ordem nas relações intersubjetivas, paz pode ser entendida como um acontecimento humano construído num diálogo-conflitivo. Também foi este o sentido de paz que Paulo Freire colocou em seu discurso, por ocasião do recebimento do prêmio “Educação pela Paz”, oferecido pela UNESCO em 1996: “de

anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na busca incessante da justiça social” (GADOTTI, 1996, p. 52).

Em nossa agenda educacional podemos estar estimulando nas crianças e jovens à paz entendida apenas no plano individual, como um ideal teórico, um ponto de chegada onde se encontra um estado de vida serena e feliz, ou como um compromisso de luta contra causas profundas de todas as formas de violência.

Afinal, vamos educar para a paz e felicidade individual ou também para paz e felicidade coletiva?

3 Instrumentalizando o tema

3.1 Atividades para os alunos (sugestões para trabalhar o tema)

Proposta 1: (1º ao 5º ano) Assistir com as crianças ao filme Madagascar 2 e conversar sobre a convivência na diversidade.

Proposta 2: (6º ao 9º ano) leitura e debate da cartilha “Preconceito não é Legal” Sugestão de dinâmica: a) Introdução da temática pelo professor; b) cada grupo de alunos lê e debate um capítulo da cartilha; c) apresentação dos grupos de forma criativa; d) debate em planária; e) fechamento da atividade pelo professor.

Cartilha

disponível

em:

<http://www.faac.unesp.br/extensao/forum/publicacoes.html>



Proposta 3: (Ensino Médio) Assistir com os alunos o filme: *Escritores da Liberdade* e debater sobre a violência e as relações na escola.

Proposta 4: (Ensino Médio) Levar os alunos a uma visita a um bairro pobre da cidade e fazer um levantamento dos aspectos sociais e ambientais que causam sofrimento aos moradores.

4 Saibam mais

DUARTE, Newton. **Educação em Vigotsky:** a escola da Vigotsky e a educação escolar. Disponível em:
<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/3745/odonto/VIGOTSKY.htm>

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm

FREIRE, Paulo. **Pegadogia libertadora: Pedagogia do oprimido**. Disponível em: http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a teoria liberal**. Convite à filosofia em:

http://br.geocities.com/mcrost02/convite_a_filosofia_44.htm

Sobre situações de **preconceitos** são tratadas na cartilha para adolescentes: **Preconceito não é legal**: a intolerância e a lei. Disponível em:

<http://www.faac.unesp.br/extensao/forum/publicacoes.html>.

Sobre **tolerância e não violência ativa**: filme Gandhi, de 1982, com direção de [Richard Attenborough](#).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CARDOSO, C. M. Formação de valores e seus dilemas. **Revista: SESC-SP**, nº 1, julho de 2004, São Paulo, v. 1, p. 37-39, 2004.

_____. Fundamentos filosóficos da intolerância. In: CARDOSO, C. M. (Org.) **Convivência na diversidade**: cultura educação e mídia. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp, 2008. p. 16-28.

_____. **Tolerância e seus limites**: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CARONE, Iray. Igualdade versus diferenças. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

BOBBIO, Norberto. As razões da tolerância. In: **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

DUSSEL, E. **1942: O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. S. Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília: UNESCO, 1996, p. 52.

GUIMARÃES, M. R. **Jornal da Universidade**. Ano V, n 1º 62, maio, Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 3. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/jornal/maio2003/pag03.html>

MARCUSE, Herbert. Tolerância repressiva. In: **Crítica da tolerância pura** (coletânea). Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

FREIRE, Paulo Conferência de abertura **Encontro sobre a tolerância na América Latina e no Caribe**, Rio de Janeiro, 12/09/94. Arquivo em áudio no Núcleo pela Tolerância da Unesp, Campus de Bauru.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

FAMÍLIA E ESCOLA

Lígia Ebner Melchiori
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Márcia Cristina Argenti Perez

FAMÍLIA E ESCOLA

Lígia Ebner Melchiori

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Márcia Cristina Argenti Perez

Todos nós temos noção do que é família e do seu significado. Dada sua importância no desenvolvimento das pessoas, conhecer sua dinâmica pode ajudar a entendê-la e, principalmente, estabelecer uma parceria com ela em prol da criança. A Psicologia da Família, embora seja uma área recente, é um tema de grande relevância científica, sobre o qual muitos estudiosos têm se debruçado. Vários avanços têm sido obtidos na área, mas muito ainda falta para clarear e investigar.

Família: a nossa, a sua, a de cada aluno. Diferentes características, estruturas, dinâmicas. Apesar das divergências o que mais surpreende em seus estudos de família são as semelhanças. Procuramos, neste capítulo, trazer as últimas conquistas da área. Esperamos, realmente, que seu conteúdo, embora simples, propicie reflexões a respeito e suas famílias e das dos inúmeros alunos que passam por vocês no cotidiano escolar. É possível que quebreiros tabus, se ainda houver, mas é necessário, principalmente, que vocês tenham um olhar diferenciado em relação às famílias dos alunos e das alunas, visto que eles precisam de atenção e dedicação especial por parte dos professores. O sucesso acadêmico do educando depende da parceria forte entre a família e a escola: juntos, com o mesmo objetivo.

1 Conceito de família

Quando falamos em família, é comum pensarmos em uma estrutura com pai, mãe e filhos e, no papel que desempenham: o pai trabalhando fora e trazendo o dinheiro para suprir as necessidades da família, a mãe cuidando da casa e dos filhos e estes, sorridentes e obedientes, enfim, uma família feliz e bem constituída. Szymanski e Martins (2004) descobriram, em seus estudos, que até mesmo crianças abrigadas, que nunca viveram em uma situação familiar como a descrita, representam as famílias dessa forma: em brincadeiras livres, no faz-de-conta, nos jogos e em outras atividades desenvolvidas.

Embora esse tipo de família ainda seja muito encontrado no ocidente, diversas outras formas têm surgido na sociedade moderna. Segundo Szymanski (2002), família pode ser definida como uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso de cuidado mútuo com todos os membros que a compõem. Essa autora destaca nove principais tipos de composição familiar: (a) família nuclear com filhos biológicos; (b) família extensa, incluindo três ou quatro gerações; (c) família adotiva temporária; (d) família adotiva que pode ser birracial ou multicultural; (e) casal sem filhos; (f) família monoparental, chefiada por pai ou mãe; (g) casal homossexual com ou sem crianças; (h) família reconstituída depois do divórcio; (i) várias pessoas vivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo.

Petzold (1996) vai além ao relacionar quatro grupos de fatores que podem influenciar a caracterização da família, levantando catorze variáveis, como por exemplo, se os casais são legalmente casados ou não, se têm moradias

em comum ou separadas, se são economicamente dependentes ou independentes, se compartilham ou não a mesma cultura, se têm filhos naturais ou adotivos, se a relação estabelecida é hetero ou homossexual, entre outros. Se combinarmos as catorze variáveis com todas as possibilidades de arranjos descritas por esse autor (14X14), teremos cento e noventa e seis arranjos diferentes de família, é um número, realmente, muito alto.

É muito importante compreender as diversas possibilidades de arranjos familiares porque, cada vez mais, vamos conviver com diferentes tipos de famílias. O professor, então, é um dos profissionais que mais tem contato com essa multiplicidade.

2 O papel da família e os estágios no curso da vida familiar

Bowlby (1990), o autor da Teoria do Apego, afirma que o serviço que os pais prestam aos filhos é considerado tão natural que sua grandiosidade é esquecida.

O papel da família, de modo geral, é o de fornecer apoio e segurança. É lógico que todas as famílias enfrentam problemas e dificuldades, mas, apesar disso, é importante que cada um dos seus membros saiba que tem com quem contar e a quem recorrer, em caso de necessidade e que alguém se preocupa com seu bem-estar. A família é sempre uma referência.

Da mesma forma que cada um de nós passa por diferentes etapas no curso da vida, desde bebê até a velhice, a família também passa. Os papéis específicos que as famílias desempenham variam em função dos diversos estágios do curso da vida familiar. Carter e McGoldrick

(2001) definem seis estágios no curso de vida na família de classe média que podem ser úteis para entendermos seu papel nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

O primeiro estágio: saída do jovem adulto de casa

Carter e McGoldrick (2001) descrevem essa fase como sendo a do jovem adulto solteiro, saindo de casa. No Brasil, geralmente o jovem de classe média só sai de casa se for estudar ou trabalhar fora, caso contrário, fica morando lá até se casar. No entanto, sua tarefa, nesta etapa, ainda nesse segmento, é a de assumir responsabilidade emocional e financeira. Isso implica diferentes mudanças no status familiar, as quais são necessárias para que o jovem consiga seguir em frente em seu processo de desenvolvimento.

Tarefas do (a) jovem:

- a) necessidade de diferenciação do eu em relação à família;
- b) desenvolver relacionamentos íntimos com jovens de faixa etária semelhante;
- c) estabelecer-se profissionalmente e adquirir independência financeira.
- d) Quando o (a) jovem consegue vencer essas tarefas, ele(a) está pronto(a) para seguir em frente em seu desenvolvimento.

Tarefas dos pais:

- a) aceitar e incentivar a necessidade de diferenciação do (a) filho (a) em relação à família;
- b) incentivar e apoiar o (a) filho (a) para que ele (a) se estabeleça profissionalmente;
- c) ser fonte de apoio e segurança para o (a) filho (a) sempre que necessário.
- d) Os pais que conseguem vencer essa tarefa também terão maior facilidade em enfrentar a próxima etapa do desenvolvimento de seus filhos.

O segundo estágio: a formação do novo casal

No segundo estágio, a tarefa é a de formar um novo casal, comprometendo-se com a estruturação de outro sistema familiar, ou seja, a geração de uma nova família. As tarefas, nesta etapa, uma vez vencidas as tarefas da anterior, serão:

Tarefas do (a) jovem:

- a) formar um novo sistema marital;
- b) realinhar os relacionamentos com a família de origem e os amigos para incluir o novo cônjuge.

Tarefas dos genitores:

- a) aceitar e apoiar a escolha do (a) filho (a) – ou pelo menos não impedir ou não colocar obstáculos;
- b) facilitar a entrada do novo membro na família.

Uma vez que os jovens e os genitores conseguem vencer essas tarefas, a próxima etapa ficará mais fácil, porque não haverá uma somatória de problemas não resolvidos às novas necessidades que surgirão.

O terceiro estágio: casal com filhos pequenos

Este estágio envolve o nascimento dos filhos. É o casal aprendendo a lidar com os filhos pequenos cuja tarefa básica é aceitar os novos membros no sistema familiar. Para isso, há a necessidade de diferentes mudanças.

Tarefas do jovem casal:

- a) ajustamento, a fim de criar disponibilidade para aceitar o(s) filho(s);
- b) unir-se nas diferentes tarefas relacionadas aos filhos: na necessidade de ensinar e dar educação, prover financeiramente e a coordenar, as tarefas diárias como alimentar, banhar, fazer dormir, vestir, trocar, evitar que se machuque(m), entre outras;
- c) realinhar os relacionamentos com as famílias de origem para distinguir os papéis de pais e de avós.

Tarefa dos avós:

- a) assumir o novo papel;
- b) lidar com a aposentadoria;
- c) manter os interesses pessoais e/ou do casal, em face das mudanças fisiológicas;
- d) apoiar filhos, noras, netos e orientá-los, se necessário.

À medida que as tarefas são vencidas, menos problemáticas será enfrentar o novo estágio.

O quarto estágio: casal com filhos adolescentes

Novas mudanças ocorrem quando os filhos se tornam adolescentes. Nesta fase é necessário ampliar a flexibilidade das fronteiras familiares, tendo em vista a independência que os filhos adolescentes precisam adquirir, sendo comum, nesse período, surgir a preocupação com a saúde dos avós. Além disso, o fato de ter filhos adolescentes leva à reflexão de que o tempo está passando muito rápido, ou seja, de que se está ficando mais 'velho'. Assim, novas tarefas são requeridas.

Tarefas do casal:

- a) modificar o relacionamento genitores-filho, para permitir que o adolescente se diferencie da família de origem, movimentando-se dentro e fora do sistema familiar;
- b) fazer um balanço de sua relação conjugal e atividade profissional no decorrer da vida;
- c) tomar providências para cuidar da geração anterior (avós).

Tarefa dos avós:

- a) aceitar o novo papel de ser cuidado, ao invés de cuidar, se for necessário;
- b) continuar o papel de apoiar filhos, nora, genro e netos, se possível;
- c) aprender a lidar com a própria finitude (sua e do cônjuge).

O quinto estágio: os filhos saindo de casa

Este é o estágio em que os filhos passam a viver longe de casa para seguirem em frente. É chamada de “a fase do ninho vazio”. O objetivo geral é a aceitação de várias entradas e saídas no sistema familiar e, para isso, várias tarefas são requeridas:

Tarefas do casal:

- a) renegociar o sistema conjugal agora como casal, uma vez que os filhos saíram de casa;
- b) desenvolver um relacionamento de adulto para adulto com os filhos crescidos;
- c) realinhar os relacionamentos para incluir novos membros e netos;
- d) lidar com incapacidades e morte dos pais (avós).

Tarefas dos avós:

- a) aprender a lidar com a ausência do parceiro;
- b) aprender a lidar com a própria finitude;
- c) se possível, ser ainda a base segura e de equilíbrio, caso filhos e netos necessitem.

O sexto estágio: período tardio da vida

O último estágio é o da família na fase tardia da vida cujo papel básico é a aceitação da mudança dos encargos geracionais. As tarefas requeridas nesta fase são múltiplas:

- a) manter os interesses pessoais e/ou do casal, em face das mudanças fisiológicas;
- b) apoiar os filhos e netos;

- c) lidar com a perda do cônjuge, irmãos e outros iguais e preparar-se para a própria morte. Fase de revisão e integração da vida que se teve.

É lógico que nem sempre tudo ocorre dessa forma. Outros problemas podem surgir como divórcio e recasamento, gravidez na adolescência, morte prematura de membros familiares, problema de saúde crônico, alcoolismo, perda de emprego, enchentes etc.. A sequência descrita anteriormente pode sofrer várias alterações e exigir novas tarefas. No entanto, essa descrição trata das tarefas básicas que as pessoas em geral enfrentam de modo satisfatório ou não.

Hines (2001), num extenso estudo sobre famílias carentes, em situação de vulnerabilidade, afirma que o ciclo de sua vida familiar é diferente. As dificuldades são muito maiores e as tarefas, embora iguais, vêm associadas a problemas de diferentes ordens. A família, geralmente sem condição de manter os filhos estudando, precisa que eles coloquem dinheiro em casa. Para o adolescente, há a necessidade de se estabelecer profissionalmente e adquirir independência financeira. No entanto, as possibilidades são limitadas devido sua trajetória escolar que, provavelmente, não deu conta de desenvolver as habilidades e, por isso, poucos conseguem sair do ciclo de pobreza, sendo assim fundamental o apoio de pessoas genuinamente interessadas.

As práticas sexuais costumam ser rapidamente somadas à experiência da maternidade/paternidade. Para a adolescente, a maternidade pode conferir uma chance de identidade positiva, já que ela sente-se mais valorizada

nesse novo papel. Já para o adolescente, que pouco presenciou laços duradouros entre pais e filhos, há muita dificuldade em conseguir criar vínculos afetivos profundos com alguém e sua masculinidade costuma ser comprovada pela possibilidade de procriar.

Pode-se verificar que as tarefas dos jovens carentes são iguais às dos jovens de classe média: (a) necessidade de diferenciação do eu em relação à família; (b) desenvolvimento de relacionamentos íntimos com jovens de faixa etária semelhante; (c) estabelecimento profissional e aquisição de independência financeira. Porém, as dificuldades são proporcionalmente maiores, uma vez que há maior probabilidade de envolvimento com a marginalidade, pela falta de suporte social e de vínculos afetivos. Novamente o não cumprimento das tarefas básicas, correspondentes à fase inicial de desenvolvimento familiar, acarretará maiores dificuldades em administrar as que virão no próximo estágio do curso da vida. Geralmente, as famílias vão se formando à medida que os filhos aparecem, sem planejamento financeiro e emocional.

A estrutura familiar pode ser alterada, principalmente em relação à figura masculina que, muitas vezes, é substituída, acarretando mudanças no relacionamento com os filhos pequenos. Os pais das crianças não são os mesmos, visto que muitos abandonam a família sem prestar qualquer tipo de apoio. É fácil criticarmos as mães por tentarem novos relacionamentos, mas quem não está à procura de um bom parceiro? Só quem já o tem. É difícil para os pais conseguirem manter um sistema conjugal em situação de estresse crônico, além disso, a maioria deles não teve um modelo de genitor que

lutou e viveu junto com a família, e agora tem também dificuldade para sustentar os filhos com trabalho mal remunerado. As mães têm as mesmas dificuldades que seus companheiros, no entanto, geralmente tiveram um modelo de mãe que lutou e batalhou junto aos filhos, e isso faz a diferença. Em famílias com arranjos familiares cuja figura masculina é passageira, os filhos constroem uma visão negativa do papel do pai, pois não conseguem enxergar sua importância na família, o que os leva a repetir o padrão de vida familiar vivenciado. Minuchin e Montalvo (1967) destacam que, quando o pai assume o subsistema conjugal, ele é valorizado e a família consegue ficar mais estruturada. Por outro lado, a mãe sozinha fica extremamente sobrecarregada e com muita dificuldade em atender às necessidades dos filhos individualmente, o que gera grande risco de desajustamento das crianças. A disciplina tende a ser autoritária, com punições físicas para estabelecer os limites.

Em muitas famílias, a avó (ou os avós) se torna a fonte principal de assistência e apoio cotidiano, a verdadeira chefe, o arrimo da família. Suas dificuldades são enormes, porque a família é extensa, o espaço físico pequeno, o dinheiro curto, o barulho intenso, a quantidade de objetos fora do lugar é uma constante, pois faltam armários, camas suficientes, além da dificuldade de condições de subsistência básica. Mesmo estando na velhice, com necessidades específicas, a avó costuma ter um papel ainda primordial no cuidado com as gerações mais novas. A aposentadoria geralmente é tardia e suas responsabilidades não diminuem independentemente de seus problemas de

saúde. Dificilmente ela fica sozinha, porque a família está em constante expansão e necessita de seu auxílio.

3 A família da pessoa com deficiência

Já descrevemos as etapas e tarefas do desenvolvimento familiar e as dificuldades que as famílias carentes vivenciam. A família da pessoa com deficiência passa pelas mesmas etapas como qualquer outra, acrescidas das dificuldades inerentes ao nascimento de uma criança que não era a desejada e que necessita de muito mais atenção e assistência de profissionais especializados.

Numa das etapas descritas anteriormente, percebemos que uma das tarefas do casal era a de se ajustar, a fim de criar espaço para a aceitação dos filhos. Quando é detectada uma deficiência na criança, ainda no pré-natal, no parto ou posteriormente, fica muito mais difícil para o casal organizar-se e aceitar a nova criança. O nascimento de um filho com deficiência altera metas e objetivos da família, além de alterar os papéis de seus membros na dinâmica familiar.

O nível dessa alteração vai depender de alguns fatores. Um deles é o momento em que o casal, ou os responsáveis pela criança, reconhecem o estado e o grau da sua deficiência. Quanto mais cedo à família consegue identificar a deficiência do (a) filho (a), maior é a possibilidade de organizar-se para dar conta das novas necessidades surgidas. Se o diagnóstico demora ou o quadro é pouco claro, a família tende a organizar-se, geralmente sem atender às necessidades específicas da criança, elaborando uma visão equivocada sobre ela. Outro

aspecto a ser considerado é o grau de organização e ajustamento familiar anterior à chegada da criança com deficiência. O nascimento de uma criança nessas condições, por si só, não desestrutura a família. Quando isso ocorre, provavelmente a crise já existia e o novo fato apressa o desenlace.

Para um trabalho eficiente com a família é importante analisar a influência da presença da criança com deficiência sobre a dinâmica familiar. Essa dinâmica pode variar: tudo girar em torno da criança, com pais e irmãos se desdobrando para atender suas necessidades ou, ao contrário, quando se observa que a maioria dos familiares se comporta como se aquele membro não existisse. Neste último caso, é possível que alguém, em geral a mãe, seja eleita como a única responsável pelo filho com deficiência. A influência da família sobre a criança pode ser observada a partir das oportunidades de desenvolvimento dadas a ela. Uma família super protetora geralmente incentiva pouca sua autonomia e independência, fazendo tudo por ela. Se a família aposta nas limitações da criança, tende a perceber mais suas falhas e, conseqüentemente, a criança vai desenvolver uma autoestima negativa e apresentar baixo nível de aspiração.

Sempre há dificuldade em aceitar a criança com deficiência, pois essa aceitação implica em revisão de valores e objetivos. O diagnóstico de qualquer deficiência leva a família a crises, que foram descritas por vários autores, entre eles, Omote (1981). Esse autor descreveu as crises pelas quais passam as famílias de crianças com deficiência. A primeira é a fase da rotulagem, ou da tragédia: os pais se veem frente a uma situação irreversível

que foge ao seu controle, mas lhes pertence. A fase seguinte é a fase de normalização: a família tenta controlar a situação sem alterar as normas e os costumes familiares. É como se, sem ignorar as necessidades de tratamento especializado do bebê/criança, tentassem conviver naturalmente com a nova realidade. No entanto, no geral, a família acaba percebendo que a presença dessa criança, com suas múltiplas demandas de trabalho especializado, requer uma organização própria, diferente da experimentada com os outros filhos. Esse movimento impulsiona para a nova fase, a de rearranjo de papéis, na qual a família revisa o que foi feito, analisa as novas possibilidades de forma a lidar melhor com a situação. É nessa fase que a mãe, frequentemente, é escolhida como a principal responsável pelos cuidados com a criança, levando-a a todos os serviços especializados possíveis e disponíveis na comunidade. Mesmo que a mãe não pretenda assumir essa responsabilidade, há uma expectativa, inclusive da sociedade, de que ela assuma o papel de cuidadora principal. Um desdobramento disso pode ser observado na próxima fase, a da polarização: a família tem de administrar o fracasso das atitudes tomadas. É comum, na adolescência do filho com deficiência, os pais decidirem colocá-lo em escola de período integral, como uma forma de poder envolver-se em outros aspectos da vida que foram deixados de lado, como a vida profissional da mãe que tenta retomar suas atividades.

Quando a família assume a criança com deficiência, pode ser observada uma maior integração do casal após o nascimento do bebê. Reações familiares mais positivas ocorrem quando há um ajustamento à situação e a família

encara o problema de forma realista. A negação da deficiência, por outro lado, leva à autopiedade e lamentação, com sentimentos ambivalentes em relação à criança, resultando em culpabilidade e vergonha. Nessas famílias, as crises iniciais não são vencidas.

É importante ressaltar que os serviços de aconselhamento de pais que se encontrem nessa situação podem ser muito úteis, embora sejam escassos no Brasil. As orientações ajudam a família a refletir sobre as possibilidades de serviços, os ganhos das diferentes adesões e, principalmente, na organização familiar, preservando os direitos de cada um dos seus membros e propiciando que todos auxiliem no cuidado da pessoa com deficiência. A união faz a força. Dificuldades enfrentadas e compartilhadas se tornam mais leves e, muitas vezes, fonte de união, de fortalecimento de vínculos e de alegria.

São muitas as famílias que conseguem se organizar a contento, promovendo o desenvolvimento integral de todos os seus membros, tornando a convivência familiar e social prazerosas.

4 Estabelecendo parceria com as famílias

Um dos principais motivos da dificuldade em se lidar com as famílias dos alunos é porque as vemos a partir do nosso referencial ou do modelo que a mídia mostra como ideal: a família encontrada nas propagandas de margarina. O pai tem bom emprego, a mãe é equilibrada, cuida dos afazeres domésticos e dos filhos e, mesmo quando trabalha fora, continua a desempenhar suas outras funções de forma satisfatória. Quando pensamos na possibilidade de cento e noventa e seis arranjos familiares diferentes, percebemos o

quanto essa visão inicial, comum entre nós, é limitada, prejudicial e utópica. Os diferentes tipos de arranjos existem e precisam ser respeitados. O papel da família continua sendo o mesmo: o de fornecer apoio, segurança, base e estrutura, independentemente dos possíveis cento e noventa e seis arranjos familiares.

É muito fácil a pessoa de classe média classificar a família pobre com adjetivos negativos: desestruturada, desleixada, que não se importa com os filhos, entre outros julgamentos. Ou, por outro lado, ter pena da família da criança com deficiência, ou achar que ela não fornece os cuidados necessários ao filho, ou que não se interessa por ele. No entanto, os papéis que as famílias carentes e as famílias com crianças com deficiência, carentes ou não, têm de desempenhar são muito mais complexos.

Olhar para a família carente e esperar as condições encontradas na classe média é cometer uma grande injustiça. Ao invés de críticas, elas precisam de apoio e incentivo, uma vez que a maioria desempenha o papel de suporte afetivo e material tão necessário aos filhos. Mesmo que de forma precária, as crianças sabem que têm com quem contar. Isso é de fundamental importância para o desenvolvimento da sua autoestima e lhes dá a certeza de um vínculo afetivo seguro. Bowlby (1995) afirmou que embora a criança carente passe por de privações materiais, alimente-se e vista-se mal, o fato de saber que tem uma família com a qual tem uma ligação afetiva faz toda a diferença. Ele também destaca que a manutenção do lar e do cuidado infantil é tão fundamental para a preservação da nossa sociedade quanto a produção de alimentos. Portanto, como enfatizado por esse autor, se queremos o melhor para

os nossos alunos, com ou sem deficiência, precisamos tratar bem seus pais, reconhecendo o seu valor. Também temos de aprender com muitos deles, pois, apesar de todas as dificuldades vivenciadas, conseguem manter o alto astral, o bom humor, uma rotina saudável e equilibrada.

Se nos despiremos dos pré-julgamentos e procurarmos entender e valorizar todas as famílias e seus membros, as dificuldades em lidar com elas certamente serão amenizadas.

5 A família e a escola

A família é o primeiro espaço de aprendizagem de comportamentos, valores e conhecimentos acerca do mundo que o ser humano tem a oportunidade e o direito de usufruir. Em tempos passados e em sociedades com pequeno número de participantes (ainda aculturadas), os conhecimentos acumulados acerca do mundo eram transmitidos às gerações mais novas pelos familiares ou pelas pessoas que, naquela comunidade, possuíam maior capacidade de análise e síntese da realidade, além de boa memória e facilidade de comunicação.

Famílias abastadas que valorizavam o acesso ao conhecimento, sejam das letras, números ou artes, contratavam preceptores, espécie de professores particulares, que tinham o papel de ensinar seus filhos. À medida que as comunidades foram crescendo e o conhecimento acumulado passou a ser escrito em livros, possibilitando o armazenamento e o transporte, surgiram as escolas, inicialmente sob a responsabilidade da igreja, que reuniam crianças e adolescentes em pequenos grupos para ensiná-los. Na época, a idade ideal para a criança aprender

a ler e a escrever era quando iniciava a troca dos dentes, por volta dos sete anos.

A escola surge, então, a partir da necessidade das comunidades de garantir a transmissão de conhecimentos. No início, para os filhos das famílias com maior poder aquisitivo e, depois, no final do século XIX, como um direito para toda a humanidade.

É importante observar, todavia, que esforços têm sido feitos para garantir o acesso e o sucesso para todos, principalmente a partir do final do século XX. Em Jointien, na Tailândia, em 1990, houve um movimento chamado “Educação para todos” que contou com a participação de um grande número de países, tanto do Primeiro Mundo, onde tais direitos já são garantidos, como os de Terceiro Mundo, como o Brasil, onde uma parcela da população ainda se encontra fora da escola. Muitas têm sido as leis que, a partir dessa época, procuram garantir a escola para todo e qualquer aluno em nosso país.

Observamos que a escola tem um papel importante na formação do indivíduo. Para a maioria, é a principal porta de acesso ao conhecimento produzido historicamente, como também às diferentes alternativas de desenvolver potencialidades – o que não seria possível fora daquele ambiente. Sem dúvida, concordamos que este é um direito de todos.

Lembramos bem a ansiedade que sofremos por ocasião da entrada de nossos filhos no primeiro ano escolar para a aquisição das habilidades de ler e escrever. Grande era a preocupação em conhecer a professora que seria responsável por desenvolver-lhes as habilidades de ler e escrever. Imaginamos que muitos dos que estão lendo

sabem do que estamos falando. Um mau começo pode desenvolver o sentimento de incompetência que, em Psicologia, chamamos de baixa autoestima. Esperávamos sempre que a melhor professora fosse a deles...

Cabe-nos, portanto, perguntar quais as expectativas, da família em relação à escola. Nos parágrafos anteriores já falamos sobre esta expectativa da comunidade que é formada por famílias e outros subsistemas. Mas, aqui especialmente, abordaremos a família, porque o nosso assunto gira em torno de escolas dirigidas para crianças e adolescentes, pessoas em formação.

Entender a escola como um local exclusivamente para a aquisição de conhecimentos, sem a preocupação com outros aspectos do desenvolvimento infantil, não cabe mais nos dias atuais. Quanto maior a cidade, menor o número de filhos que a família possui e menor, também, a possibilidade de a criança conviver diariamente com pares da sua idade cronológica. Essa convivência ocorre muito nas creches e pré-escolas, espaços formais que hoje são chamados de centros de educação.

Em tempos idos, a convivência com pares da mesma idade acontecia na família extensa, formada de muitos primos, irmãos e outras crianças moradoras na mesma rua ou no bairro. Naqueles encontros, praticamente diários, desenvolviam-se comportamentos sociais e éticos indispensáveis para a boa convivência entre eles, sob a supervisão de adultos presentes que tinham, em geral, algum laço de parentesco.

Atualmente é na escola (espaço formal de educação) que tais habilidades, imprescindíveis à

convivência com outros na infância, e também na vida adulta, devem ser desenvolvidas.

A escola é, então, o lugar onde tais aprendizagens são adquiridas e se solidificam, sob a direção de adultos de princípios e valores bem formados. Há neste caso uma nova exigência para o professor? A resposta é afirmativa.

Mudanças em todas as profissões têm ocorrido em função de novas demandas tecnológicas ou sociais. Hoje nos vemos às voltas com o computador como um recurso para a aprendizagem. Para aqueles que têm quinze ou vinte anos de profissão, pensar nessa possibilidade era algo quase que irreal.

Outra mudança apresenta-se no papel do professor. Cabe a ele ensinar o conjunto de conteúdos previstos para a série, considerando a possibilidade de os alunos estarem além ou aquém deles, o que significa planejar suas ações para poder desenvolver as habilidades necessárias e pertinentes de maneira efetiva. Além disso, é também delegado a ele, desenvolver comportamentos sociais e éticos pertinentes às relações estabelecidas no ambiente escolar, que deverão ser aplicados nos demais contextos sociais. Para muitas crianças, filhos únicos ou com poucos irmãos, é na escola que há a oportunidade de convivência com seus pares. É preciso que aprendam a conviver com eles, assim como com o professor, em ordem de hierarquia e relacionamento afetivo diferenciado. Ser professor é muito diferente de ser pai e/ou mãe. Na escola a criança precisa de professor.

O espaço escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui, de forma singular, à medida que é

socialmente construído por alunos e professores, a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais variáveis do ambiente da escola que, pelas suas características, é único. É preciso rotina, é preciso horário, é preciso o desenvolvimento de atividades que concretizem o objetivo da escola, que é a aprendizagem de novos conteúdos, novas habilidades e novas formas de comportamento. Para que a aprendizagem ocorra é necessário motivação, desafio, reconhecimento do erro como parte do processo e incentivo aos acertos.

E, qual é a expectativa da escola em relação à família? Não esperem que a família ensine à criança como se comportar na escola! Porém, é preciso, sim, que a criança traga, no seu repertório alguns comportamentos como: respeitar o outro, criança ou adulto; saber esperar; cuidar das suas coisas; permanecer na escola o tempo regulamentar etc. Mas lembrem-se: os alunos não são produtos acabados. Estão adquirindo habilidades sociais e acadêmicas, e é preciso estar atento, corrigindo, reforçando, ajudando-os a analisar seu comportamento e consequências. O ideal, sabemos, é que todas as famílias motivassem seus filhos para a aprendizagem de conteúdos curriculares (acadêmicos), inculcando-lhes sua importância. Arelada a esse interesse, a criança apresentaria todos os comportamentos necessários para adquiri-los: permaneceria sentado quando necessário, ouviria o professor com atenção, acataria todas as orientações para a execução das tarefas inerentes ao aprendizado. Mas esse é um procedimento que precisa ser construído a cada ano, com cada turma, com cada criança, com cada família.

6 Como tem sido a relação família/escola?

É relativamente comum a frase “o que você fez de errado?” dos pais para o filho, diante da solicitação do seu comparecimento à escola em horário diferente daquele já definido para reuniões de pais. Isso mostra a relação que muitas escolas estabelecem com as famílias: só as solicitam quando a criança/adolescente fez algo de errado. Outra questão são as reuniões bimestrais ou semestrais para a apresentação das notas. Um momento que acaba sendo de reclamações, com exposição, às vezes pública, de comportamentos inadequados de algumas crianças, o que resulta, quase sempre, na evasão dos pais por vergonha e acanhamento em futuras reuniões. Há, ainda, a solicitação de participação dos pais em situações de arrecadação de dinheiro para a escola para suprir necessidades que nem sempre são discutidas com eles.

O que seria, então, uma boa relação família/escola? Se retomarmos o papel da escola na comunidade, observaremos que essa relação deve priorizar, principalmente, o desenvolvimento da criança. De cada criança! Há uma tendência em pensarmos no aluno que vai mal na escola, aquele que, talvez, precisasse de mais auxílio em casa. Cuidado! A criança que vai muito bem também precisa! O que fazer para atender suas necessidades, que vão além das de sua turma? Rapidamente pensamos na criança que tem problemas de comportamento, que atrapalha toda a classe, que não faz seus deveres. Mas aquela que é tão quieta e, apesar de estarmos em meados do ano letivo, pouco sabemos sobre ela, é tão importante quanto às demais.

É preciso que a relação com a família faça parte do planejamento do professor. Não pode ser algo que vai acontecer se houver necessidade. O planejamento do ensino implica conhecer o aluno, sua família, identificar potencialidades e necessidades que podem surgir da sua observação ou dos relatos dos pais. Algumas ações podem ser definidas em parceria com a família. Logo, é importante a periodicidade dos encontros. Uma primeira reunião poderia acontecer, antes do início das aulas, para a apresentação do planejamento aos pais pelos professores, esclarecendo que pode/deve sofrer mudanças, tendo em vista as necessidades dos alunos, as quais serão identificadas no decorrer do primeiro mês de aula. Uma segunda reunião poderia acontecer em grupos menores, em função das dificuldades encontradas em algumas crianças, como por exemplo, a constatação de que três, entre elas, têm dificuldade em tomar o lanche sozinhas. Nesse encontro poderia ser estabelecida uma parceria entre a escola e a família, tendo como objetivo o desenvolvimento pleno das crianças. Outras reuniões periódicas seriam realizadas para a apresentação dos resultados das avaliações conduzidas, permitindo aos pais acompanharem o trabalho realizado junto a seus filhos. Pode ser papel de o professor despertar nos pais a corresponsabilidade na educação e desenvolvimento da criança.

Sugerimos um livro e um artigo de fácil leitura, que abordam, com competência, o tema em questão:

1. Reuniões de pais: sofrimento ou prazer?

Beate G Althun; Corina H Essle; Isa S Stoeber
São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2005.

2. Dez passos para se sair bem na primeira reunião de pais. Revista Nova escola, janeiro/fevereiro de 2006, pp. 26-27.

7 A escola e a família da criança com deficiência

Talvez nem fosse preciso um capítulo à parte sobre a família da criança com deficiência, considerando que ela é uma família como todas as outras, com dinâmica própria, crises, ajustamentos e acertos, como dissemos anteriormente. Assim, a criança com deficiência, como as demais, precisa ser conhecida e atendida em suas necessidades de forma a desenvolver-se adequadamente.

Porém, sabemos que é uma condição que exige atenção específica. Partiremos, então, da questão: se a criança apresenta uma deficiência, isto aumenta ou diminui a necessidade da relação família/escola? Com certeza aumenta. E isso é bom! A expectativa de ter na sala de aula uma criança com deficiência pode gerar no professor os mais diversos sentimentos: ansiedade, insegurança, medo, mas também motivação pelo desafio que vem pela frente. Em qualquer uma dessas situações, a relação com a família, se aberta, poderá auxiliar no entendimento das competências da criança, facilitando o relacionamento com ela.

Documentos oficiais têm mostrado a importância da participação dos pais para o ensino inclusivo, mas por que essa participação ainda é incipiente? Na verdade, ela parece estar atrelada a pouca convivência que os professores, em geral, têm com as famílias, tanto dos alunos com deficiência, quanto das demais crianças.

Muitas são as leis que garantem o acesso de crianças com deficiência à rede comum de ensino. Cada vez mais, os pais estão cientes e advertidos sobre o direito de reivindicar um lugar para seus filhos nas escolas do bairro e da comunidade. Porém, ainda que os documentos garantam esse direito, o negativismo, o pessimismo e a resistência à mudança ou, ainda, a dificuldade de aceitação dessa nova realidade, tem impedido o cumprimento dos direitos da criança. Isso é sintomático em uma sociedade competitiva, que idolatra os vencedores e rejeita os perdedores. A deficiência é vista não como neutra, mas como uma qualidade negativa, definidora de condição.

No ensino de crianças com deficiências permeia a ideia do limite, do “ponto máximo”. É importante ressaltar que a criança pode apresentar avanços lentos, mas não se pode aceitar que chegou ao seu ponto máximo por causa disso. O fato de apresentar atrasos, quando comparada aos seus colegas sem deficiência, não significa que deixará de ter avanços. É muito importante o professor pensar em estratégias de ensino diferenciadas que possibilitem aprendizagens significativas.

A saga de pais de crianças com deficiência não começa na escola. Muitas vezes se inicia por ocasião do seu nascimento, do diagnóstico, na incansável busca por tratamentos e atendimentos especializados, nem sempre acessíveis. Cada um tem uma história diferente: uns com sucesso, outros nem tanto, além de carregarem sentimentos de culpa pela condição da criança. Se, por exemplo, ela for uma criança com Síndrome de Down ou de algum outro defeito congênito, por ocasião da concepção ou do desenvolvimento do feto, condições essas que

cientificamente fogem ao controle de qualquer pessoa, é comum os pais se culparem por sua deficiência. Essas crenças podem determinar neles comportamentos de fuga da realidade ou de relutância ao compartilhar informações sobre seu filho.

Um desafio para o professor é o acolhimento a esses pais, desenvolvendo-lhes um clima de segurança e compromisso para com a escola e o professor. É preciso fornecer-lhes informações sobre seus filhos, relatando suas competências e dificuldades, sem reforçar os estereótipos negativos que permeiam a visão da pessoa sobre a deficiência.

Stainback e Stainback (1999) sugerem algumas diretrizes de como pode ser a relação do professor com os pais de crianças com deficiência, com o objetivo de estabelecer uma boa interação com essas famílias:

- a) obter o consentimento e a participação da família no planejamento de ações/atividades a serem desenvolvidas com alunos com deficiência, pois essa atitude melhora a participação e o relacionamento família-escola flui mais facilmente;
- b) solicitar informações centradas na criança/adolescente, enfatizando o que ela sabe fazer;
- c) evitar o uso de linguagem que retrate a criança/adolescente como vítima ou sofredora;
- d) reduzir a ênfase nos rótulos, que reforçam estereótipos e medos, além de trazerem poucas informações, criando barreiras;
- e) focalizar no que a criança/adolescente precisa para ser bem sucedida e no tipo de ajuda que a escola pode oferecer;

- f) encorajar a criança/adolescente com deficiência a participar, dando informações sobre elas aos pais em sua presença delas;
- g) estimular com perguntas as crianças/adolescentes e pais, e identificar redes de apoio e fontes de informações.

A pessoa com deficiência, desde criança, deve estar consciente da condição que apresenta, da necessidade de se esforçar, de identificar formas próprias de resolver problemas. Deve ser estimulada e incentivada a procurar informações a respeito da sua condição e direitos, identificando fontes de apoio.

A escola tem um papel muito importante na formação de opinião da criança sobre ela mesma e da comunidade sobre os indivíduos com deficiência. A aceitação e o compromisso com a criança deficiência abrem portas para sua inclusão social. Entender que ela tem direitos pode significar o aumento de possibilidades de inserção no mercado de trabalho futuro, tornando-a uma pessoa produtiva e independente.

Por esses motivos, a inclusão escolar não pode ser iniciativa de um único professor, mas deve fazer parte do projeto pedagógico da escola.

É importante lembrar que não há critérios para a aceitação de alunos com deficiência no sistema escolar. A legislação prevê a matrícula inicialmente na escola regular. Cada escola, depois da avaliação pedagógica inicial deve em parceria com a família, buscar na comunidade outros serviços que auxiliarão no seu desenvolvimento. Uma pessoa com atraso no desenvolvimento devido às sequelas de encefalite, por exemplo, se privada da possibilidade de

ler e escrever, pode se apropriar verbalmente dos conhecimentos veiculados na escola utilizando a tecnologia disponível para computador. Não aceitá-la a priori, é privá-la do convívio com seus pares e ao acesso ao conhecimento acumulado pela sua cultura. É um desafio que o sistema escolar deve encarar.

Cada escola deve definir quais estratégias usará para este processo. É essencial um diálogo com a família para planejar a rede de apoio para aqueles alunos que necessitam de apoios para as habilidades de autocuidado, locomoção e fala, é preciso conhecer caso, para planejar como melhor atender as necessidades, ainda que tais habilidades não estejam plenamente instaladas, é preciso avaliar em parceria com os pais com a melhor forma de atendê-lo ou e que apoios serão necessários, pois negar o acesso é crime!

Outro cuidado deve ser a seleção dos professores que receberão as crianças. É comum a escola usar artimanhas como associar o recebimento com a escolha do período, da série ou, ainda, ter menos alunos em sala. Por isso é importante a definição de critérios para que a permanência da criança com deficiência não seja usada como moeda de troca. A direção da escola e a Secretaria de Educação devem preocupar-se em sensibilizar os professores para o trabalho efetivo com crianças com deficiência. Espera-se que todos estejam aptos para ensinar crianças e, entre elas, aquelas com deficiências.

Uma das razões para que a inclusão seja fruto da reflexão da equipe escolar reside na necessidade de parcerias fora da escola para efetivar o atendimento adequado à criança. O professor pode precisar de formação

para garantir acessibilidade ao currículo para os alunos com deficiência. A partir da identificação das necessidades dos professores, a direção deve ser parceira na busca de possibilidades para atendê-las.

Todas as ações e decisões escolares devem ser compartilhadas com a família. O contato com eles já pode ocorrer de forma amistosa por ocasião da matrícula, dialogando com pai e mãe, juntos e/ou separados, dependendo do teor da conversa e da constituição familiar. É importante saber o que cada um pensa sobre a situação, a criança, quais são as expectativas em relação à escola etc.. O fato de o casal morar junto, legalmente ou não, não significa que eles apresentam crenças semelhantes sobre a criança e a deficiência. A conversa deve ser franca, acolhedora e aberta. Não cabem aqui julgamentos. É possível identificar, entre eles, qual dos familiares vai ser o melhor mediador com a escola.

Além da coleta de informações sobre a criança, essa primeira conversa deve ser o momento de comunicar aos pais como funciona a escola, forma de contato, como seriam conduzidas as primeiras avaliações que antecederiam ao planejamento para o ano letivo, datas aproximadas para a reunião de apresentação dos resultados etc. Se já estiver definido quem será o professor responsável, ele deverá participar, ou até mesmo conduzir a interação com os pais desde o primeiro momento. Um canal de comunicação aberto tende a diminuir a ansiedade de todos: pais e professor. Se a direção da escola faz parte da parceria, a segurança do professor tende a aumentar e, com ela, a possibilidade do desenvolvimento de um bom trabalho!

Outro conjunto de estratégias deve ser providenciado por ocasião do início das aulas. O professor deve prever que todos se apresentem em sala de aula, inclusive a criança com deficiência. Suas potencialidades, como de qualquer outra criança, devem ser destacadas e, se necessário, as limitações. Por exemplo, o professor pode anunciar que terão um colega que precisará um pouco mais de ajuda do que os outros, mas que também cumprirá os mesmos horários, permanecerá sentado etc.. Todas as questões que envolvem a criança com deficiência devem ser tratadas na frente dela, auxiliando-a a compreender e a responsabilizar-se pelos seus atos.

Antes de efetuar um planejamento para o ano, o professor deverá determinar um tempo de observação. Se for preciso, elaborar avaliações específicas que o auxiliarão a identificar as potencialidades e necessidades da criança com deficiência. Solicitar ajuda aos pais para identificar comportamentos de autocuidado e hábitos relacionados a eles que a criança possua. Com os dados obtidos será possível, tendo em vista o planejamento para a série, identificar quais serão os objetivos para o ano. Apresentar os objetivos aos pais e discutir com eles as parcerias nas diferentes atividades. A tarefa de casa, por exemplo, deve servir como reforço para fixar o aprendizado em sala de aula. Programar, também, reuniões periódicas com os pais, para discutirem os progressos observados em relação ao desenvolvimento da criança e replanejar as ações, se for o caso.

Uma questão que permeia a inclusão é como tratar os pais das crianças com deficiências em relação aos demais pais. As reuniões à parte ajudariam no processo?

Eles participariam das reuniões ordinárias com os pais das outras crianças? As reuniões à parte ajudam muito nesse processo, mas eles também devem participar das reuniões gerais, junto com todos os outros pais. Se necessário, conversar sobre a participação da criança com deficiência na sua sala de aula, na presença de todos os pais, inclusive com os da criança com deficiência. Eles poderão ajudá-lo, tirando dúvidas ou fornecendo qualquer outra informação. Explicar que isso é uma coisa boa para todos, ressaltando os ganhos da convivência com crianças que necessitam de mais apoio e sensibilizando-os. Essa atitude deve ser tomada logo na primeira reunião para eliminar a possibilidade de interpretações dúbias a respeito da presença da criança diferente na mesma sala aos pais que não conhecem os direitos das pessoas com deficiência.

Invista na parceria com a família!

REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1990 (v. 1 da Trilogia Apego e Perda).

_____. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HINES, P.M. O ciclo de vida familiar nas famílias pobres, negras. In: CARTER, B; MCGOLDRICK, M. (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 440-467.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados:** um estudo psicológico, 125 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)- Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1980.

PETZOLD, M. The psychological definition of “the family”. In: Cusinato, M. (Org.). **Research on family:** resources and needs across the world. Milão: LED- Edizioni Universitarie, 1996. p. 25-44.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Editora ARTMED, 1999.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, 71, ano XXIII, p. 09-25, 2002.

_____.; MARTINS, E. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos de Psicologia,** Natal, v. 9, n.1, p. 177-187, 2004.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1985.

CANDAU, V. M. F. **Reinventar a escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARVALHO, M do C. B. de. (Org.) **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC, 1995.

GOMES, J. V. **Relações família e escola** - Continuidade e descontinuidade no processo educativo. São Paulo: Ideias, 1993. n. 16, p.84-90.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1998.

NOGUEIRA, M. A, ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas populares e médias**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo; Xamã, 2000.

PEREZ, M. C. A; BORGHI, R. F.(Orgs.) **Educação: políticas e práticas**. São Carlos: Suprema, 2007.

PEREZ, M. C. A. **Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto– Universidade de São Paulo, 2000.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escolarização: práticas educativas e seus efeitos no desempenho de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROMANELLI, G. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. III, n.1-2, p.25-34,1997.

SOBRE OS AUTORES

Carmen Maria Bueno Neme

Psicóloga, com Licenciatura em Psicologia pela Fundação Educacional de Bauru (1974), e Formação de Psicólogos pela mesma instituição (1975); Mestrado em Psicologia Clínica - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1991); Doutorado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999), Pós-Doutorado no Laboratório de Estudos Psicofisiológicos do Stress (LEPS- PUC-Campinas) em 2005 e Livre Docência em Psicologia Clínica pela Universidade Estadual Paulista (2009). Docente e orientadora-Colaboradora do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (USP-Bauru) e da Prefeitura Municipal de Bauru (Programas de Saúde Mental e Supervisora do CAPSi). É Coordenadora de Grupo de Pesquisa CNPq (Psicologia da Saúde e Psicossomática); Sub-coordenadora de Grupo de Pesquisa CNPq (Desenvolvimento Humano) e membro de Grupo de Pesquisa do LEPS (PUC-Campinas). Atua em Psicoterapia desde 1976; em Psic. Hospitalar e Psico-oncologia desde 1992 e é coordenadora de Curso de Especialização em Psic. da Saúde (Pós-Grad. Lato Sensu) na UNESP de Bauru. Docente e orientadora do Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem- Faculdade de Ciências (UNESP-Bauru), onde é professor adjunto (Depto de Psicologia). Tem cursos de especialização e experiência na área da Psicologia Clínica e psicoterapias, com ênfase em Processos Perceptuais e Cognitivos;

Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: psico-oncologia, psicologia hospitalar, psicossomática, psicoterapias breves e fenomenologia.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P220440>

Clodoaldo Meneguello Cardoso

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, graduação em Letras - Universidade do Sagrado Coração-Bauru e Universidade de Marília, mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências / UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. Atualmente é professor assistente doutor da FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, UNESP campus de Bauru. Atua na área de Filosofia, principalmente nos seguintes temas: ética, filosofia moderna, educação, tolerância e direitos humanos. É pesquisador associado ao Laboratório de Estudos sobre a Intolerância (LEI) da FFLCH/USP, onde realizou o Pós-Doutorado. Coordena o Núcleo Pela Tolerância do Depto. de Ciências Humanas, FAAC/Unesp-Bauru e preside o Comitê do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP. É autor, dentre outros, do livro: Tolerância e seus limites, Edunesp.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C862150>

Elisandra André Maranhe

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1996), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2001), doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2004) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professora Assistente da Coordenação UAB-CAPES/UNESP e Professora Colaboradora em vários projetos e pesquisas da UNESP, além de Assistente Técnica em Multimídia e Coordenadora da Equipe de Designers Instrucionais (REDEFOR). Tem experiência na área de Educação Especial e Inclusiva, Formação de Professores (Diversidade, Aprendizagem e cognição, EaD, Modelo Colaborativo) e Fonoaudiologia.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=S077545> .

Kester Carrara

Mestre pela PUCSP (1981), doutor pela UNESP (1996) e livre-docente pela UNESP (2003). Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, SP. Foi, também, professor de cursos de graduação e dos programas de pós-graduação em Educação e em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília da UNESP. Publicou diversos artigos em periódicos qualificados, capítulos de livros e livros, sendo referenciado com frequência seu "Behaviorismo Radical: Crítica e Metacrítica", pela Editora

UNESP. Tem orientado vários trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado nas áreas de Educação e Psicologia. É pesquisador e docente-orientador, atualmente, no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, na UNESP-Bauru, programa do qual foi o primeiro Coordenador, entre 2005 e 2007. Participou e participa, sistematicamente, de projetos de pesquisa na área de Psicologia, especialmente sob o enfoque da Análise do Comportamento, ao longo de sua carreira acadêmica como docente universitário, desde 1974. Atualmente, sua atuação prioriza História, Teorias e Sistemas em Psicologia, Epistemologia do Behaviorismo Radical e Delineamentos Culturais. Na dimensão de gestão acadêmica, foi membro de diversos conselhos e comissões, várias vezes chefe de departamento de ensino. Foi Diretor Geral da Faculdade de Filosofia e Ciências, campus da UNESP de Marília, entre 2000 e 2003. É Bolsista de Produtividade do CNPq, nível 2.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4703272D9>

Lígia Ebner Melchiori

Fez pós-doutorado na universidade de Murcia-Espanha, em 2010, fez pós-doutorado na universidade de Brasília (2005), doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1999), mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1987) e graduação em Psicologia pela FFCL de Rib Preto - USP (1978). Atualmente é professor assistente doutor na Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Bauru, ministrando aulas na graduação em Psicologia e no Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, creches, desenvolvimento de bebês, apego e desenvolvimento familiar.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4786030A2>

Lúcia Pereira Leite

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993), mestrado em Educação - Marília pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997) e doutorado em Educação Marília pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Atualmente é professor assistente doutor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru. Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, necessidades educacionais especiais, educação continuada, inclusão educacional e avaliação psicopedagógica.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4795807E9>

Marcia Cristina Argenti Perez

Graduada em Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Araraquara, SP, 1997), Mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP, Ribeirão Preto, SP, 2000), Doutorado Ciências, concentração em PSICOLOGIA pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP, Ribeirão Preto/SP, 2004). Desde 2006 é Professora Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista UNESP-Bauru/SP. Atualmente é coordenadora do Curso de Pedagogia. Líder do GEPIFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (UNESP/CNPq). Desenvolve atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão universitária nas áreas temáticas da Educação, Infância, Ludicidade e Práticas educativas inclusivas na escola e na família.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4774103T0>

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Possui graduação em Psicologia pela Fundação Educacional de Bauru (1976), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1984), doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (1995) e livre-docência em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009).

Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem dois livros publicados (Psicologia da saúde: perspectivas interdisciplinares; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem: investigações e análises), oito capítulos de livros e 36 artigos publicados em periódicos em revistas como Interação (Curitiba), Revista Brasileira de Educação Especial, Psicologia: Teoria e Pesquisa, etc. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, contaminação por chumbo, avaliação de desenvolvimento, Inventário Portage Operacionalizado e educação especial. É bolsista produtividade pelo CNPq.
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4780303T1>

