

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**“A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE INSTITUIÇÃO ESPECIAL EM  
PROJETOS DA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES DE  
INCLUSÃO”.**

**MARIA EUGÊNIA DA SILVA DE OLIVEIRA**

**PIRACICABA – SP**

**2008**

“A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE INSTITUIÇÃO ESPECIAL EM  
PROJETOS DA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES DE  
INCLUSÃO”.

MARIA EUGÊNIA DA SILVA DE OLIVEIRA

**Orientadora: PROF<sup>a</sup>.DR<sup>a</sup>. Maria Cecília Rafael de Góes**

Dissertação apresentada à  
Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da UNIMEP como  
exigência parcial para obtenção  
do título de Mestre em  
Educação.

**PIRACICABA – SP**

**2008**

## **BANCA EXAMINADORA**

PROF<sup>a</sup>.DR<sup>a</sup>. Maria Cecília Rafael de Góes - Orientadora

PROF<sup>a</sup>.DR<sup>a</sup>. Anna Maria Lunardi Padilha

PROF<sup>a</sup>.DR<sup>a</sup>. Maria Cecília Carareto Ferreira

**DEDICATÓRIA:**

*Este trabalho é dedicado aos sujeitos com deficiência intelectual, participantes da pesquisa aqui relatada, que me mostraram a viabilidade de sua participação em diferentes práticas sociais.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, permitiram que este trabalho fosse concluído.

A Deus, ser único e razão de minha existência.

Aos filhos André e Paulo, atuantes nesta jornada, que pelo entusiasmo e estímulo muito contribuíram para esta realização.

Ao Marco Aurélio, filho pródigo, deficiente intelectual, fio condutor desta pesquisa, uma lição de vida para mim e demais pessoas a sua volta.

Ao Osmar, esposo e companheiro incondicional, que soube me compreender nos momentos difíceis dando o apoio necessário.

*À minha mãe, ser de tamanha grandeza, que através do seu incentivo e palavras otimistas me fez acreditar que tudo é possível.*

Aos colegas, maestro Jordão e parceiros do projeto da banda, seres confiantes, perseverantes e indispensáveis para que chegássemos até aqui.

Às famílias dos sujeitos com deficiência intelectual, que se envolveram intensamente na experiência da banda escolar e de outros projetos.

À educadora Josete, minha irmã de coração e amiga de trabalho, sempre compreensiva e encorajadora nos desafios encontrados no percurso da vida.

Aos estudantes, professores e funcionários da escola em que esta pesquisa foi realizada, pela acolhida e cooperação.

Aos educadores Oldack Chaves e João Gâmbaro, pelo incentivo e pelas condições propiciadas para a realização do Mestrado.

À Cecília, orientadora, que não só me trouxe conhecimentos, como também tornou um sonho realidade.

Aos docentes do PPGE-UNIMEP, pelos ensinamentos.

\* Esta pesquisa contou *com* o apoio do Projeto Bolsa Mestrado, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e do programa de bolsas da CAPES.

*Ao fazer do texto um objeto de investigação intelectual,  
tal análise coloca o leitor não como um consumidor passivo,  
mas como um produtor ativo de significados.*

*Em vista disto,  
o texto não é mais investido de uma essência  
de autoridade,  
esperando para ser traduzido ou descoberto. Ao  
contrário,  
sua essência não está mais provida de um  
status sacerdotal,  
como uma sabedoria doada. Ao invés disso,  
o texto torna-se um conjunto de discursos,  
constituído por um jogo de significados contraditórios.*

*(Henry Giroux).*

## RESUMO

O propósito deste trabalho é contribuir para o apontamento de condições que ampliem as possibilidades de inclusão social de pessoas com deficiência intelectual. Assumindo a teoria histórico-cultural, entendemos que os indivíduos com deficiência, como qualquer ser humano, se constituem nas relações sociais, e que a força da convivência com outros é o que os move para atingir formas mais elevadas de pensamento e sociabilidade. Preocupada com a restrição de experiências de vida que em geral está associada à deficiência intelectual e enquanto diretora de uma escola pública, esta autora implementou programas de atividades extracurriculares visando o envolvimento de alunos de uma instituição especial e suas famílias. O presente estudo focaliza um programa referente à integração de adolescentes e jovens com deficiência intelectual na banda da escola, que conta atualmente com trinta alunos regulares, na faixa etária de 11 a 18 anos, e nove alunos da instituição especial, na faixa etária de 12 a 29 anos. Com o objetivo de colher dados indicativos da qualidade e dos efeitos dessa experiência sobre a vida dos integrantes especiais, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os dois grupos de integrantes: dez alunos comuns e sete alunos especiais. Para complementar os dados foi também entrevistado o maestro da banda. As análises dos depoimentos indicam que para os alunos comuns essa experiência concreta de convivência conduziu a mudanças na concepção sobre a deficiência intelectual e na avaliação crítica da localização restrita das pessoas com deficiência na sociedade. Quanto aos alunos especiais, suas falas mostram que eles se sentiam aceitos e felizes nessa atividade. Apesar de suas necessidades especiais, percebiam-se participantes e consideravam que eram assim percebidos pelos demais integrantes. O conjunto dos dados mostra que o projeto da banda oferece a esses sujeitos uma experiência diferenciada, visto que seu cotidiano é vivido, de modo geral, nos ambientes da família e da escola especial. Trata-se de um espaço que os situa em outro coletivo, com atividades significativas, reconhecidas pelo grupo social e realizadas por pessoas sem deficiência. O estudo sugere, também, que escola pode desenvolver iniciativas inclusivas que não se enquadram na inclusão em sala de aula, mas que, ao envolver parcerias com famílias e comunidade, criam perspectivas promissoras para a vida de sujeitos com deficiência.

Palavras Chave: Deficiência Intelectual; Inclusão Social; Banda Escolar.

## ABSTRACT

The purpose of this work is to contribute for the indication of conditions that may expand the possibilities of social inclusion of persons with intellectual deficiency. Based on the historical-cultural theory, we understand that individuals with deficiency, as any human being, are constituted in social relations, and that the force of shared experiences is what moves them to reach higher levels thinking and sociability. Concerned with the restriction of life experiences that is generally associated to intellectual deficiency and while working as principal of a public school, this author developed programs of extracurricular activities for the involvement of adolescent and young students of a special education institution and their families. The present study focuses on a program for the integration of these students in the school band, which is now formed by thirty regular students, in the age range of 11 to 18 years, and nine special participants, in the age range of 12 to 29 years. With the objective of collecting data indicative of the quality and the effects of this experience on the life of the subjects with intellectual deficiency, we interviewed members of the two groups in the band: seven special students and ten regular students. In order to complement the data the band maestro was also interviewed. The analyses of the statements indicate that for the regular students this concrete convivial experience led to changes in the conception about intellectual deficiency and to a critical evaluation of the restricted localization of persons with deficiency in society. As to the special students, their sayings show that they felt accepted and happy in this activity. Despite their special needs, they perceived themselves as participants and considered that they were perceived the same way by other participants. The data, on the whole, show that the band project offers to these subjects a differentiated experience, since in general their quotidian is lived within the spheres of the family and the special institution. Hence, the project is a space that situates them in another collective, with meaningful activities, which are part of something recognized by the social group and undertaken by persons without deficiency. The study also suggests that schools can develop inclusive which do not correspond to an inclusion in the classroom, but, by involving partnerships with families and community, can create promising perspectives for the life of subjects with deficiency.

Keywords: Intellectual Deficiency; Social Inclusion; School Band .

## SUMÁRIO

	Pág.
APRESENTAÇÃO.....	01
<b>CAPÍTULO 1 - SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA: O MOVIMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR</b>	
1.1 A educação inclusiva no contexto atual.....	03
1.2 A inclusão escolar e as políticas públicas brasileiras.....	05
1.3 A escola inclusiva em contexto.....	12
<b>CAPÍTULO 2 - O DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	
2.1 O conceito de deficiência intelectual.....	20
2.2 A interpretação histórico-cultural sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência.....	26
2.2.1 Teses gerais.....	26
2.2.2 Sujeitos com deficiência e os princípios de desenvolvimento.....	29
<b>CAPÍTULO 3 - INICIATIVAS DE UMA ESCOLA REGULAR ENVOLVENDO ALUNOS DE UMA INSTITUIÇÃO ESPECIAL</b>	
3.1 O projeto da banda escolar com integrantes especiais.....	34
3.2 A pesquisa realizada no espaço da banda .....	37
3.3 A fala dos entrevistados.....	40
3.3.1 A sociabilidade propiciada pela banda .....	40
3.3.2 Os sujeitos com deficiência intelectual: a banda e outros espaços cotidianos de convivência.....	47
3.3.3 A banda como um espaço de inclusão.....	52
3.4 Comentários gerais.....	56
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>66</b>

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho busca contribuir para o apontamento de condições que ampliem as possibilidades de inclusão social e escolar de crianças e jovens com deficiência intelectual.

Assumindo a abordagem histórico-cultural dos processos humanos, entendemos que o indivíduo com deficiência, como qualquer ser humano, se constitui nas relações sociais, e que é a força da convivência social que o move e o torna capaz de avançar em seu desenvolvimento psico-social.

Preocupada com a restrição de experiências de vida que em geral está associada à condição de deficiência intelectual, esta autora dirigiu alguns programas de ações que pretenderam favorecer o desenvolvimento desses sujeitos e contribuir para a conquista de seu direito a participar de esferas sociais diversas.

Nesse sentido, implementamos várias iniciativas destinadas a envolver um grupo de alunos de uma instituição especial, bem como suas famílias, em atividades com alunos comuns da escola da rede pública em que atuamos como diretora. Essas ações visavam a acolher os sujeitos especiais num espaço até então não freqüentado por eles. Após um tempo de convivência entre os grupos, em vários programas de atividades ocorridos principalmente nos finais de semana, deu-se a inserção dos jovens com deficiência intelectual na banda da escola.

O foco do estudo está no espaço de atividades dessa banda, que conta com trinta alunos da escola regular e nove jovens com deficiência intelectual. Os alunos da instituição especial são três moças e seis rapazes, com idades que variam entre 12 e 29 anos. Os alunos comuns pertencem a classes do ensino fundamental II e ensino médio, e estão na faixa etária de 11 a 18 anos.

Nosso propósito foi colher dados indicativos da qualidade e dos efeitos dessa experiência sobre a vida dos sujeitos com deficiência intelectual. Para isso, optamos por realizar entrevistas com os dois grupos de maneira a captar a percepção que manifestam sobre essa questão. Participaram das entrevistas sete alunos especiais e dez alunos comuns. Para complementar os dados foi feita uma entrevista com o maestro da banda.

A situação estudada não configura uma proposta de inclusão escolar, embora esse tema faça parte das discussões aqui apresentadas. Trata-se de um projeto da escola regular que busca acolher indivíduos com deficiência e oferecer-lhes oportunidades ampliadas de convívio e de participação no contexto de uma atividade significativa.<sup>1</sup>

O texto ora apresentado está organizado em três capítulos.

No primeiro é abordada a problemática do atual movimento de inclusão social e escolar de sujeitos com deficiência, considerando-se as políticas educacionais e de integração social.

O segundo capítulo tematiza o desenvolvimento de indivíduos com deficiência intelectual; após uma discussão sucinta das diferentes concepções dessa condição e das muitas terminologias adotadas, são expostas teses e interpretações da abordagem histórico-cultural a respeito do desenvolvimento comprometido por alguma deficiência.

O terceiro capítulo contém o relato da pesquisa realizada, que envolveu entrevistas com alunos comuns e alunos especiais participantes da banda escolar. Numa retomada dos três capítulos, segue-se a seção de considerações finais do trabalho desenvolvido.

---

<sup>1</sup> Cabe esclarecer que a escola em questão tinha recebido alguns alunos especiais em fase anterior, mas, no período a que se refere esta pesquisa, não havia nela alunos incluídos.

## **CAPÍTULO 1 – SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA: O MOVIMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR**

### **1.1 A educação inclusiva no contexto atual**

Na realidade brasileira atual, as políticas públicas têm buscado assegurar a proteção do direito de todos à educação, oferecendo uma educação de qualidade e uma escola capaz de eliminar as desigualdades sociais. São políticas que se alinham às propostas de diversas declarações e outros documentos internacionais das últimas décadas, direcionados à meta de reduzir as desigualdades sociais.

As tentativas de tornar amplo o acesso à educação, com base na idéia de que somos todos iguais perante a lei, têm uma longa história. Luzuriaga (1959) lembra os defensores da escola pública na revolução francesa, destacando as idéias de Condorcet, que afirmava a importância de se chegar a uma escola única e democrática e defendia uma proposta nesse sentido:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover as suas necessidades, assegurar seu bem-estar, conhecer e exercer seus direitos, compreender e cumprir seus deveres; assegurar a cada um a faculdade de aperfeiçoar seu engenho, de capacitar-se para as funções sociais a que há de ser chamado, desenvolver toda a extensão das aptidões, recebida da natureza, e estabelecer, desse modo, entre os cidadãos, uma igualdade de fato e dar realidade à igualdade política reconhecida pela lei; tal deve ser a primeira finalidade de uma instrução nacional que, desse ponto de vista, constitui para o poder público um dever de justiça (LUZURIAGA, 1959, pp. 45-46).

Hoje, em pleno século XXI, muitas regiões do mundo encontram-se em condições muito aquém de tais metas. A ONU, diversas organizações e o poder público de vários países têm preconizado interesses coletivos e direitos dos indivíduos, no sentido de promover o pleno desenvolvimento dos membros das sociedades. No âmbito da educação o movimento inclusivo vem se intensificando nas últimas décadas, de acordo com propostas presentes em documentos internacionais como, por exemplo, a “Declaração Mundial Sobre a Educação Para

Todos” (Jomtien, Tailândia, 1990) e a “Declaração Sobre os Princípios, Políticos e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (Salamanca, Espanha, 1994). No primeiro, a educação é chamada para contribuir na construção de um mundo melhor, próspero, participativo, mais acolhedor e orientado para a tolerância e a cooperação entre os povos. O segundo conclama os países a criarem condições concretas para o atendimento educacional de todas as pessoas – crianças, jovens, adultos – que apresentam algum tipo de necessidade especial, incluídos aí os casos de deficiência. Criticando a crença numa só pedagogia que serve a todos e incentivando a promoção da integração social em ambientes favoráveis, o documento advoga por uma escola que se guie pela flexibilidade no currículo e nos arranjos organizacionais.

Outras declarações se seguiram na linha de reafirmar a busca por uma inclusão escolar entendida como parte da inclusão social. A “Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural” (UNESCO, 2005) enfatiza a questão da herança cultural, defendendo a cooperação entre membros de estado e instituições em prol do desenvolvimento cultural e do pluralismo social.

A despeito dos compromissos firmados nesses documentos, assistimos a uma realidade em que persistem altos índices de analfabetismo e condições insuficientes para atender às necessidades básicas de aprendizagem dos educandos. A escola não tem respondido bem ao desafio de elaborar programas que levem em conta a diversidade existente entre os alunos, sobretudo no que concerne àqueles que apresentam deficiência e que requerem um ensino diferenciado. Mais amplamente, as políticas públicas ainda precisam criar mecanismos capazes de combater atitudes discriminatórias, propor ações que sejam compreendidas, constituindo assim uma sociedade mais justa, que possibilite uma educação efetivamente inclusiva. Essas mudanças demandam leis e também o estabelecimento de prioridades política e financeira, de maneira que haja recursos para fortalecer práticas educativas de qualidade, com a capacitação de professores e a disponibilização dos materiais e equipamentos necessários.

## 1.2 A inclusão escolar e as políticas públicas brasileiras

Com as políticas de inclusão escolar, o atendimento educacional de alunos com deficiência vem aos poucos crescendo na rede pública, alterando a razão escola especial/escola regular, como mostram os dados do Censo Escolar 2006, com indicadores do período desde 1998, conforme a Figura 1 (página a seguir).

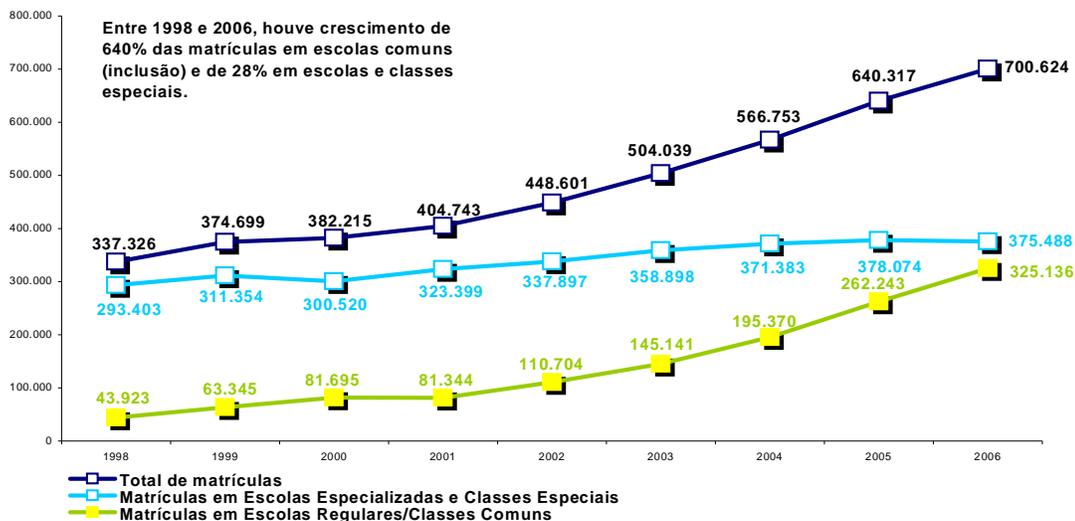
Esse gráfico indica que aparentemente, nos nove anos referidos, o número de alunos incluídos na rede regular cresceu em ritmo maior que o de matriculados em escola especiais. Do total de mais de 700.000 matrículas em 2006, cerca de 326.000 eram da rede regular.

Apesar dessa tendência, naturalmente a presença de alunos especiais na classe comum não é igual para os diferentes tipos de necessidades especiais atendidos. Algumas das necessidades especiais já vinham fazendo parte do alunado da rede regular em alta porcentagem (superdotação, baixa visão e vários tipos de deficiência física). Então, para destacar os aumentos que são mais significativos, devem ser examinados indicadores sobre os outros segmentos de alunos especiais. Essa situação de diferença em termos de inserção pode ser notada na distribuição de matrículas em 2006, apresentada na Tabela 1 (página a seguir).

Vemos que os casos de deficiência mental mostram os números mais altos - 197.13 matrículas – e, embora a classe comum já receba parte desses alunos, 67,7 por cento ainda se localiza nas escolas ou classes especiais. Se lembrarmos que o déficit intelectual está muitas vezes presente nos quadros de Síndrome de Down e deficiência múltipla, a questão quantitativa torna maior o desafio desse atendimento.

As ações inclusivas têm exigido de fato um envolvimento crescente da escola regular, mas é preciso não esquecer dos importantes problemas de qualidade que já apontamos – a mera inserção do aluno não configura a inclusão, se a escola não investir efetivamente em termos de inovação pedagógica e reorganização de serviços.

**Figura 1** - Matrículas de alunos especiais na rede regular e especial, de 1998 a 2006.



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP/2006

**Tabela 1** - Matrículas de alunos especiais em escolas ou classes especiais e em classes comuns

	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

A legislação brasileira vem afirmando direitos e compromissos, bem como anunciando promessas quanto à inclusão social e escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela lei no. 8.069 de 1990, estabelece direitos e atribui responsabilidades, especificando algumas questões ligadas aos âmbitos da educação, saúde e trabalho, que muito importam para a presente discussão. Em seu capítulo IV – “Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”, o ECA afirma:

Art. 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

(...)

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 57 - O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

(...)

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

Menção específica é feita ao portador de deficiência no capítulo V – “Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho”, que aborda os aspectos de educação profissional e remuneração, entre outros.

Art. 66 - Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 68 - O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º - Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

O reconhecimento de direitos a serem exercidos em diferentes esferas sociais aparece no Decreto no. 3298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em seu Capítulo I, o documento estabelece:

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Em termos de Objetivos, o mesmo Decreto propõe mudanças de grande importância para a inclusão social, explicitando no Capítulo IV:

Art. 7º São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

- I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;
- II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;
- III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;
- IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência;
- V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social.

Também os documentos oficiais referentes ao campo da educação vêm afirmando o direito à inclusão escolar desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que indica o atendimento *preferencial* de alunos especiais na rede regular de ensino. Desde então, a definição dos espaços de

educação especial e dos setores responsáveis pela inclusão parece manter-se relativamente inalterada nas propostas e instrumentos legais, exceto pela versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, divulgada pelo MEC em 2007, como será mencionado adiante. Nesse sentido cabe lembrar de documentos já do início da década de 2000.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) reiterou que a integração das pessoas com deficiência no sistema regular é garantida pela Constituição (art. 208, III) e reconheceu que as mudanças necessárias tinham caminhado muito lentamente até então. Quanto aos espaços de educação especial, no tópico 8, o texto acolhe a inserção nas escolas regulares, mas diz:

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela.

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil.

Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais.

Em 2001 foi baixada a Resolução no. 2 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), assumindo uma perspectiva inclusiva. Em seu artigo 3º, a resolução define a educação especial como modalidade da educação escolar, caracterizada como:

(...) um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar,

complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Como espaço de atendimento educacional especial é dado destaque à rede regular de ensino, porém admite-se que essa função pode ser cumprida pelas escolas especiais.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social..

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

Já a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) apresenta uma posição de ruptura com a idéia de escola especial. Expõe um histórico das políticas para esse setor que valoriza medidas tomadas quanto à acessibilidade e à integração de alunos especiais, contudo salienta a necessidade de superar uma concepção de educação especial como “modalidade substitutiva” da educação comum. Todos os alunos especiais deveriam ser matriculados e atendidos em escolas regulares.

Obviamente o caráter de versão preliminar não permite afirmar que a proposta será oficializada. Entretanto trata-se de um anúncio de um rumo que o MEC julga provável ou desejável. Nesse anúncio o papel das instituições

educacionais e das escolas especiais passaria a ser de *apoio* à inclusão na escola regular.

Art. 58 - O atendimento educacional especializado tem como objetivo assegurar a inclusão, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. Constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na sala de recursos da própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede pública ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional. Diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.

Dessa forma, o trabalho educativo central seria realizado nas classes comuns e o trabalho especializado ficaria sob responsabilidade da própria escola regular (em horário diferente do da classe comum), conforme é apontado em alguns itens da parte final, que estabelece orientações aos sistemas de ensino.

Oferta do atendimento educacional especializado em consonância com as diretrizes da educação inclusiva, no contra-turno da escolarização, ampliando a carga horária diária;

Substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais para a realização do atendimento educacional especializado e produção de materiais acessíveis;

Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de atendimento educacional especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente; (...)

[grifos nossos]

Dentre as orientações, algumas parecem muito promissoras como a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, a serem definidas nos projetos político-pedagógicos, e a formação de redes de apoio à inclusão, nas quais participem os setores da saúde e assistência social, além dos movimentos sociais dos municípios. Contudo, a tentativa de romper com a histórica

inadequação da educação especial talvez não se resolva com a desativação indiscriminada de escolas especiais, seja porque a Escola mal está conseguindo responder às demandas mais básicas da inclusão, seja porque uma medida uniforme que atinja a todos os tipos de alunos especiais não se mostre condizente com a diversidade das necessidades educacionais.

### **1.3 A escola inclusiva em contexto**

As dificuldades para implementar a inclusão escolar advêm de fatores ligados aos âmbitos municipal, estadual e federal. Ao mesmo tempo, é preciso considerar fatores que têm um caráter amplo, que são condicionantes dos projetos e ações realizadas pela escola. Nesse sentido, é indispensável considerar os processos de globalização nos dias de hoje. Apesar de seus benefícios, a tendência da globalização é gerar novas desigualdades, além de aumentar as já existentes.

Para ter um perfil adequado ao mercado exigente e competitivo, o indivíduo deverá contar com uma educação geral sólida, o que depende de uma elevação dos padrões de ensino, com investimentos maiores em recursos tanto materiais como humanos, para aumentar a eficiência do sistema educacional.

Se a escola se propõe a atender a esse perfil e às novas necessidades de forma padronizada, ela corre o risco de acentuar os problemas da desigualdade, uma vez que se trata agora de uma população diversa. Particularmente em relação aos alunos especiais, não há como educar a todos do mesmo modo, com um projeto pedagógico uniforme, sem abranger as diferenças. Conforme argumenta Laplane (2004):

Nesse contexto, uma escola que delinea as aquisições necessárias aos alunos de maneira muito específica e que trabalha no intuito de padronizar essas aquisições (lembramos aqui os recentes projetos de avaliação, implementados em todos os níveis de ensino)<sup>2</sup> verá recrudescer os problemas decorrentes da heterogeneidade de uma população diversa que

---

<sup>2</sup> Exame Nacional de Cursos (Provão), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

por diferentes motivos (valores culturais diferentes dos proclamados pela escola, condições socioeconômicas, deficiência física, mental ou sensorial) não conseguem atingir os objetivos propostos. (LAPLANE, 2004, p. 10).

A padronização, que submete o aluno diferente a uma pedagogia pensada genericamente para a maioria, é o principal inimigo de um ensino de qualidade (MARTÍNEZ, 2005). Quando, nesse modelo pronto, a escola faz ajustes apenas rebaixando os conteúdos mínimos exigidos para os diferentes, que não conseguem atender às atividades propostas, é reafirmada sua incapacidade e mantida a discriminação. Em conseqüência, o que normalmente ocorre é a atribuição do fracasso escolar ao próprio aluno, um problema que há décadas vem sendo discutido.

As análises da esfera educacional relacionada à globalização nos permitem identificar tendências diferentes em termos políticos, conceituais e ideológicos. Muitas questões são apresentadas por estudiosos e pesquisadores, contrapondo a realidade encontrada e os discursos da inclusão de todos, numa escola democrática.

No discurso, a escola seria a disseminadora de muitos valores, um dos quais é a igualdade, um valor universal. Entretanto, Laplane (2004) vem afirmar que são omitidas as principais causas da desigualdade, o que “cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las” (p.17).

Devemos reconhecer que essas críticas têm contribuído para maior atenção a alguns dos problemas, porém ainda persiste o quadro geral de iniciativas insatisfatórias para atender os educandos com necessidades educativas especiais, bem como os demais alunos. No caso da educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual, permanecem inúmeros obstáculos para o alcance de uma terminalidade compatível com suas aptidões.

Mesmo que as leis vigentes direcionem a escola e outros setores para práticas responsáveis, é importante um empenho de toda a sociedade, que na maioria das vezes subordina seus interesses às relações de mercado. Desse modo, é necessária a reforma das instituições, não só nas questões técnicas, processuais e metodológicas, mas também na convicção política diante dos compromissos assumidos.

Entretanto, constatamos que muitos dos documentos promissores podem ser ambíguos e dissimulados, omitindo a realidade, intencionalmente ou não, em função de interesses ideológicos. Conforme Laplane (2004) afirma:

O discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflando e mistificando a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos. (LAPLANE, 2004, pp.11-12).

Nessa linha, não é possível falar em educação inclusiva sem considerar o modelo atual capitalista, que resiste às mudanças orientadas para uma efetiva igualdade social e que molda o que a escola pode oferecer em termos de formação intelectual e cultural. Nesse panorama verifica-se o aumento dos processos de exclusão social, em termos de direitos de cidadania, acompanhados de uma indiferença institucionalizada.

De qualquer forma, nada é imutável e é fundamental que busquemos incentivar novos comportamentos e atitudes que propiciem mudanças de maior ou menor profundidade nas idéias e nas ações, visando a uma inclusão aceitável.

Friedman (1982) e Frigotto (1995) argumentam a favor de investimentos, num sentido amplo, que permitam a formação integral do indivíduo e questionam o modo de considerar a promoção do desenvolvimento humano, normalmente configurada em termos de capital físico. Mas, mesmo nesse sentido, o poder público tem de ser questionado em sua responsabilidade de promover uma distribuição de verbas mais compatível com as necessidades sociais. Ao mesmo tempo, os debates e análises precisam explorar as possibilidades de construção de uma educação inclusiva em meio às ações determinadas pelo capitalismo atual. Sobre essa questão, no que concerne às escolas públicas, Friedman (1982) diz:

A linha que deve existir entre a necessidade de estabelecer uma base comum de valores para garantir a estabilidade de uma sociedade, de um lado, e o trabalho de doutrinação, inibindo a liberdade de pensamento e de crença, de outro, é mais uma dessas fronteiras vagas, mais fáceis de citar do que definir. Em termos de conseqüências, a desnacionalização das escolas (p. 89).

Frigotto (2000) argumenta ser possível e necessária uma luta árdua por um mundo mais justo e igualitário. O autor, que assume o enfoque da dialética materialista-histórica na pesquisa educacional, defende a necessidade de mudanças de atitudes e de consciência que contribuam para um equilíbrio social, na base de um novo modelo social e econômico, de um projeto societário democrático que viabilize o acesso aos bens econômicos e culturais para as camadas populares, “ou seja, um projeto calcado na idéia da autonomia dos povos, de desenvolvimento humano, social e relações econômicas, políticas e culturais solidárias no plano internacional - uma globalização includente” (FRIGOTTO, 2000, p. 225).

Entretanto, ele alerta para o fato de que as propostas educacionais mostram uma aparência nova e sedutora, com um poder de convencimento que vem mascarando o capitalismo que se fortalece com o passar dos tempos. O modelo vigente sustenta a concepção de um estado mínimo, que é descompromissado socialmente, transferindo obrigações, terceirizando os serviços ligados aos direitos fundamentais (como educação, saúde e cultura) e omitindo-se frente às necessidades da maioria dos menos favorecidos. Os direitos básicos dos cidadãos são tratados como mercadorias e a educação torna-se comercializada pela iniciativa privada.

Em conseqüência, no lugar de uma escola inclusiva o que se tem é uma escola que deve ver o sujeito meramente como capital humano, prover sua capacitação para as exigências do mundo globalizado, em termos de aquisição de habilidades e competências. Isso configura distorções do caminho da educação, que é definido de cima para baixo em consonância e conformidade com diretrizes formuladas por órgãos reguladores, muitos deles internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Todo esse conjunto de fatores afeta os modos de entender e concretizar a educação inclusiva. No texto “A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução”, Silva (2000) salienta a importância do currículo e entende o conhecimento como centro de uma questão cultural, ética e política:

É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado por essa redefinição. Se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. Não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferenciais das atuais reformas neoliberais da educação? (p.9).

Também a partir de outros autores como Bourdieu (1998), vemos que a idéia de uma educação democrática não desfaz os mecanismos de desigualdade que operam na sociedade. Quanto mais elevada a origem sócio-econômica de um indivíduo, mais extensas serão suas vivências culturais, e esse capital cultural garante-lhe o sucesso na escolarização, o que não ocorre com indivíduos das camadas menos favorecidas. As políticas educacionais na elaboração dos programas, projetos, currículos acabam por não atender a esses grupos e a não corrigir as desvantagens. Sobre a visão que relaciona o capital cultural e a escola conservadora, o autor ressalta a necessidade de superar uma análise imobilizadora:

Concordar-se-á facilmente, e talvez até facilmente demais, com tudo o que precede. Mas restringir-se a isso significaria abdicarmos de nos interrogar sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. (BORDIEU, 1998, p. 53).

Assim, o discurso da igualdade no plano das práticas pedagógicas serve para disfarçar e justificar a indiferença no que diz respeito às desigualdades sociais. Além disso, esse discurso sequer se transforma em ações inovadoras, sobretudo quando consideramos a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Em outras palavras, e como já mencionado, tratando a todos os educandos como “iguais” e oferecendo condições uniformes de ensino, a escola deixa de atender a quem necessita de um atendimento diferenciado dos demais.

No âmbito da política educacional referente aos alunos com necessidades especiais, o discurso oficial orienta-se para afirmar o compromisso do sistema regular de ensino com o atendimento desses alunos, de maneira que a escola respeite os princípios de igualdade de oportunidades e condições, em todos os níveis educacionais. Aranha (2001) salienta que o movimento inclusivo assume uma

filosofia que reconhece e aceita a diversidade entre membros da sociedade e que “isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social” (p.2).

A preocupação com a inclusão escolar não surgiu de maneira isolada; ao contrário, fez parte de uma mobilização por direitos coletivos e individuais. Conforme Mendes (2002)

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (p.61).

Para essa autora, embora haja todo um amparo legal para a inserção de alunos especiais preferencialmente nas classes comuns da escola pública, é preciso lembrar que a inclusão não consiste numa mera mudança de endereço do aluno, que é deslocado da instituição especial para a escola regular. Longe disso, trata-se de um processo que deve desenrolar de forma cuidadosa, pois envolve o acesso, a permanência e o aprendizado.

Também Bueno (1999) critica as soluções apressadas que acabam por não produzir inclusão de fato.

“(...) a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino, que não podem se ater somente a pretensas dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais, mas que precisam se estender aos processos de exclusão da mais variada gama de crianças; essas modificações não podem ser estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais, mas demandam ousadia, por um lado, e prudência por outro; (...) a gradatividade e a prudência não podem servir de escudo para manutenção, sem razão, de processos segregados de ensino”. (pp. 23-24).

As políticas educacionais trazem perspectivas promissoras. Por outro lado, elas não se efetivam por diferentes razões, de maneira que “pode-se dizer que nosso discurso é muito melhor que nossa prática” (ARANHA, 2004, p.57). Esse discurso se faz presente em diversas instituições sociais e não está ligado somente ao âmbito da educação, estendendo-se a políticas sociais ligadas à busca de redução de desigualdades, como aquelas ligadas à distribuição de renda. As questões ideológicas que se entrecruzam não podem ser esquecidas.

Como a escola reproduz discursos e práticas da sociedade em geral, as possibilidades de oferecer uma verdadeira educação inclusiva dependem de várias outras instâncias sociais. Mendes (2002) afirma que “o movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças” (p. 61). Porém, a autora faz um alerta:

“(…) vestindo a roupagem de uma ideologia mais democrática e moderna, a filosofia da “inclusão”, confundida com a idéia de “inclusão total” ou “inclusão integral”, poderá, conseqüentemente, no contexto brasileiro, justificar o fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas, por exemplo), e poderá paradoxalmente resultar, no futuro em uma forma de escamotear a retirada do poder público reduzindo ainda mais a ação do Estado na educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais”. (MENDES, 1999, p.88).

Os discursos que anunciam promessas não modificaram a realidade do fracasso para o sujeito deficiente, que introjeta um sentimento de impotência e uma imagem de incapacidade. Pensamos que para o próprio sujeito a exclusão é a dor mais sentida, porque muitos nem se percebem excluídos, por distintas razões. Sujeitos com deficiência intelectual, que são quase sempre colocados numa situação de dependência total, com freqüência não se dão conta de que estão cercados de limites de forma direta e indireta. E não se percebem enquanto cidadãos, uma vez que essa exclusão silenciosa afeta não só o reconhecimento desses seres humanos, como os afasta de quaisquer atividades significativas para o seu desenvolvimento.

Também as pessoas diretamente ligadas a esses sujeitos, como familiares e parte dos educadores, sentem de forma mais incisiva e mais intensa a problemática da omissão da sociedade e as limitações relacionadas às políticas educacionais inclusivas.

Ainda perdura, portanto, a omissão quanto aos direitos básicos para a formação humana e educacional do aluno com deficiência, o que limita seu desenvolvimento intelectual. Sabemos que não é tarefa fácil superar a situação de exclusão e o preconceito, e afirmar os direitos sociais de segmentos da sociedade que não usufruem as condições de cidadãos.

Apesar de configurar um quadro preocupante, a literatura da área reconhece que algumas mudanças positivas estão ocorrendo. Nesse sentido, considerando o período anterior às políticas afirmativas da inclusão, Ferreira (2006) lembra que:

Nas escolas públicas regulares, de acordo com um critério questionável de “educabilidade” permitido pelas normas e com base em uma limitada justificativa da necessidade de um “trabalho de equipe”, recusava-se a matrícula daquelas pessoas que mais necessitariam dos apoios considerados especializados. (p. 89).

Como argumenta o mesmo o autor, a mudança desse critério e a tentativa de inserção dos alunos nas escolas regulares podem ser considerados avanços importantes, mas não resultaram ainda num panorama positivo. Constata-se um quadro de exclusão, tanto nas modalidades de ensino, como na integração e ampliação de espaços considerados adequados para a inclusão escolar e social de pessoas com deficiência.

Ganhos têm sido apontados também de outro ângulo. Por exemplo, Caiado (2004), focalizando os movimentos sociais, aponta para uma crescente participação das pessoas com deficiência, que se associam para reivindicar seus direitos e tomar a palavra, o que antes era feito por pais e profissionais.

A organização coletiva e a capacidade de reivindicar inserem-se num processo de “empoderamento” (do inglês “empowerment”), que, para os grupos excluídos, significa o direito de fazer escolhas, ter preferências e tomar decisões sobre a maneira de viver. Nesse processo, os sujeitos conseguem contrapor-se ao controle total que é exercido pelos outros sobre suas vidas, tanto no plano da esfera pessoal e privada, como no da vida em comunidade. Essa perspectiva política foi reiterada na 16ª Conferência Asiática sobre Deficiência Intelectual e Empoderamento (realizada no Japão em 2003), em que o palestrante Robert Martin afirmou a necessidade de mudanças radicais para que os sujeitos com deficiência saiam da condição de desempoderados.

A partir da rede de argumentos levantados, acreditamos que a verdadeira inclusão se fará somente com a participação plena desses sujeitos na comunidade, quando eles poderão ser concebidos como seres humanamente iguais.

## CAPÍTULO 2 – O DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

### 2.1 O conceito de deficiência intelectual

A deficiência intelectual pode ser compreendida sob concepções e denominações distintas. De modo geral, o termo “deficiência” denota uma condição de impedimento, de incapacidade. Quando se trata de uma pessoa com deficiência intelectual, do passado até agora, as terminologias têm variado muito: retardado, imbecil, idiota, débil mental, mongolóide, excepcional, deficiente mental ou ainda, em tempo recente, portador de necessidades especiais. Além desses, qualificativos classificatórios são acrescentados: deficiente profundo, severo, moderado ou leve.

Apesar do esforço feito por estudiosos e agentes do movimento inclusivo para uma nomeação mais apropriada que acompanhe mudanças na conceituação, o discurso de valorização desses sujeitos não necessariamente é acompanhado de distinções semânticas que seriam realmente relevantes. Nessa linha, Sasaki (2005) afirma que a deficiência não pode ser confundida com incapacidade, pois a primeira refere-se a uma condição e a segunda denota um estado negativo de funcionamento resultante do ambiente físico e humano impróprio ou inadequado. O mesmo autor lembra a preocupação de organizações de saúde e de educação em enfatizar o termo “deficiência intelectual”, como nomeação mais pertinente.

Mas, atualmente, quanto ao nome da condição, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo deficiência intelectual, com o qual concordo por duas razões. A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. (SASSAKI, 2005, p.10, grifos do autor).

A expressão proposta visa marcar mais fortemente a distinção entre deficiência mental e doença mental. Diferentes autores (por exemplo, ARANHA, 1995; MENDES, 1996) também mencionam essa questão, em especial quando abordam aspectos da história da deficiência, lembrando que o estudo independente da condição da deficiência mental teve início no século XIX, nas tentativas de diferenciação entre a idiotia e a loucura. Contudo, o processo de distinção foi longo,

tendo se estendido até o século XX. A terminologia empregada em diferentes instrumentos legais brasileiros passou a separar deficiência mental e doença mental, mas a distinção só ficou mais marcada quando a referência à doença mental foi substituída por “transtorno mental”, conforme texto da Lei n. 10.216 (BRASIL, 2001).

Discutindo a questão terminológica, Sasaki (2005) recorda que a expressão deficiência intelectual passou a ser empregada oficialmente quando a Organização das Nações Unidas, em 1995, realizou em Nova York o simpósio sobre “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro”.

Das iniciativas de diferentes organizações relativas à mudança de denominação, o mesmo autor cita, como exemplo, a confederação espanhola de organizações ligadas a pessoas com deficiência mental que em 2002 estabeleceu uma resolução para substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual; a partir daí o órgão passa a ser chamado de Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Intelectual (*Confederación Española de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual*). Além disso, no que diz respeito à deficiência, a Declaração de Montreal-Canadá (OMS, 2004), da qual o Brasil foi signatário, deixou firmada a substituição do termo “mental” por “intelectual”.

De qualquer forma, a referência à deficiência “mental” ainda é corrente. Quanto a sua definição, as formulações foram se modificando aos poucos, desde as concepções científicas iniciais que a classificavam como um quadro patológico individual numa visão extremamente organicista. Um afastamento dessa visão foi apresentado pela Associação Americana de Deficiência Mental no início da década de 1990 com uma nova classificação que repercutiu sobre as concepções então circulantes (AAMR, 1992). A ênfase foi posta nas formas de adaptação necessárias a essas pessoas, considerando suas condições de comunicabilidade na vida familiar ou outras esferas sociais, a autonomia, a funcionalidade em atividades de estudo, lazer e trabalho.

Carvalho e Maciel (2003) comentam a mudança significativa ocorrida com uma nova definição estabelecida pela AAMR em 2002. Nela são recomendados três critérios principais de diagnóstico: (a) o funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo, e (c) a idade de início das manifestações ou sinais

indicativos de atraso no desenvolvimento. Nessa formulação a deficiência mental passa a ser considerada um estado particular de funcionamento da pessoa e não um atributo dela. As autoras apontam para o fato de que o sistema de 2002 mostra uma reorientação teórica para as condições do ambiente social, o que pode ser notado na valorização de aspectos da pessoa e de seu funcionamento no ambiente social, além do contexto e sistemas de apoio. A explicação da deficiência mental abrange segundo cinco dimensões:

1. habilidades intelectuais; 2. comportamento adaptativo; 3. participação, interações, papéis sociais; 4. saúde; 5. contextos.

As questões da terminologia e do diagnóstico são importantes tanto pela urgência de mudanças conceituais como pela direção de planos estratégicos de inclusão para melhorar a vida dos sujeitos com essa característica. Por outro lado, observamos que muitas vezes o debate sobre as definições afasta a atenção da efetiva implementação de ações, o que provoca descrença, pois os planos acabam não acontecendo como deveriam, e ainda camuflam a realidade com o anúncio de ações em termos utópicos e pouco realistas.

O modo de entender a deficiência e as possibilidades dos sujeitos está estreitamente relacionado à questão do diagnóstico. De Carlo (1999) faz uma alerta, indicando que se determina um padrão de normalidade em relação ao desenvolvimento, e qualquer comportamento que não se enquadre, passa a ser visto como anormal ou desviante:

Deste modo, os profissionais especializados têm um papel importante no processo de “fabricação de deficientes”, pois são classificadores e rotuladores legitimados e geralmente seus diagnósticos e prognósticos são definidores de todo o futuro da pessoa portadora de alguma condição incapacitante (p. 28).

Nas tentativas de novas caracterizações e denominações surgiu a expressão “pessoa portadora de deficiência”. O termo “portador” leva a uma compreensão equivocada, como se o sujeito portasse algumas características da deficiência e em algum momento pudesse deixar de portá-las. Ocorre que a pessoa com deficiência intelectual ou outras deficiências não portam coisa alguma, porque esses déficits estarão presentes a vida toda. Segundo Omote (1995):

O nome “deficiente” refere-se a um status adquirido por estas pessoas. Daí tem preferido utilizar o termo “pessoa deficiente” a utilizar o termo “pessoa portadora de deficiência”. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância, vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. (p. 57).

Faz-se necessária uma mudança fundamental de representação social em que os sujeitos com deficiência não sejam entendidos como seres incapazes. Até os dias atuais o termo “deficiente”, sobretudo “deficiente mental”, vem trazendo um significado preconceituoso de uma incapacidade generalizada que conduz ao descrédito, subestimação e desestímulo.

Nos documentos oficiais brasileiros a expressão necessidades educacionais especiais, que abrange a deficiência intelectual, é muito presente desde a década de 1990. O Plano Nacional de Educação de 2000 afirma que:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

É interessante notar que (de forma procedente ou não) essa mesma expressão passou a ser empregada para se evitar o termo “deficiência”, em função da busca de uma mudança de mentalidade sobre o tema. Por exemplo, a Resolução 2001 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as diretrizes curriculares para a educação especial (BRASIL/CNE/CEB, 2001) definiu o alunado da educação especial nos seguintes termos:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

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

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; .
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superlotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A tentativa de afastar a explicitação das deficiências tem sido oscilante. Ela advém, em grande parte, de um deslocamento conceitual desejável, que passa da idéia de um sujeito com limitação individual para a de um sujeito que se forma na interação com o ambiente e principalmente um deslocamento da idéia de “pessoa deficiente” para a de “pessoa” com deficiência. Essa é a afirmação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, conforme seu artigo 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006).

Entretanto a versão preliminar do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007) aponta para a diluição criada pela expressão “necessidades educacionais especiais”.

Art. 50 - O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino comum e especial. A definição das necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminada a partir da Declaração de Salamanca, que estabelece como princípio que as escolas de ensino comum devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar de crianças com deficiência, que vivem nas ruas ou que trabalham, superdotadas, em desvantagem social, com diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

Art. 51 - Ao ressaltar a interação das características individuais com o ambiente, o conceito de necessidades educacionais especiais desloca a ênfase das deficiências e desvantagens

centradas exclusivamente no aluno para a escola e o contexto. Assim, proclamou a organização de um sistema educacional capaz de definir estratégias, recursos e serviços para atender as especificidades dos alunos e produzir diferentes respostas da escola.

Em seguida, o documento retoma algumas categorias para caracterizar o alunado em questão:

Apesar das vantagens trazidas por este conceito, considerando a construção histórica da educação especial, a definição de alunos com necessidades educacionais especiais não impulsionou a educação especial, de forma articulada ao ensino regular, a realizar um conjunto de mudanças que possibilitassem a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado. (grifo nosso).

A alternância de denominações e classificações é compreensível na medida em que revela um movimento de reconceitualização e reorientação de ações, mas sérios problemas perduram entre os documentos oficiais e a realidade, questão já referida no capítulo anterior.

Se considerarmos o texto de Jannuzzi (1985), que aborda a luta pela educação do deficiente mental no Brasil até o início da década de 1980, cabe indagar sobre o que foi feito desde então. Parece-nos que as mesmas preocupações continuam, assim como os problemas, e pouco se tem caminhado para solucioná-los.

Apesar das divergências e controvérsias, hoje o ponto comum está na atenção às características que estão além das limitações e que devem ser objeto do trabalho educacional, com um ensino diferenciado e adequado às necessidades especiais dos alunos. Porém, a luta ainda é árdua na busca de encontrar não meramente uma terminologia apropriada, mas uma linha de ação social que tornem esses sujeitos cidadãos de direitos e transformadores da realidade atual.

## **2.2 A interpretação histórico-cultural sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência**

A abordagem histórico-cultural de L. Vigotski é o referencial teórico que guiou o presente trabalho. A seguir expomos primeiramente as principais idéias desse pensador a respeito dos processos humanos em geral e depois suas discussões sobre o desenvolvimento comprometido por uma deficiência.

### **2.2.1 Teses gerais**

Assumindo a matriz marxista, Vigotski (1993,1995) tentou compreender os processos humanos a partir da idéia de que o homem modifica a natureza e se modifica ao mesmo tempo. Argumentava que a especificidade do ser humano está no fato de que ele se constitui na cultura e é capaz de criar instrumentos, na forma de ferramentas técnicas e principalmente de signos.

Pino (2000) diz que a visão de homem que Vigotski nos apresenta é “a de um ser que, emergindo da matéria e transpondo os seus limites no campo do imaginário e do simbólico, torna-se construtor do mundo e de si mesmo” (p. 8). O sujeito nasce e se desenvolve imerso nas relações sociais, de maneira que suas funções psíquicas e toda a sua personalidade vão se formando durante suas experiências culturais. Vigotski concebe a cultura amplamente como atividade e produto da vida social. Embora os fatores biológicos tenham grande importância, eles não se manifestam de forma independente da vivência concreta no coletivo humano. Oliveira (1997) esclarece sobre essa tese central de Vigotski:

O homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, pois está baseado fortemente nos modos socialmente construídos de ordenar o real. (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

Para explicar a gênese social das funções individuais, Vigotski traz o conceito de internalização, definido como a reconstrução interna de uma operação externa,

um processo pelo qual as funções psíquicas aparecem primeiramente no plano das relações sociais ou das relações do sujeito com outros, e são transformadas e convertidas em funções internas, individuais.

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da própria criança (intrapsicológica). Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos. (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Assim, a relação do homem com o mundo é mediada socialmente, ou seja, sua formação depende das experiências sociais vividas. A mediação abrange signos e instrumentos técnicos que fazem parte da cultura. Na abordagem histórico-cultural o signo é tomado como categoria central na explicação dos processos humanos e sempre vinculado à internalização ou conversão de funções. Pino (2005) ressalta que, na perspectiva de Vigotski,

O desenvolvimento cultural está baseado no uso de signos. O que quer dizer, como ele repete inúmeras vezes, que as funções psicológicas foram antes funções entre pessoas, portanto, funções de relações sociais. (p. 162).

As formas de mediação propiciam fontes de desenvolvimento e de reorganização do funcionamento psicológico de forma geral. De acordo com Baquero (1998), essa reorganização implica mudanças nas inter-relações das diversas funções psíquicas.

Considerando que as funções psíquicas superiores (que abrangem as esferas do pensamento, linguagem, raciocínio, atenção, memória, percepção e imaginação) têm gênese social, podemos dizer que a construção da subjetividade se dá em função das experiências na cultura, especialmente no plano da história dos processos constituídos pelos signos. Vigotski e Luria (1994) afirmam que a origem das funções psíquicas

Deve ser procurada no campo social, campo das relações sociais em que os sistemas sócio-culturais inventados pelos homens nos revelam a verdadeira significação que as coisas têm para eles e que, portanto, terão para a

criança; pois é com os homens e por intermédio deles que ela descobrirá a significação e o valor das coisas que fazem parte do mundo criado por eles. (VIGOTSKI e LURIA, 1994, pp. 137-138).

Vemos, então, que em toda a sua vida o sujeito internaliza ou se apropria de atividades na cultura, através dos signos, gestos, palavras. Seu funcionamento e suas capacidades se transformam e se elevam nas trocas com o outro, o que pode se dar ora em sintonia, ora em conflito, mas sempre vinculado aos processos de significação, conforme comenta Pino (2005), ao discutir a mediação social e semiótica no acesso à cultura.

O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. (PINO, 2005, p. 59).

A linguagem ocupa um papel fundamental no desenvolvimento, pois é por meio dela que os indivíduos elaboram e expressam conhecimentos e valores. Desde o início da vida a linguagem é a forma de mediação por excelência. A esse respeito, Vigotski (1995) ressalta que a importância da comunicação que se efetiva apesar das diferenças de modo de pensamento entre crianças e adultos.

Os que rodeiam a criança proporcionam-lhe, no processo de comunicação verbal, as pautas de generalização e de transferências das acepções da palavra. Mas a criança não pode assimilar de uma vez o modo de pensar dos adultos; obtém um resultado parecido ao deles, mas segue-o através de operações intelectuais distintas, elaborando sua forma peculiar de pensar. (VIGOTSKI, 1995, p. 148).

É apenas na relação com outros que o significado da palavra passa a existir para o sujeito. A comunicação verbal do adulto com a criança é a base para o desenvolvimento de funções psíquicas, permitindo a ela sistematizar percepções, formular generalizações e transformar as formas de pensamento.

A linguagem mantém uma relação de interdependência com o pensamento, ou seja, esses processos repercutem um no outro mutuamente, num entrecruzamento em que o sujeito aprende a atribuir significados e sentidos às coisas e aos acontecimentos do mundo.

Considerando as práticas sociais, a linguagem é destacada por Vigotski (1993) como uma atividade consciente do homem, criando e recriando novas leis para a percepção de tudo que existe e conduzindo à reflexão sobre as próprias ações e processos. Por isso, a conduta verbalizada é uma questão central no desenvolvimento cultural do indivíduo. Nesse sentido podemos dizer que a palavra tem um efeito determinante na história humana, como uma forma fundamental de mediação semiótica.

Dessas proposições depreendemos que os humanos não nascem prontos, estão em constante transformação, na dependência de sua participação na vida social e de ações que envolvem os outros. Assim eles se constituem nas convivências diversas e nas incertezas das relações sociais.

Quanto ao envolvimento do outro na formação do sujeito, Vigotski (1995) tem uma posição muito clara. Ele é categórico na afirmativa do papel central do meio social:

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, numa palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase-social. (p. 151)

Dessa maneira, a subjetividade se explica como processo de conversão de experiências no plano intersubjetivo. A relação do sujeito com o outro é a base de formação do eu e de funcionamento desse eu. Nas palavras de Vigotski (1995) “eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (p. 151). Portanto, a subjetividade e todo o desenvolvimento da pessoa que apresenta uma deficiência devem ser pensados em termos das concepções e ações do grupo social que participam de sua constituição.

### **2.2.2 Sujeitos com deficiência e os princípios de desenvolvimento**

Vigotski discute o conceito de desenvolvimento humano que era predominante em sua época e faz duas críticas importantes. A primeira refere-se à idéia de que se trata de um processo endógeno e os fatores externos apenas o

modulam. A segunda dirige-se à visão de que o desenvolvimento é um processo linear e evolutivo. Contra essa interpretação, ele afirma que se trata de:

Um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, um complexo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 1995, p. 141)

Dessa perspectiva entendemos que o desenvolvimento transcorre em grande medida por conta de mudanças cruciais e saltos; o funcionamento do sujeito não apenas evolui como também involui ou, ainda, avança por transformações qualitativas, não progressivas. Em suma, implica evolução e revolução.

Essa mesma definição vale para o desenvolvimento de sujeitos com algum tipo de deficiência (mental, sensorial, motora). Isto é, em relação à infância, os princípios gerais dos processos humanos são iguais para todas as crianças. Assim, os conceitos de mediação social e de internalização são também aplicáveis àquelas com deficiência. E, como as funções mentais são socialmente constituídas e culturalmente transmitidas, podemos tornar disponíveis à criança instrumentos de pensamento que produzirão em sua mente um funcionamento e uma estrutura radicalmente diferentes daquilo que seria previsto apenas com base na deficiência.

Para tanto é preciso reconhecer as peculiaridades na organização sócio-psicológica das crianças com deficiência e considerar que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. Além disso, elas têm uma posição social diferente da criança normal, o que demanda uma atenção às condições concretas de vida no coletivo e não apenas às questões orgânicas em si.

Em seus textos da coletânea Fundamentos de Defectologia, Vigotski (1997) faz críticas às escolas especiais, levantando problemas que perduram até hoje na educação de indivíduos com deficiência. Em suas discussões ele rejeitava a visão que confundia essa educação com assistencialismo e filantropia, alertando também para os prejuízos trazidos pela vida segregada em instituições, onde só era oferecida uma experiência de fragmentos do mundo externo. Argumentava que não podia ser uma educação para o trabalho, orientado para funções elementares, realizado por meio de treinamentos penosos e atividades fragmentadas e repetitivas.

Ao contrário disso, ele propunha uma educação que deve visar a formação de funções psíquicas superiores, pautada pelas possibilidades que o indivíduo apresenta a cada momento. Nessa discussão aparece com destaque a idéia de compensação, que se faz presente em qualquer ser humano e é fundamental para compreender o desenvolvimento comprometido por uma deficiência.

As compensações podem ser de ordem orgânica, quando, por exemplo, um órgão substitui ou realiza as funções de outro. Mas o essencial é considerar as compensações sócio-psicológicas, que correspondem a processos de caráter distinto. Para Vigotski (1997), o defeito orgânico é uma debilidade e também uma força:

Toda a vida psíquica do indivíduo é uma substituição de atitudes combativas orientadas a resolver uma única tarefa – ocupar determinada posição com respeito à lógica imanente da sociedade humana, às exigências da existência social. O que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica. (p. 44-45).

Então, o que importa no trabalho educativo é a compensação sócio-psicológica e não somente o fato biológico em si. Numa deficiência sensorial o núcleo da compensação não é a substituição de uma modalidade por outra. Uma pedagogia de substituição dos órgãos dos sentidos está inteiramente equivocada. Para o cego é indispensável o recurso a outras modalidades sensoriais, contudo a verdadeira compensação não está nisso. São os processos de significação no contato com o mundo que lhe permitem transformações no desenvolvimento. Então, por exemplo, para ele o tato é indispensável, porém como meio para uso do sistema braile, que propicia acesso a conhecimentos relevantes para a vida social.

Muitos dos equívocos relacionados ao desenvolvimento desses sujeitos se devem a suposições que privilegiam as peculiaridades biológicas como determinantes. Na verdade, os determinantes sociais importam mais, pois os processos compensatórios do desenvolvimento se realizam na dependência das experiências em diferentes coletivos e espaços da cultura. As ações sociais, particularmente a educação, não podem ser baseadas nos impedimentos ou no núcleo orgânico do problema nem atreladas a expectativas de impossibilidades.

Então, o destino da criança depende muito mais das formas de cuidado e educação que ela recebe. Por essa razão, é preciso que o trabalho educativo

desloque-se de uma visão de desenvolvimento tomada no presente apenas em referência ao passado. A referência ao futuro é igualmente importante, já que implica orientar-se para a consolidação de capacidades e criação de novas possibilidades.

Assim, o desenvolvimento de um indivíduo que tem alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser incentivadoras ou empobrecedoras para a formação das funções psíquicas superiores.

Leontiev (1977) diz que a criança não se adapta meramente ao mundo dos objetos e acontecimentos, ela se apropria deles. Porém, isso ocorrerá se as oportunidades criadas pelo grupo social forem adequadas. Partindo de idéias desse autor, Ferreira (1994) salienta a noção de “atividade”, que implica mais que uma habilidade ou um comportamento qualquer e define-se pelos critérios sociais de organização do fazer, em termos de ações e operações. Com a visão restrita de atividade (treino de habilidades isoladas), independente de sua significação na cultura, a educação tem disponibilizado ao aluno deficiente condições que não promovem seu desenvolvimento.

Se o conhecimento não é construção individual sustentada por fatores endógenos, torna-se necessário um trabalho que envolva o aluno e os outros que intervêm por meio das ações e produções no coletivo. O aprendizado escolar se caracteriza por um ensino intencional, que não pode ser realizado de forma compartimentada e desvinculada de processos de significação, nem limitado pelas suposições de impossibilidade de desenvolvimento ao longo da vida do sujeito. Entretanto, diferentemente dessa orientação, vemos que as ações educativas, mesmo após a infância, continuam a infantilizar o deficiente.

Realizando entrevistas junto a jovens e adultos com deficiência mental, Maffezoli (2004) retrata a vida desses sujeitos, revelando o constante encorajamento do grupo social à permanência de sua infantilidade e dependência, o que os impede de adquirir maioridade e autonomia nas esferas em que poderiam alcançá-las. A autora aponta para a falta de oportunidades e possibilidades que eles têm de vivência em diferentes esferas do cotidiano, quando na verdade:

(...) são esses espaços que possibilitam, ou ao menos deveriam possibilitar, relações interpessoais, trocas de experiências, conhecimentos, modos de

agir, reflexões, tendo em vista que se constituem como mediadores no crescimento e na formação integral da pessoa. (MAFFEZOLI, 2004, p. 38).

Para reverter essa situação é preciso que as metas para sua educação para os deficientes não sejam assim subestimadas. Vigotski (1997) defendia que, mesmo em casos de deficiência intelectual grave, ensinar é fundamental:

Deixe que a criança mentalmente atrasada estude por mais tempo e aprenda menos que as crianças normais; deixe que ela seja ensinada diferentemente com a ajuda de métodos e técnicas especiais, adaptados às habilidades de sua condição peculiar, mas deixe que ela aprenda as mesmas coisas ensinadas às crianças normais, deixe que receba a mesma preparação para a vida futura, de modo a poder mais tarde participar em pé de igualdade com os demais. (p. 149).

Em suma, não podemos pensar o sujeito com deficiência enquanto ser individual, separado dos outros e vivendo de forma quase isolada. É fundamental que ele se desenvolva na interação com outros, adquirindo capacidades para viver situações diversas e atuando como membro da coletividade.

No cenário atual em que tanto se fala da inclusão de sujeitos com deficiência intelectual nos diferentes espaços da cultura, os indicadores apontam para um pequeno avanço na conscientização das pessoas e dos movimentos sociais. Como reconhece Aranha (2004), temos feito muito pouco, mas “também é inegável que estamos iniciando um processo de transformação social” (p. 57).

As mudanças desejáveis ainda requerem, entre outras coisas, que os pesquisadores e educadores continuem num esforço para produzir análises críticas e fazer apontamentos propositivos.

Com o intuito de contribuir para a discussão de iniciativas de inclusão de sujeitos com deficiência intelectual, realizamos uma pesquisa vinculada a um projeto referente a uma banda escolar que, entre seus integrantes, tem alunos de uma instituição especial, como mencionado na apresentação. O projeto desenvolvido por uma escola regular da rede pública e o estudo específico implementado são apresentados no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO 3 – INICIATIVAS DE UMA ESCOLA REGULAR ENVOLVENDO ALUNOS DE UMA INSTITUIÇÃO ESPECIAL**

Neste capítulo é relatado o estudo feito a respeito de uma banda escolar que conta com a participação de pessoas com deficiência intelectual. No texto a seguir, primeiramente é apresentada a trajetória dessa iniciativa. Depois vem a caracterização da pesquisa realizada e os resultados obtidos. No final são apontados comentários gerais.

### **3.1 O projeto da banda escolar com integrantes especiais**

Para contextualizar o estudo feito, é importante expor um breve relato da implementação do projeto de inclusão de sujeitos com deficiência intelectual na banda escolar.

A experiência teve início e continua a ocorrer em uma escola estadual (a ser referida como EE), localizada numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Com funcionamento em três turnos, ela atende à educação básica nos níveis do Ensino Fundamenta II e do Ensino Médio (modalidade regular e EJA).

Em 2004, a EE começou a realizar eventos dentro do programa Escola da Família, desenvolvendo atividades esportivas, pedagógicas e de lazer nos finais de semana. Esta pesquisadora, como diretora da EE, estendeu o convite a uma instituição especial da cidade, para que crianças e jovens com deficiência viessem a participar do programa.

Essa instituição, segundo informações colhidas junto à diretoria, atende pessoas com deficiência intelectual, em qualquer idade a partir de 12 anos. Crianças menores não são recebidas devido à inadequação do espaço físico e à falta de profissionais aptos para atender esse alunado menor de idade.

Doze alunos especiais passaram a freqüentar a EE, acompanhados de seus familiares. O fato de que alguns deles residiam nesse mesmo bairro facilitava o deslocamento e permitia a regularidade da freqüência. Por outro lado, os que

moravam em cidades vizinhas encontravam dificuldades para as visitas, de maneira que o número diminuiu para 9.

Inicialmente eles participavam, em sua maioria, das atividades esportivas. Mas seu envolvimento tornou-se destacado com a atividade de “construção de jogos solidários”, que consistiu na confecção dos mais variados tipos de brinquedos, sob a orientação da professora de educação física e com a colaboração dos alunos comuns. Esses objetos foram doados, na semana do natal, a moradores de bairros periféricos da cidade, e todos os envolvidos participaram da entrega. Essa parte do programa continua, sendo que a doação se repetiu nos últimos três anos.

Durante o primeiro ano de freqüência dos sujeitos com deficiência intelectual, o maestro da banda, que é também professor da EE, ficou surpreso com seu envolvimento e dedicação. Ele procurou os educadores e organizadores do programa Escola da Família e expôs sua intenção de inserir os deficientes na banda, pelo interesse que tinha na criação de possibilidades de inclusão social. Argumentou também que conduzia a banda havia muitos anos e ela nunca tinha contado com participantes que não fossem alunos matriculados; lembrou que a banda existia desde a criação da escola, há mais de meio século, e essa situação se mantinha.

Com a aprovação da proposta, as famílias foram consultadas e os sujeitos deficientes foram diretamente convidados. Estes manifestaram uma surpreendente aceitação, mostrando-se receptivos e felizes com a possibilidade da participação.

Desde seu início o projeto da banda pretendeu criar um ambiente acolhedor para a inserção de sujeitos com deficiência intelectual e, assim, buscar algumas transformações na linha de uma ação inclusiva. Esperávamos que as condições de diálogo e a oportunidade de desenvolver uma atividade significativa contribuíssem para a formação dessas pessoas. Como afirma Padilha (2001, pg. 44), esses cidadãos “esperam poder participar do mundo cultural das pessoas consideradas normais”. E, para isso, era indispensável que os demais participantes da banda também mudassem em suas concepções e posturas.

Os integrantes especiais passaram a viver novas experiências, que exigiam aprendizagens e propiciavam contatos interpessoais tanto na EE como nas apresentações públicas da banda, podendo assim conhecer outras realidades e nelas reconhecer-se.

Também a EE obteve ganhos importantes pela oportunidade de convivência com pessoas que até então não faziam parte de seu dia a dia e pela promoção de atividades que não tinham um caráter tipicamente escolar e acadêmico. O ganho maior foi a tentativa de fazer algo novo, em conjunto com os segmentos da família e da comunidade, cujos depoimentos eram e continuam sendo de aprovação e admiração.

Os instrumentos empregados na banda são: surdo, caixinha, zabumba, clarinete, trompete, corneta, flauta doce, prato e chocalho. Os integrantes especiais começaram tocando o surdo, que é tido usualmente como o instrumento mais fácil. Como a maioria deles não era alfabetizada, o maestro ensinava as partituras através de números. Depois de algum tempo, quando todos já dominavam o instrumento, o maestro passou a usar o apito e sinais com as mãos para as mudanças de ritmos. Com dedicação constante, ele respeitava as necessidades especiais; avançava e voltava muitas vezes no ensino de um determinado ritmo, até que os sujeitos assimilassem, e então passava para outros ritmos. No desdobramento, um dos integrantes especiais passou a usar o chocalho e três começaram a tocar a caixinha, que exige maior habilidade.

A experiência pode ser considerada desafiadora e provocativa também para os alunos comuns, pois fez com que agissem impulsionando os sujeitos deficientes nas diferentes aprendizagens exigidas pela situação. No início ficavam ao lado deles, para que os acompanhassem.

Essa ajuda foi muito significativa, mas outras pessoas também davam uma contribuição indispensável. Alguns pais aprenderam a tocar instrumentos com os alunos comuns, para poderem depois auxiliar seus filhos. Familiares dos alunos da EE engajavam-se nos ensaios, além de professores e outras pessoas da comunidade. Além de atuarem junto aos integrantes especiais, essas pessoas davam apoio ao maestro em diversas tarefas como a distribuição de instrumentos; concertos e adaptações dos equipamentos; organização e formação das alas etc.

Para que os integrantes especiais tivessem mais oportunidades de aprendizagem, os instrumentos eram emprestados a eles para que levassem à instituição especial. Ali, durante a semana alguns voluntários e pais faziam os ensaios.

A possibilidade de composição da banda com integrantes/alunos comuns e especiais confirmou-se em várias circunstâncias, nas preparações, nos ensaios e nas apresentações em público, quer em comemorações cívicas quer em eventos com júri, envolvendo concorrência e premiação.

Em suma, o projeto buscou romper com os muros da instituição especial e também da escola regular, assim como sensibilizar a comunidade para ações de caráter inclusivo. Essa iniciativa continua em andamento, contando com as parcerias mencionadas. Os resultados têm sido positivos e acreditamos que se trata de uma experiência que oferece aos sujeitos com deficiência intelectual condições favoráveis para o convívio em sociedade.

Vale esclarecer que a EE não conta atualmente alunos com necessidades especiais incluídos. Em termos extra-curriculares, havia as ações inclusivas do programa Escola da Família, mas tiveram de ser interrompidas no início de 2008, por falta de educadores disponíveis. Assim, apenas o projeto da banda permanece.

### **3.2 A pesquisa realizada no espaço da banda**

No contexto da experiência da banda, procuramos examinar, a partir de entrevistas semi-estruturadas, depoimentos dos dois grupos de integrantes da banda – alunos da EE e sujeitos com deficiência intelectual – quanto aos modos como percebem a qualidade e os efeitos dessa experiência para todos os participantes e, mais particularmente, para os que apresentam deficiência, em termos de transformações referentes à capacidade e à sociabilidade. O maestro da banda também foi entrevistado.

No período em que as entrevistas foram realizadas (segundo semestre letivo de 2007), a banda era composta por:

a) trinta alunos de uma escola da rede estadual de ensino em Piracicaba, SP, de classes do ensino fundamental II e ensino médio, jovens de ambos os sexos, na faixa etária de 11 a 18 anos.

b) nove alunos com deficiência intelectual, de uma instituição especial da mesma cidade, sendo três moças e seis rapazes, com idades que variavam entre 12 e 29 anos.

Desses integrantes foram entrevistados: dez alunos da EE, de ambos os sexos, e sete alunos com deficiência intelectual, sendo duas moças e cinco rapazes.

Foram tomados todos os cuidados éticos para o estudo, com a autorização das instâncias devidas e a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos entrevistados ou de seus responsáveis.

As entrevistas se realizaram de forma individual, porém nem sempre o entrevistado se encontrava sozinho com a entrevistadora, pois na maioria das vezes elas ocorriam nos momentos de ensaios ou de uma atividade relacionada, estando próximos membros da banda ou outras pessoas. Como os sujeitos já tinham familiaridade com a entrevistadora, os encontros foram iniciados com esclarecimentos sobre a pesquisa e pedido de anuência para áudio-gravação.

Os sujeitos deficientes tendiam a dar respostas abreviadas (“sim”, “é”, “não”) ou acenos indicando negação ou afirmação, o que levava a entrevistadora a encorajar mais dizeres. Em alguns casos, diziam: “agora chega” ou ignoravam o diálogo e saíam para fazer algo que lhes chamava mais a atenção naquele momento. Então, por vezes, um novo encontro foi realizado. Quatro dos integrantes especiais foram entrevistados em sua residência ou na instituição especial, para que contássemos com maior disponibilidade de tempo.

Os roteiros foram diferenciados para cada grupo, conforme segue:

#### Para os sujeitos com deficiência intelectual

1. O que você mais gosta na banda?
2. O que os colegas da banda acham de você?
3. Você tem dificuldade para tocar?
4. Quem ajuda você quando sente dificuldade?
5. Como você se sente quando a banda faz uma apresentação?
6. Você vai à escola E.E. tocar na banda, e o que mais você faz, quando sai de lá?

7. O que você gosta de fazer na INS?<sup>3</sup> Lá tem coisas parecidas com a banda?
8. Quais são seus amigos na banda? E no projeto?
9. O que você gostaria de dizer das coisas que eu perguntei?

#### Para os alunos da escola regular

1. Como participante da banda, o que você pensa sobre esse convívio com crianças e jovens com deficiência?
2. Qual é sua opinião sobre a capacidade de sujeitos com deficiência intelectual para se integrarem nessa experiência?
3. Há algo especial que chama sua atenção na participação deles na banda?
4. Em que o funcionamento da banda seria diferente se eles não estivessem participando?
5. Nesse contato com esses alunos especiais, quais idéias você formou sobre semelhanças e diferenças entre pessoas normais e pessoas com deficiência?
6. Quais oportunidades de encontros com crianças ou jovens deficientes você tem ou já teve, fora das atividades da banda?
7. Em quais situações ou atividades você acha que eles poderiam participar mais?
8. O que mais gostaria de dizer sobre as coisas que eu perguntei?

#### Para o maestro

1. Em que o funcionamento da banda seria diferente se eles não estivessem participando?
2. Você acreditou nas possibilidades de inclusão desde os primeiros ensaios, ou só com o passar do tempo, foi se percebendo maestro de uma banda inclusiva?
3. Acredita que para os alunos da escola regular houve também aprendizados e colaboração, para com esses sujeitos deficientes?
4. Você acredita que a disciplina na banda seria diferente sem a participação desses sujeitos?
5. Essa experiência foi um aprendizado em sua vida?

---

<sup>3</sup> INS refere-se à instituição especial.

### **3.3 As falas dos entrevistados**

As entrevistas foram transcritas e examinadas várias vezes para o levantamento de núcleos de análise. Nesse processo os dados foram organizados em três unidades temáticas:

- A sociabilidade propiciada pela banda;
- Os sujeitos com deficiência intelectual: a banda e outros espaços cotidianos de convivência;
- A banda como um espaço de inclusão.

#### **3.3.1 A sociabilidade propiciada pela banda**

Nas entrevistas todos os sujeitos com deficiência intelectual disseram gostar muito das atividades da banda. Também todos os alunos comuns demonstraram valorizar muito a participação dos integrantes especiais nessa experiência.

Considerando primeiramente as entrevistas dos sete integrantes especiais, suas falas indicam que eles gostam muito de tocar na banda e se sentem felizes nessa atividade. Referem-se com satisfação aos colegas participantes, principalmente aos sujeitos com deficiência intelectual, mas também aos alunos comuns.

Solicitados a falar das dificuldades encontradas para realizar sua parte na banda, ao tocar os instrumentos ou atender a instruções, alguns declararam não ter qualquer dificuldade.

**Danilo** - *Não.*

**Entrev.** - *Não? Então você sabe tocar todos os ritmos?*

**Danilo** - *Já.*

**Entrev.** - *Não é difícil?*

**Danilo** - *Não.*

**Entrev.** - *E você tem dificuldade para tocar?*

**Marcelo** - *Eu tenho.*

**Entrev.** - *Você tem?*

**Marcelo** - *Tenho, a bateria.*

**Entrev.** - *Ah, bateria, mas o surdo não?*

**Marcelo** - *Não.*

**Entrev.** - *O surdo você toca bem?*

**Marcelo** - *É.*

Nas respostas afirmativas e negativas sobre a percepção de dificuldades, todos indicaram que se sentem apoiados e apontam as pessoas que costumam ajudá-los, como ilustram os segmentos abaixo.

**Entrev.** - *Você tem dificuldade para tocar?*

**Elaine** - *Sim, eu tenho.*

**Entrev.** - *Quem ajuda você quando sente dificuldade?*

**Elaine** - *O meu colega.*

**Entrev.** - *E você lembra o nome do seu colega?*

**Elaine** - *Eu sei, é o Matheus, 1, 2, 3, 4 [referindo-se à marcação de ritmo].*

**Entrev.** - *Você não acha dificuldade?*

**Gustavo** - *Quê é?*

**Entrev.** - *Você tem dificuldade ou não?*

**Gustavo** - *[Movimenta a cabeça negativamente] Não.*

**Entrev.** - *Muito bem! Quem ajuda você quando sente dificuldade?*

**Danilo** - *Minha amiga.*

**Entrev.** - *Sua amiga?*

**Danilo** - *É*

**Entrev.** - *E como chama sua amiga?*

**Danilo** - *Leila.*

**Entrev.** - *Você tem dificuldade para tocar?*

**Roberta** - *Não.*

**Entrev.** - *Quem te ensina a tocar na banda?*

**Roberta** - *Minhas colegas.*

**Entrev.** - *Que bom! Quem ajuda você quando sente dificuldade?*

**Roberta** - *O maestro João.*

Os sete entrevistados relatam que nas apresentações públicas sentem-se felizes ou importantes. Assim, como esperado, este grupo de entrevistados considera as apresentações da banda e os desfiles uma experiência muito especial e marcante. Também fazem comentários sobre o que lhes agrada nessa situação, como indicam estes trechos das entrevistas.

**Entrev.** - *Matheus, o que você mais gosta na banda?*

**Matheus** - *Ir até São Paulo de ônibus.*

**Entrev.** - *Você gosta de ir a São Paulo de ônibus?*

**Matheus** - *Isso, isso.*

**Entrev.** - *Fazer apresentação da banda?*

**Matheus** - *É [acenando com a cabeça].*

**Entrev.** - *Como você se sente quando faz uma apresentação?*

**Matheus** - *Junto com a Tainara.*

**Entrev.** - *Ah, junto com a Tainara, mas você sente o que?*

**Matheus** - *Feliz.*

**Entrev.** - *Como você se sente quando faz uma apresentação?*

**Leonardo** - *Ah, sete de setembro.*

**Entrev.** - *Apresentação de sete de setembro?*

**Leonardo** - *É.*

**Entrev.** - *Você se sentiu feliz lá no sete de setembro?*

**Leonardo** - *(Risos). Sim.*

**Entrev.** - *Quem foi ver você no dia sete de setembro?*

**Leonardo** - *A Fabiana.*

**Entrev.** - *A Fabiana e, quem mais?*

**Leonardo** - *O, o, o, Antonio.*

**Entrev.** - *Ah, o Antonio. E a Fabiana o que é do Antonio?*

**Leonardo** - *É, é, esposa dele.*

**Entrev.** - *Ah, esposa dele, e foram assistir você no dia 7 de setembro?*

**Leonardo** - *É. (Risos)*

**Entrev.** - *Quem mais?*

**Leonardo** - *A Carla.*

**Entrev.** - *A Carla é aluna da E.E.?*

**Leonardo** - *É.*

**Entrev.** - *Aquela menina bonita?*

**Leonardo** - *É. (Risos).*

**Entrev.** - *Ah! Todo mundo gosta da Carla, hein!*

**Leonardo** - *É, é.*

Nos apontamentos até aqui, as menções desses entrevistados a colegas e amigos foram freqüentes, como parte fundamental de uma experiência prazerosa e acolhedora. Entretanto, ao compor o roteiro, entendemos que era também relevante saber como, para esses integrantes, os outros os percebiam. Quando solicitados a falar sobre a imagem que os colegas da banda fazem a respeito deles (“O que os colegas acham de você?”), os sete entrevistados mostram que essa imagem é positiva. Muito provavelmente derivam isso das conversas que estabelecem nos ensaios e demais situações.

**Leonardo** - *É, é, é, é inteligente.*

**Matheus** - *Um garoto da hora.*

**Roberta** - *Me acham lindona.*

**Gustavo** - *Bonito.*

**Danilo** - *Legal. (...) Um cara forte.*

**Marcelo** - *Muito bonito*

**Elaine** - *Bonita.*

Por esse conjunto de depoimentos, vemos que os sujeitos com deficiência intelectual sentem-se confortáveis e valorizados nas atividades da banda; as interações nesse espaço parecem fortalecer sua auto-estima e encorajar a

ampliação de diversas capacidades, não apenas o domínio do uso dos instrumentos musicais.

De maneira consistente com esse dado, os alunos comuns demonstraram uma postura de aceitação e uma satisfação pela presença dos integrantes especiais. Perguntados sobre o que pensam do convívio com crianças e jovens com deficiência, eles consideraram essa interação muito boa.

**Daniela** - *Um convívio normal, pois eles não são apenas pessoas, mas são pessoas especiais, como todo mundo, eles têm direitos iguais a todos nós e com isso têm direitos de fazer o que quiserem.*

**Jucimara** - *No começo achei que não fosse dar certo, mais depois de conviver com eles, percebi que a experiência foi ótima, foi muito importante. Eles nos passam muita segurança. Apesar de serem especiais, são capazes como nós.*

**Paola** - *É bom, pois assim, ambos podemos entrar no mundo um do outro.*

**Lucas** - *Bom, como participante da banda eu acho muito interessante esse convívio com crianças e jovens deficientes, pois isso prova o quanto são capazes e o quanto são esforçados pra fazer qualquer atividade, seja ela qual for.*

Estas são afirmações sobre direitos e capacidades dos sujeitos, mas, além disso, os alunos ressaltam um efeito de contágio afetivo, pela postura e disposição dos integrantes especiais.

**Tânia** - *[O que chamou a atenção] com certeza, foi o carinho deles com os integrantes da banda, a alegria em participar conosco e principalmente a animação nos ensaios e nos desfiles.*

**Cristina** - *Nossa, eles deixam a gente feliz, deixam a gente mais animada para estar tocando na banda.*

Ainda sobre os aspectos de disposição e capacidade na atuação junto à banda, alguns dos alunos comuns falaram da dificuldade dos integrantes especiais e deram destaque a seu interesse e esforço de superação.

**Daniela** - *Apesar de terem deficiência intelectual, seu raciocínio dentro de uma banda pode dificultar muitas coisas para eles. Mas com certeza, seus esforços foram além e conseguiram provar que são capazes.*

**Cristina** - *O que mais chamou a minha atenção foi a força de vontade, garra, firmeza, coragem, alegria e acima de tudo mostram que são capazes. E a vergonha? Que nada, eles não têm vergonha alguma, sempre sorrindo eles demonstram felicidade de longe e se sentem bem seguros.*

**Mariana** - *Eles são alegres, são alto astral, a alegria com que eles fazem as coisas, fazem de forma especial, pelo modo que eles são felizes.*

**Tânia** - *Bem podemos ver a capacidade que eles têm para aprender e o esforço que foi grande da parte deles para tocar e participar dos ensaios e do desfile conosco.*

A despeito dessa percepção dos alunos comuns, naturalmente os dois grupos diferiam muito na capacidade de aprender a tocar os instrumentos e atender a todas as demandas dessa participação. A presença dos integrantes especiais implicava de fato peculiaridades na dinâmica de funcionamento da banda. Ao considerarem essa questão, alguns dos alunos comuns manifestaram-se reconhecendo que ocorre uma limitação de caráter técnico ou profissional, em termos da qualidade da produção musical e do processo mais lento dos ensaios. Entretanto todos concordam que, sem a presença deles, a banda perderia a qualidade em outro sentido, na composição diferencial que a constitui e que lhe dá visibilidade. A seguir reproduzimos as respostas de todos os alunos comuns à pergunta “Em que o funcionamento da banda seria diferente se eles [integrantes especiais] não estivessem participando?”.

**Alex** - *Seria mais profissional, eu acho. Mas sem eles a banda não teria tantas promoções como teve, chegamos até o palácio do governador, imaginem só!*

**Lucas** - *Bom, eu acho que o astral da banda seria mais profissional e não tão divertido e alegre como é.*

**Daniela** - *Um funcionamento mais rápido, na aprendizagem sem eles, isso pelos seus raciocínios lentos. Mas é claro que isso não os exclui de participarem do evento, só é preciso de atenção e calma para ensinar eles, apesar de tudo.*

**Cristina** - *Seria diferente se não tivessem participando, é claro. Mas iria faltar o brilho no rosto deles. Não que os outros alunos não tenham, mas neles o brilho é diferente, você vê neles e vê que eles fazem com muito orgulho e carinho.*

**Paola** - *Acredito que a banda sem eles não teria o mesmo brilho, a mesma alegria, pois eles estão sempre pra cima.*

**Mariana** - *Bem, acredito que houve um tempo maior para mudar de um ritmo para outro. Já toco na banda há algum tempo, e quando eles não faziam parte, as coisas eram mais rápidas. Mesmo assim acho que valeu a pena esses especiais estarem tocando em uma banda, pois até mesmo a própria família muitas vezes não acredita do que eles são capazes.*

**Silvia** - *A banda certamente perderia um pouco o brilho, pois onde nós nos apresentamos são eles que chamam mais atenção, por serem mais animados.*

**Jucimara** - *Acho que seria sem vida, não iria ter sentido sem eles.*

**Tânia** - *Acho que não seria tão divertido sem a presença deles na banda. Porque eles são animados, não reclamam de nada, estão sempre alegres e não sentem envergonhados quando erram.*

**Dayse** - *Com certeza a garra, a alegria, porque muitas vezes que nós já estávamos cansados, eles estavam sempre animados, seguiam em frente e nós contagiados com sua alegria também conseguimos seguir em frente.*

Assim, a primeira unidade temática indica que a convivência entre os dois grupos na banda é uma experiência valorizada pelos participantes. Os integrantes especiais se sentem felizes e capazes, enquanto os alunos comuns não só aceitam sua presença, mas também reconhecem que esta dá uma peculiaridade à banda, tornando-a distinta de outras e aumentando sua visibilidade.

### **3.3.2 Os sujeitos com deficiência intelectual: a banda e outros espaços cotidianos de convivência**

Neste tema procuramos indicadores da inserção dos sujeitos com deficiência intelectual em espaços de atividade e convivência fora do âmbito da banda e das situações vividas na EE. As falas desses sujeitos sugerem uma restrição de experiências cotidianas de convivência. Reportam-se quase sempre a atividades realizadas com familiares e com colegas ou profissionais da instituição especial. Estendem-se a mencionar os colegas da instituição, com quem têm contato diário, e a citar as coisas de que gostam de fazer: brincar, jogar bola, cantar, namorar etc.

Quanto a atividades de lazer, referem-se geralmente a situações com a família. Também indicam pessoas e locais relacionados a saídas para “comer lanche”

**Gustavo** - *[Vou] Na chácara.*

**Entrev.** - *Você vai à chácara?*

**Gustavo** - *É, tia.*

**Entrev.** - *Da sua tia?*

**Gustavo** - *É.*

**Entrev.** - *O que mais você vai fazer?*

**Leonardo** - *Comer lanche.*

**Entrev.** - *Ah, comer lanche!*

**Leonardo** - *Eu gosto de comer lanche.*

**Entrev.** - *Ah, você gosta de comer lanche. E com quem você vai comer lanche?*

**Leonardo** - *É com meu pai e minha mãe.*

**Entrev.** - *Ah, com seu pai e com a sua mãe. E onde você vai comer lanche? No Habib's, no shopping, no Mc Donald's, onde?*

**Leonardo** - *É, é, é, o lanche do Mário.*

**Entrev.** - *Ah, o lanche do Mário. E, é bom o lanche do Mário?*

**Leonardo** - *É.*

**Entrev.** - *Você vai à EE tocar na banda, e o que mais você faz, quando sai de lá?*

**Danilo** - *Vou na oficina do meu pai.*

**Entrev.** - *Você vai na oficina do seu pai? E o que você faz lá?*

**Danilo** - *Tudo, tudo o que ele manda.*

**Entrev.** - *Tudo o que ele manda? E ele manda você trabalhar?*

**Danilo** - *É, trabalho.*

**Entrev.** - *Você trabalha lá na oficina? E você faz tudo que ele manda?*

**Danilo** - *É.*

**(...)**

**Entrev.** - *O que você gostaria de dizer das coisas que eu perguntei?*

**Danilo** - *Ir no shopping.*

**Entrev.** - *Ir ao shopping? Você gosta de ir ao shopping?*

**Danilo** - *Gosto.*

**Entrev.** - *Você falou pra mim assim, eu gosto de ir a algum lugar, que lugar?*

**Marcelo** - *Eu gosto de ir ao shopping.*

**Entrev.** - *No shopping, e o que você faz lá?*

**Marcelo** - *Ver brinquedos.*

**Entrev.** - *Ver brinquedos e...?*

**Marcelo** - *Minha mãe compra brinquedos.*

**Entrev.** - *Ah, a mamãe compra brinquedos.*

**Marcelo** - *Não é mamãe? [dirigindo-se à mãe, que estava presente] Eu gosto de ir ao cinema, eu adoro filme.*

**Entrev.** - *Você adora filme?*

**Marcelo** - *Sim, filme de desenhos.*

**Entrev.** - *E aí você vai acompanhado com a sua namorada?*

**Marcelo** - *Não, né.*

**Entrev.** - *Ainda não, ah, só tem paquera né?*

**Marcelo** - *É.*

**Entrev.** - *Ainda não têm namorada.*

**Marcelo** - *Não, eu tenho.*

**Entrev.** - *Tem? Mas você falou pra mim que não.*

**Marcelo** - *Ai, ai.*

**Entrev.** - *Como chama sua namorada?*

**Marcelo** - *Ana Lucia.*

Essa menção à namorada repetiu-se com outros entrevistados. Quase sempre os namoros eram com colegas da instituição especial. Também quando diziam sobre visitas à casa de amigos, tratava-se desses mesmos colegas, como mostram as falas de Elaine e Matheus.

**Entrev.** - *Você tem muitos amigos na INS. e na EE. O que mais você gostaria de dizer das coisas que eu perguntei?*

**Elaine** - *Do aniversário do Leonardo.*

**Entrev.** - *Por que a festa é animada?*

**Elaine** - *É.*

**Entrev.** - *O que tem de tão bom assim no aniversário do Leonardo?*

**Elaine** - *Tem bolo, salgadinho, presente e muito barulho.*

**Entrev.** - *Do Orlando, o que ele é seu?*

**Matheus** - *Meu amigo*

**Entrev.** - *Ele é amigo seu?*

**Matheus** - *É.*

**Entrev.** - *E você vai sempre a casa dele?*

**Matheus** - *Só.*

**Entrev.** - *O que você faz na casa do Orlando?*

**Matheus** - *Comer na casa dele.*

**Entrev.** - *Ah, você vai comer na casa dele?*

**Matheus** – *É.*

**Entrev.** - *E o que você come na casa dele?*

**Matheus** – *Quê?*

**Entrev.** - *E o que você come lá na casa dele?*

**Matheus** - *Panqueca.*

**Entrev.** - *Ah, pancueca!*

Ainda neste tema interessava-nos examinar também as entrevistas dos alunos comuns em relação a espaços de convivência em que eles já tiveram ou ainda têm contato com sujeitos com deficiência fora da experiência na banda. Trata-se de um indicador indireto da presença de deficientes nas atividades cotidianas, mas é interessante destacar alguns dos depoimentos. As falas abaixo dizem respeito à pergunta “Quais oportunidades de encontros com crianças ou jovens deficientes você tem ou já teve, fora das atividades da banda?”.

**Dayse** - *Nenhuma. Foi a primeira vez na banda e, eu gostei muito. Queria que eles tivessem a oportunidade de participar de vários desfiles e eventos, porque eles merecem e, alias, são capazes de várias coisas.*

**Paola** - *Nenhuma, pois nunca fui convidada a participar de nenhuma atividade com eles, essa foi a primeira.*

**Cristina** - *Essa foi a primeira vez, mas não vou ficar só com esse encontro não, vou procurar me informar mais sobre mais encontros e estar mais perto deles e aprendendo mais e mais.*

**Tânia** - *Bom além dessa, eu nunca tive nenhuma, essa foi a única oportunidade na banda, mas espero ter mais.*

Quatro dos alunos comuns haviam tido outras oportunidades de maior ou menor interação com pessoas com deficiência em escolas, em academia e na vizinhança da residência.

**Jucimara** - *Bom, já tive algumas oportunidades fora da banda em uma instituição e adorei a experiência, pois eles são muito carinhosos e alegres.*

**Lucas** - *Algum tempo atrás, já tive em um grupo de capoeira, que pratiquei. Hoje em dia não convivo mais com essas pessoas da capoeira.*

**Silvia** - *Eu estudo e trabalho aqui na EE, que já teve aluno com Síndrome de Down e outras deficiências.*

**Daniela** - *Eu já tive encontros com essas pessoas, e são pessoas normais. São muito legais e alegres. Tem caso que eles são até um pouquinho agressivos, mas é porque eles não têm consciência da força que têm, certo, perto da nossa. Tem duas pessoas perto de casa, que são especiais e são amigos meus. E sempre foi grande amigo, desde pequenininhos, somos amigos, um deles era normal, mas de uma hora para outra ele mudou, mas continua sendo meu amigo, apesar dele não me conhecer mais. E tem hora que ele é um pouco agressivo, as pessoas têm medo dele, e por isso distancia, sabe. Mas tem que ter paciência e calma com ele, porque ele não tem culpa quando dá as crises.*

As considerações deste tema mostram em suma que, a par da experiência na banda, os sujeitos com deficiência intelectual enfrentam uma grande limitação de oportunidades de relações interpessoais e participação em atividades. Além da instituição especial, os espaços de convivência são o ambiente da família ou os locais aos quais ela propicia diretamente o acesso (shopping, visitas). Como eles pouco se inserem em situações variadas, não surpreende que os entrevistados da EE tenham indicado a ausência ou a limitação de contatos com pessoas deficientes fora da banda.

### 3.3.3. A banda como um espaço de inclusão

Todos os entrevistados da E.E. concordaram que os deficientes deveriam também estar inseridos no dia a dia da escola, como alunos. Afirmaram que gostariam que isso acontecesse, mas vários salientaram a necessidade de um atendimento educacional com cuidado e carinho.

Sobre as capacidades dos integrantes especiais de atuar em diferentes espaços sociais, também foram unânimes em concordar com essa possibilidade e com a concretização desse direito.

**Dayse** - *Eles são capazes de quase tudo, na minha opinião. Fazem coisas que até mesmo nós não conseguimos fazer. Pra mim o termo deficiência não combina com eles. Eles são pessoas especiais na sociedade e acho que deveríamos ter mais respeito para com eles.*

**Cristina** - *Ah, eu acho que sim, é só a gente aprender a lidar com eles né, porque, apesar deles serem muito felizes assim e mostrarem alegria pra gente, a gente tem que saber lidar com eles, porque de vez em quando eles ficam nervosos. A gente tem que saber lidar com eles, mas assim com jeitinho, eu acho que seria legal a gente conviver com eles, a gente estaria aprendendo também com eles.*

**Mariana** - *Eles têm a mesma capacidade como todos nós. Só porque eles têm uma deficiência, não quer dizer que são incapazes, que eles não podem fazer as mesmas coisas que nós fazemos.*

**Daniela** - *Eles serão vistos como vitoriosos e incentivarão outros deficientes a participarem de eventos dentro da nossa comunidade juntos com outras pessoas. Em vários eventos, em todos possíveis. Não tem por que esconder essas pessoas da sociedade. São pessoas normais como todos nós.*

**Cristina** - *[Eles têm] liberdade de mostrar algo para a sociedade, não só suas capacidades, mas também sua força de vontade, em mostrarem que são pessoas normais, apesar de suas deficiências.*

**Lucas** - *Minha opinião é que não só nessa atividade, mais em qualquer outra, a capacidade dessas pessoas se integrarem no meio de pessoas normais é muito grande. Pois basta ter um pouco mais de paciência e calma na hora de lidar com eles.*

Ao longo das entrevistas, várias foram as manifestações dos alunos comuns no sentido de indicar o que aprenderam com os sujeitos especiais.

**Cristina** - *Bom, sem dúvida alguma, é um orgulho imenso poder saber que crianças especiais estão dando um brilho muito grande nas bandas, seja na da E.E. ou de qualquer escola. Sensibilizando corações, eles arrasam na avenida, mesmo com alguns erros, que são comuns. Eles mostram que são capazes de seguir em frente. Bom, pra mim foi um belo aprendizado, pois se eles especiais podem, por que nós normais não podemos? (...) Eles dão uma lição de vida para muitos e principalmente dão coragem para tocar na banda e encarar suas dificuldades.*

**Paola** - *Bom, eles se interessam mais, se dedicam para fazer o melhor, enquanto nós com ótimas condições fazemos tudo de qualquer jeito.*

**Alex** - *Penso que foi um aprendizado muito grande, tanto para os alunos da E.E., como para os alunos especiais.*

**Mariana** - *[O convívio é] muito bom, a gente brinca, se fala, é uma convivência muito boa, porque nós acabamos aprendendo com eles.*

**Dayse** - *Sim, sem dúvida alguma, a alegria, entusiasmo, garra, tudo isso me incentivou em uma coisa, nunca desistir de nada, que indo aos poucos e devagar você conseguirá.*

**Tânia** - *Bom, com isso o convívio com estas crianças aprendemos muitas coisas como, por exemplo, o valor incomparável do respeito, que devemos ter com as pessoas, independente se a pessoa é deficiente ou não, devemos respeitar e amar o nosso semelhante. (...) É uma lição de vida para a sociedade, pois mostram que, quando são dadas as oportunidades, eles conseguem e vão longe.*

Naturalmente podem ser notadas algumas ambivalências nas respostas consideradas nesta unidade temática, assim como na anterior. Julgamos que elas são compreensíveis e até esperadas, tendo em vista que refletem o que circula na sociedade, que se encontra num processo de mudança de mentalidade, mesclando novas concepções com crenças ainda prevalentes sobre as impossibilidades da pessoa com deficiência. Desse modo, nos segmentos já mostrados, as referências a uma capacidade que seria relativa a conhecimentos e habilidades aparecem ao lado da ênfase numa “capacidade” de ordem afetiva, de amar, ter força de vontade, ser alegre. Algumas declarações dos entrevistados indicam que os integrantes especiais são normais (“O termo deficiência não combina com eles”), mas bastante diferentes dos normais (“E nós, sendo perfeitos, ficamos emburrados por qualquer coisa, estamos sempre reclamando de tudo”). O tom infantilizante também se faz presente em menções a “essas crianças” (que são, na verdade, jovens) ou em estranhas expressões afetuosas (por exemplo, “Pra mim é importante a inclusão dessas pessoinhas que são muito carinhosas, mas infelizmente discriminadas perante a sociedade”).

Apesar disso, a imagem que esses alunos fazem das pessoas deficientes, a partir da experiência com os integrantes especiais da banda, é de alguém a ser respeitado e encorajado a se desenvolver, o que ainda não está efetivamente assimilado em vários contextos sociais, mesmo com a intensificação do movimento inclusivo. Isso fica bem configurado em suas manifestações sobre “as semelhanças e diferenças entre pessoas normais e pessoas com deficiência”. Abaixo reproduzimos as respostas de todos os entrevistados da E.E.

**Paola** - *Semelhança é a capacidade deles, e a diferença é que eles sempre estão de bem com a vida, não se abalam com qualquer coisa, mas vem sofrendo muitos*

*preconceitos. (...) Devíamos integrá-los em nossas atividades do dia a dia, dando oportunidades a eles, de se expressarem e participarem mais.*

**Dayse** - *Eu acho normal. Eles são pessoas como nós, pensam como nós, falam como nós e, até mesmo são pessoas amorosas, de bom coração. Achei muito legal conviver perto deles, eles são muito alegres e amorosos com as pessoas. Eu penso assim. Eles são carne e osso como nós, apenas mudamos a aparência. Para mim, são pessoas maravilhosas, é gente como a gente. São fascinantes, têm capacidades de fazer coisas que até mesmo nós não conseguimos fazer.*

**Tânia** - *Semelhança, todos são capazes, talvez as pessoas normais não sejam tão capazes como as pessoas com deficiências, que mesmo com problemas não são tristes e infelizes; ao contrário, são felizes, carinhosos e muito amorosos, o que muitas pessoas sem deficiência, pessoas normais deveriam ter, e muitas vezes não têm, vivem sempre mal humoradas, essa é a grande diferença.*

**Mariana** - *Semelhança é que eles são seres humanos que nem a gente, eles são especiais como a gente, mas eu acho ridículo o preconceito. Então aí está a diferença.*

**Cristina** - *Apesar de serem especiais, são incríveis e capazes de fazer as coisas que nós normais não conseguimos.*

**Daniela** - *As semelhanças, é que eles são pessoas normais como nós e têm uma vida normal, como nós. A diferença é fisicamente, por serem eles os deficientes. E eu não concordo com essa idéia.*

**Alex** - *Bom, as semelhanças, é que somos todos humanos, diferentes de outros animais, e as diferenças, está na fala, no jeito de andar, na feição de alguns.*

**Lucas** - *As semelhanças são muitas, uma delas é a capacidade de aprendizagem que essas pessoas têm e outra delas é à força de vontade que elas demonstram ao*

*se envolver nessa atividade. Diferenças eu não vejo nenhuma, pois mesmo tendo problemas mentais essas pessoas demonstram interesse e força de vontade no que fazem, e muitas vezes fazem as coisas com mais amor do que as pessoas normais.*

Nesta unidade temática, verificamos que a banda concretiza um espaço de inclusão para os sujeitos com deficiência mental, pois são assim percebidos pelos demais integrantes, a despeito da diferença que os caracteriza.

### **3.4 Comentários gerais**

Antes de considerar a tendência geral dos depoimentos apresentados, expomos os principais segmentos da entrevista com o maestro da banda. Embora as perguntas para ele tenham seguido aproximadamente o roteiro elaborado para os alunos comuns, entendemos que se trata de um participante muito diferenciado, pelo papel assumido e o lugar social ocupado nesse espaço. Nesse sentido suas manifestações acrescentam elementos para compreender os apontamentos feitos sobre os dois grupos entrevistados.

O maestro expressou sua percepção sobre a mudança que a entrada de integrantes especiais provocou no funcionamento da banda.

*- Poderíamos começar comentando da importância em qualquer banda pelo perfeccionismo do conjunto, onde nada poderá dar errado. Já com a inclusão isso deixa de ser importante, embora, você vá ao encontro da perfeição, mas o mais importante é que o grupo aceite os jovens com necessidades especiais como eles são, com suas limitações, e percebam que todos nós temos limites em alguma coisa, jamais seremos perfeitos em tudo, por mais que queiramos.*

Para ele, a presença de sujeitos especiais mudou também a própria imagem da banda.

- Após a inclusão de um único aluno com necessidade especial na banda (\*), ela deixou de ser simplesmente uma banda e ela passou a ser uma banda inclusiva, uma banda em que os valores antigos deixaram de ser o mais importante, para assim começarmos a dar valor a outros pontos que antes passavam despercebidos e que agora são de extrema valia, do tipo: vamos tentar introduzir na banda mais um toque, mais um breque, mais uma evolução? E esses itens para serem introduzidos têm que ter o aval de todo o grupo, inclusive dos pais e responsáveis dos jovens com necessidades especiais, que conhecem seus limites, quase sempre, daquilo que se pode ou não realizar, e normalmente se consegue fazer tudo que se pretende.

[\* Esclarecimento: o entrevistado usa essa expressão para argumentar, visto que em momento algum a banda teve menos de 9 integrantes especiais.]

A despeito dessa importante diferença, o entrevistado salientou critérios que foram mantidos na nova composição de integrantes.

- A banda mudou sim, claro que mudou, mas é lógico que em qualquer atividade a disciplina e o respeito são importantíssimos para que se consiga passar seus objetivos e disso jamais abri mão e não foi necessário criar modelos rígidos, ou ser um sargentão. Pois a obediência e atenção dos jovens com necessidades especiais sempre se deram de forma excepcional, ficavam atentos e se orientavam com os outros, deixando sim os tidos como normais algumas vezes envergonhados quando se fazia necessário chamar a atenção, por não estarem prestando atenção e não acatando as orientações e os comandos que estavam sendo passados.

Comentou também sobre o fato de ter de lidar com situações imprevistas, criadas por integrantes especiais, mas considerou que elas não trouxeram qualquer prejuízo à imagem da banda, como no exemplo mencionado a seguir.

- Com a inclusão, os valores mudam, pois de um momento para o outro você acaba se deparando com situações que não estavam no contexto e, por incrível que pareça, você acaba por assimilar de um modo ou outro e tudo vai dando certo.

*Lembro-me do primeiro festival de bandas (...). Era a primeira vez que o grupo [de integrantes especiais] participava de um festival e todos estavam tensos, pois o local estava repleto de expectadores e em sua maioria com experiência em música. E bastou darmos o início para que uma das jovens com necessidade especial se empolgasse e começasse a dançar no meio da banda, pulando, agitando todo mundo, numa alegria nunca vista antes. Eu tinha no momento duas opções: parar e conversar com ela, pedindo que parasse o show e voltasse a tocar o instrumento, ou continuar dando a impressão ao público que aquilo fazia parte do show. E para minha felicidade optei pela segunda e talvez se não fosse o show dessa garota não teríamos sido tão aplaudidos e premiados como fomos. Foi mais um momento inesquecível com esse grupo de jovens com deficiência intelectual.*

Quanto aos efeitos da presença dos integrantes especiais, o maestro ressalta que os alunos da escola regular tiveram a oportunidade de aprendizagens muito importantes.

*- Hoje sou muito grato a todos esses jovens especiais, que conseguiram fazer com que muitos de meus alunos tidos como normais repensassem suas vidas, repensassem a importância da inclusão como um meio de socialização e não de piedade. Pois todos possuem capacidade, a diferença talvez esteja na facilidade de aprendizagem que uns possuem para algumas ações e outros para outras, mais isso ocorre com todo ser humano.*

Além das mudanças acima referidas, o maestro falou, ao final, de como ele próprio mudou com essa experiência.

*- Diria que hoje ensaiar a banda sem esses jovens não tem graça, parece não ter significado, torna-se monótono e percebo que estou deixando de aprender, pois esses jovens me ensinaram, e muito, a valorizar mais a vida e sentir que se pode fazer algo de útil mesmo não sendo especialista em alguns assuntos. [Refere-se a não ser conhecedor da área de educação especial.]*

É interessante notar a semelhança de alguns depoimentos deste entrevistado e dos alunos comuns, bem como a consistência em relação às falas sujeitos com deficiência intelectual. Isso sugere que a percepção e a postura dos integrantes da banda foram afetadas pelo adulto que conduz essa experiência. Naturalmente, não se trata de um processo unilateral, pois também os alunos comuns e sujeitos especiais constituíram a percepção e a postura do maestro. Entretanto, pela hierarquia de posições e pelo papel assumido, seu modo de conduzir as atividades e lidar com as pessoas envolvidas foi sem dúvida um dos determinantes da qualidade de interação dos integrantes e da possibilidade de atuação conjunta, o que propiciou a todos a construção de novos valores.

Considerando estes dados e os relativos às três unidades temáticas e tomando como referência a abordagem histórico-cultural, podemos depreender que os conhecimentos e atitudes de todos os participantes se transformaram a partir das relações sociais, das experiências interpessoais concretas no âmbito das atividades da banda, em seus ensaios e compromissos regulares, assim como dos encontros com platéias e com pessoas diversas, nas ocasiões de apresentação.

As falas dos alunos da escola regular indicam que, em termos da sociabilidade propiciada pela banda, eles demonstram uma postura de aceitação e compreensão dos integrantes especiais, percebendo sua presença como uma peculiaridade desejável da banda. Julgam esse convívio positivo e natural, e afirmam a capacidade dos sujeitos para essa atividade e seu esforço para superar as dificuldades. Também salientam os aspectos afetivos de sua conduta, que para alguns têm o efeito de contagiar os demais, pela alegria, disposição e força de vontade.

Ao dizerem sobre outros espaços de convivência com sujeitos com deficiência, seis entrevistados da EE declararam não ter tido qualquer experiência fora das atividades da banda. Dos demais, três dos alunos indicaram outras oportunidades dessa interação em situações circunscritas – em escolas e em academia de ginástica - e apenas um referiu-se a contatos mais regulares, no bairro em que reside.

No que concerne à banda como um espaço de inclusão, as falas dos alunos sobre as mudanças em sua visão a respeito da deficiência intelectual e dos direitos à

inclusão social expressam sua convicção das possibilidades dos integrantes especiais para atuar em vários outros espaços sociais. Também são unânimes em concordar com a perspectiva de uma inclusão escolar.

Apesar de algumas ambivalências esperadas, a experiência com os integrantes especiais da banda propiciou aos alunos comuns a atribuição de significados aos deficientes como pessoas capazes, dignas de respeito e injustamente subestimadas. Cabe destacar que tal postura por enquanto não está incorporada em vários contextos sociais, mesmo com a intensificação do movimento inclusivo.

Supomos que a maioria das práticas culturais não oferece ainda uma fonte de mentalidade renovada, porém experiências localizadas, como esta, em encontros com o outro considerado diferente podem gerar transformações importantes. Vigotski (1993) argumenta que, a partir das relações sociais, nos movimentos da significação e das interações verbais, o ser humano chega a desenvolver a atividade consciente, com uma nova percepção e reflexão sobre as próprias ações e processos.

Os achados sobre os alunos EE sugerem, então, que numa experiência concreta de convivência ocorrem mudanças de concepção sobre a deficiência intelectual e a localização restrita das pessoas com essa deficiência na sociedade. Não podemos afirmar que a intensidade de tais mudanças nos alunos, mas eles parecem ter internalizado significações que abrem perspectiva para uma efetiva aceitação da diferença.

Em relação aos sujeitos com deficiência intelectual, vimos que se sentem aceitos e felizes nessa atividade. Apesar de serem integrantes “especiais”, eles se percebem “participantes” e consideram que são assim percebidos pelos demais integrantes.

Como já mencionado, Vigotski (1997) dizia que as leis do desenvolvimento humano aplicam-se igualmente a sujeitos com algum tipo de deficiência (mental, sensorial, motora). Assim, os conceitos de mediação social e de internalização são também indispensáveis para a compreensão do funcionamento psíquico desses sujeitos. Suas funções mentais se constituem pelas mediações sociais na cultura que podem disponibilizar instrumentos de pensamento necessários ao

desenvolvimento, processo que, por sua vez, realiza-se pela conversão para si dos significados partilhados nas interações com outros.

Isso não dispensa o reconhecimento das peculiaridades na organização sócio-psicológica das pessoas, que, em algumas esferas de funcionamento, demandam caminhos e recursos especiais para aprender. Em acréscimo, sua posição no grupo social é distinta da ocupada por sujeitos que não apresentam a deficiência. Daí a necessidade de atentarmos não somente às questões biológicas, mas principalmente às condições concretas de experiências no coletivo.

No caso do presente estudo, a construção de conhecimentos e as aprendizagens no campo da sociabilidade, além das habilidades específicas ligadas ao uso de instrumentos musicais, exigiram caminhos alternativos para os integrantes especiais. As condições de ensino não eram as mesmas criadas para os demais integrantes. Os depoimentos dos alunos comuns e do maestro sobre o ritmo de funcionamento e a precisão técnica da banda mostram que as estratégias tiveram de ser adaptadas às possibilidades dos sujeitos com deficiência intelectual.

Examinando o conjunto dos dados, é visível que a banda oferece a esses sujeitos uma experiência diferenciada, visto que, de modo geral, seu cotidiano é vivido nos ambientes da família e da escola especial. Outros espaços de interação social (visitas, passeios) são também propiciados por essas duas instituições, particularmente a família. Esse achado se assemelha ao trabalho já citado de Maffezoli (2004), que envolveu entrevistas com jovens e adultos com deficiência intelectual e apontou, entre outras coisas, a falta de oportunidades e possibilidades de vivência em diferentes esferas do cotidiano. Segundo a autora, o problema não é determinado somente pelo âmbito da família ou da escola especial; trata-se de uma mentalidade presente no grupo social que encoraja a dependência e mantém uma infantilização dos indivíduos, o que os impede de desenvolver capacidades e autonomia em esferas possíveis.

Fundamentado na teoria de Leontiev, o estudo de Ferreira (1994) mostra a concepção restrita de “atividade” no atendimento educacional a sujeitos com deficiência intelectual. Essa categoria, que se define por critérios sociais de organização do fazer, é concebida pelas instituições especiais como uma soma de ações sem relevância, independentes de qualquer significação na cultura.

Essa subestimação conduz à meta restrita de desenvolver as funções elementares, com base em treinamentos, atividades fragmentadas e exercícios repetitivos. Aliados à subestimação, estão o assistencialismo e a filantropia que orientam as ações sociais. Esses equívocos que chegam até a atualidade já tinham sido apontados por Vigotski (1997), que alertava ao mesmo tempo para os danos gerados pela segregação dos indivíduos em instituições, quase sem contato com diferentes coletivos na sociedade.

Nesse sentido, entendemos que a banda concretiza um espaço de inclusão para os sujeitos com deficiência intelectual, pois os situa em outro coletivo, com atividades significativas, que são parte de algo reconhecido pelo grupo social e realizado por pessoas sem deficiência.

Há que admitir que a banda é um espaço de atividade que não supera ou preenche a falta de acesso a outros espaços, mas o estudo sugere que iniciativas como esta têm repercussões desejáveis sobre a subjetividade das pessoas com deficiência. Visto que a subjetividade se forma no processo de conversão de experiências no plano intersubjetivo – portanto, na relação do sujeito com outros –, a percepção de ser aceito e ser visto como capaz certamente contribuem para uma construção favorável da imagem de si. Em linha semelhante, a subjetividade dos alunos comuns também é afetada pela re-elaboração sobre semelhanças e diferenças entre ser normal e ser deficiente.

## CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações inclusivas destinadas a pessoas com deficiência devem ser entendidas como parte da atuação de várias instâncias de caráter público, em ações que ampliem os espaços de interação social e que envolvam cidadãos com o compromisso de tornar a sociedade mais justa, mais humana.

Como já comentado no primeiro capítulo, um dos documentos que abordam o oferecimento de condições amplas é o Decreto no. 3298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Vale reapresentar uma citação desse Decreto, no que diz respeito aos Objetivos:

Art. 7º São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;

II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;

III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;

IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e

V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social.

Este é um dos documentos que formam um cenário de promessas e apontam para um horizonte melhor. Contudo falta muito a ser alcançado. As políticas públicas ainda precisam criar mecanismos capazes de combater atitudes discriminatórias, propor ações que sejam compreendidas, constituindo assim uma sociedade mais justa, que possibilite uma educação efetivamente inclusiva. Essas mudanças demandam leis e também o estabelecimento de prioridades política e financeira, de maneira que, no âmbito escolar, por exemplo, haja recursos para fortalecer práticas educativas de qualidade, com capacitação de professores e a disponibilização dos materiais e equipamentos necessários.

No modelo atual capitalista as mudanças orientadas para uma efetiva igualdade social não constituem uma meta real e elas são propostas em meio a incoerências e ambigüidades nos discursos e nas ações, para que se efetivem na medida e na direção que atendam aos interesses hegemônicos.

A escola se localiza nessa rede social, de maneira que a formação intelectual e cultural que ela oferece é moldada pela ideologia dominante. Sua atuação como parte privilegiada do movimento inclusivo não escapa a essas determinações, conforme argumentam Frigotto (2000) e Laplane (2004). Nesse panorama verifica-se o aumento dos processos de exclusão social, em termos de direitos de cidadania, acompanhados de uma indiferença institucionalizada.

Como, apesar disso, a realidade é diversa e contraditória, sempre se encontra espaço para realizar transformações. Nesse sentido, Ferreira (2006) afirma:

A proposta de educação inclusiva adquire maior relevância, por enfatizar as possibilidades de formação de todos e por dificultar que a escola pública básica se sinta confortável ao transferir sua responsabilidade para outros. A escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes comuns. De outra parte, não há como esperar que ela se torne um espaço ideal, sem os alunos, para apenas depois os matricular. (p.111).

Sabe-se também que requer muito do poder público, mas não é só. Neste momento histórico em que os indicadores apontam para um pequeno avanço, ainda que escasso, na conscientização das pessoas e dos movimentos dos excluídos.

No presente estudo, constatamos que os direitos dos sujeitos focalizados têm sido pouco atendidos e, em termos de acesso a diferentes esferas sociais, a melhoria de condição de suas vidas se restringe a uma experiência específica num projeto de banda escolar. Trata-se de um projeto delimitado, pontual e provavelmente de repercussões modestas. Contudo, acreditamos que é um tipo de iniciativa enriquecedora, que oferece uma contribuição para a inclusão social.

O projeto da banda tem buscado possibilitar e instituir uma relação enriquecedora entre pessoas com e sem deficiência intelectual, numa situação que oferece uma atividade compartilhada que respeita a diversidade. A intenção é dar continuidade a ele e, se possível, expandi-lo, porque iniciativas de inclusão em esferas localizadas ou amplas são ainda escassas; muito mais ainda precisa ser feito.

A situação estudada sugere que a escola pode desenvolver também iniciativas inclusivas que não se enquadram na inclusão em sala de aula, mas que, ao promover parcerias com famílias e comunidade, criam perspectivas promissoras para a vida de sujeitos com deficiência.

As práticas sociais estão impregnadas de significados e, embora timidamente, alguns espaços têm contribuído para a re-significação dos direitos de pessoas com deficiência. Para que essas práticas ganhem força, devemos direcionar esforços adequadamente e envolver pessoas de fato comprometidas com as metas propostas, evitando permanecer na mera boa intenção. Não bastam apenas afirmações de responsabilidade ou boas intenções se não alcançarmos resultados concretos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F., **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E. J. org. Educação especial: temas atuais. Marília, São Paulo, Unesp, Publicações, 2001.

\_\_\_\_\_, Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: Omote, S. (org.) **Inclusão: Intenção e Realidade**. Conferência proferida durante a VII Jornada de Educação Especial, UNESP-Campus de Marília; Fundepe, Marília, São Paulo, 2004.

BAQUERO, R. Idéias centrais da teoria sócio-histórica. In: **BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, Cap. 2, pp. 25-45, 1998.

BOURDIEU P. Escritos de Educação. M. Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs). **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura**, Petrópolis: Vozes, cap. II. 1998.

BRASIL. (1998a). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988, (18.ed.). São Paulo, Brasil: Saraiva.

BRASIL. (1999a). **Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. (2001). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. (1996). Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, seção I.

BRASIL. (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Ministério da Justiça.

BRASIL. (2001). Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF. Ministério da Educação.

BRASIL. (2007). **Documento subsidiário à política de inclusão**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF, 2007.

BUENO, J.G.S., A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações, In: BICUDO, M.A.; SILVA, J. C.A. orgs. **Formação do educador e a avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo, Editora Unesp. 1999.

CAIADO, K.R.M. **A luta pela cidadania na voz da pessoa deficiente:** o Conselho Municipal de Atenção à Pessoa Deficiente e com Necessidades Especiais de Campinas, In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: política, conhecimento e cidadania. R. J. - Anped/UERJ, CD-ROM. ISBN 85904366-1-6; pp.1-1, maio de 2004.

CARVALHO, Erenice N.S. e MACIEL, Diva M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a *American Association on Mental Retardation* - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**, vol.11, no. 2, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: **Acesso e qualidade**, Salamanca, Espanha - UNESCO, 1994. ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2006), **Reconhece e garante direitos das pessoas com deficiência.** ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006. ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

DE CARLO, M. M. R. P. Se essa casa fosse nossa... - **Instituições e processos de imaginação na educação especial.** São Paulo: Plexus Editora, 1999.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre Educação para Todos: **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtiem/Tailândia - UNESCO, 1990.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL sobre a **Diversidade Cultural** - UNESCO, 2005. ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Rodrigues, D. (Org.). Inclusão e educação: **doze olhares sobre a educação inclusiva.** 1 ed. São Paulo: Summus, v. 1, p. 85-113, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, Cap. I, II e VI-1982.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A educação e formação técnico-profissional frente a globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, pp.218-238, 2000.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora-Autores Associados, 1985.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: Góes, M.C.R.; e LAPLANE, A.L.F. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY E OUTROS. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

LUZURIAGA, L. **História da Educação Pública**. São Paulo: Companhia Edit. Nacional, 1959

MAFFEZOLI, R. R. **“Olha, eu já cresci”**: a infantilização de jovens e adultos com **deficiência mental** - Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2004.

MARTÍNEZ, A.M. Inclusão escolar: **desafios para o psicólogo**. In. MARTÍNEZ, A. M. (Org.) *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, São Paulo: Alínea Edit. pp.95-114, 2005.

MENDES, E. G., Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: **inclusão ou exclusão da diversidade?** In: Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo, Editora-Unesp. 1999.

\_\_\_\_\_, Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: Ed.Ufscar, 2002.

OLIVEIRA, M. K., Vigotski: **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OMOTE, S. **A integração do deficiente: um pseudo-problema científico**. *Temas em Psicologia*, 2, p. 55-62, 1995.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PINO, A., O social e o cultural na obra de Vigotski. - Educação e Sociedade - O Manuscrito de 1929, Temas Sobre a Constituição Cultural do Homem - **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, SP. Unicamp-Cedes**, nº 71, pp. 45-78, jul., 2000.

\_\_\_\_\_, **As marcas do Humano**: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski/Angel Pino – São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Artigo publicado na Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, nº. 43, mar./abr.pp.9-10, 2005.

SILVA T.T. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p.7-10. 2000.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: **Obras escogidas II**, Madrid: España, Visor, 1993, pp. 181-285.

\_\_\_\_\_ **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, 6ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998

\_\_\_\_\_ Problemas del desarrollo de la psique. In: **Obras Escogidas**. Vol. 3. Madrid: España, Visor, 1995.

\_\_\_\_\_ Fundamentos de defectología. In:- ----- . **Obras escogidas**. Vol. 5. Madrid: España Visor, 1997.