

ADRIANE FONTES BRAGA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS INTENÇÕES ÀS AÇÕES - UM ESTUDO SOBRE O
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS CARACTERIZADOS COMO
PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS NO
MUNICÍPIO DE VIÇOSA, MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2006

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

B813e
2006
Braga, Adriane Fontes, 1964-
Educação inclusiva : das intenções às ações - um estudo
sobre o processo de inclusão escolar de alunos caracteri-
zados como portadores de necessidades especiais em
escolas públicas no município de Viçosa, MG / Adriane
Fontes Braga. – Viçosa : UFV, 2006.
xiii, 201f. : il. ; 29cm.

Inclui anexos e apêndices.

Orientador: Neide Maria de Almeida Pinto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 168-173.

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Crianças
deficientes - Educação. 4. Política e Educação.

I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22.ed. 371.952

ADRIANE FONTES BRAGA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS INTENÇÕES ÀS AÇÕES - UM ESTUDO SOBRE O
PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS CARACTERIZADOS COMO
PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS NO
MUNICÍPIO DE VIÇOSA, MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 31 de maio de 2006.

Prof^ª Ana Louise de Carvalho Fiúza
(Co-Orientadora)

Prof^ª Maria de Lourdes Mattos Barreto
(Co-Orientadora)

Prof^ª Luciana Pacheco Marques

Prof. Milton Ramón Pires de Oliveira

Prof^ª Neide Maria de Almeida Pinto
(Orientadora)

Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir.

(MICHEL FOUCAULT, 1977)

*Dedico mais esta etapa vencida à minha família,
especialmente ao meu marido Ramez e aos meus filhos
Lucas e Diogo, por existirem e fazerem parte de minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, disposição e capacidade de compreensão do mundo.

À minha família, especialmente ao meu pai e à minha mãe que terem me proporcionado oportunidades de aprimoramento do meu saber e do meu ser.

Ao meu companheiro Ramez, pelo incentivo, pelas discussões e pelo compromisso em assumir as responsabilidades domésticas e com os nossos filhos, principalmente nos momentos de “aperto”.

A todas as escolas, da Educação Infantil ao Ensino Superior, que fizeram parte de minha vida, por terem me ajudado a construir o que sou hoje.

À Universidade Federal de Viçosa pela valiosa oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem.

À minha orientadora, Professora Neide, pelo conhecimento, afeto e possibilidade de desenvolvimento que me proporcionou e pela sabedoria e confiança com que me conduziu durante todo o processo de construção deste trabalho.

À minha co-orientadora Ana Louise, pelo carinho, pela competência e pelos saberes compartilhados, que me fizeram desenvolver enquanto profissional e ser humano.

À minha co-orientadora Lourdinha, pelo incentivo e pelas contribuições sempre acertadas.

Aos professores da Pós-Graduação do Departamento de Economia Doméstica, pela convivência e pelo aprendizado.

Aos meus queridos amigos e colegas de Mestrado, por terem dividido comigo tantos sofrimentos e alegrias nesta jornada.

À equipe de profissionais das escolas “Professora Maria José Santana”, “Effie Rolfs” e “APAE/Viçosa”, por terem me recebido e atendido tão bem em todos os momentos em que lá estive, principalmente a Cida Barros, Giselene, Melide, Vânia e Rita, pelo acolhimento e pela cooperação.

Aos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, por terem me dado o privilégio de com eles conviver e aprender durante a minha trajetória profissional e na execução desta pesquisa.

A todos os meus amigos, cada um a seu modo, pela presença e incentivo nos diferentes momentos vividos neste período.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta dissertação.

BIOGRAFIA

ADRIANE FONTES BRAGA, filha de Tácito Zanotti Braga e Fernanda Fontes Braga, nasceu em Viçosa, Estado de Minas Gerais, em 04 de dezembro de 1964.

No período de 1971 a 1982, realizou o Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual de Viçosa e Colégio de Viçosa, respectivamente, na cidade de Viçosa, MG. Em 1985, ingressou na Universidade Federal de Viçosa (UFV), no Curso de Economia Doméstica, formando-se em agosto de 1990.

Em julho de 1991, iniciou suas atividades profissionais na então Creche da Universidade Federal de Viçosa, especificamente no Setor de Orientação e Supervisão do Atendimento à Criança.

A partir de agosto de 1994, foi aprovada no Concurso para Técnica de Nível Superior/Economista Doméstica da UFRV, sendo contratada e lotada no Departamento de Economia Doméstica para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão no Laboratório de Desenvolvimento Humano.

Em março de 2004, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da UFRV, em nível de Mestrado, submetendo-se à defesa de tese em maio de 2006.

CONTEÚDO

	Página
RESUMO.....	x
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
O Problema e os Objetivos da Pesquisa	7
CAPÍTULO 1	15
REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1. A IGUALDADE E A DIFERENÇA NUMA PERSPECTIVA SOCIAL	15
1.1.1. A Construção Social da “Anormalidade”	22
1.1.2. A Difícil Tarefa da Conceituação de Deficiência.....	31
1.2. A IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	39
1.2.1. A Educação como Direito Fundamental no Brasil	44
1.2.2. A Dialética Definição de Exclusão/Inclusão.....	47
1.3. O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE	52
1.3.1. Diferentes Pontos de Vista sobre a Inclusão Escolar	60
1.3.2. Experiências com a Inclusão Escolar	64
CAPÍTULO 2	70
ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	70

	Página
2.1. CRITÉRIOS E JUSTIFICATIVAS DE SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES.....	74
2.2. DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO.....	76
2.2.1. Escola Municipal Professora Maria José Santana.....	76
2.2.2. Escola Estadual Effie Rolfs	79
2.2.3. APAE/VIÇOSA-MG	83
2.3. CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA	85
2.4. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	88
2.5. CARACTERIZAÇÃO DAS COMUNIDADES ESCOLARES PESQUISADAS.....	91
CAPÍTULO 3	96
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA EM SUAS DIFERENTES NUANÇAS	96
3.1. OS DIVERSOS OLHARES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR	103
3.1.1. A Perspectiva da Inclusão como Imposição Legal	103
3.1.2. A Perspectiva da Inclusão como Direito	105
3.1.3. A Perspectiva da Inclusão como Desresponsabilização do Estado ...	107
3.1.4. A Perspectiva da Inclusão como Sofisma	108
3.2. AS PERCEPÇÕES DA ANORMALIDADE	109
3.2.1. A Anormalidade como Desvio do Estado Habitual de Saúde Física ou Mental que Gera Irreversibilidade de Conduta	109
3.2.2. A Anormalidade como Comportamento Desviante em Relação ao Padrão Socialmente Estabelecido e à Maioria	110
3.2.3. A Anormalidade como Expressão da Diversidade Humana	113
CAPÍTULO 4	115
A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA/MG.....	115
4.1. AS CONDUITAS PRÓ-INCLUSÃO ADOTADAS PELAS TRÊS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS.....	115
4.1.1. A Conduta de Identificação e “Diagnóstico” do “Problema”.....	115

	Página
4.1.2. Procedimentos para Efetivar Modificações na Organização, Estrutura e Funcionamento da Unidade Escolar	122
4.1.3. As Salas de Apoio Individualizado.....	126
4.1.4. A Polêmica Terminalidade Específica	129
4.1.5. Os Procedimentos de Incentivo e Compromisso com Grupos de Estudo e Discussão.....	132
4.1.6. Parcerias e Apoios	136
4.1.7. A Contribuição da Secretaria de Educação do Município e da Superintendência Regional de Ensino para a Consolidação da Inclusão Escolar	138
4.2. A PRÁTICA EDUCATIVA DAS INSTITUIÇÕES EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	142
4.2.1. A Prática da Busca pela Participação do Aluno por meio dos Procedimentos Diferenciados.....	143
4.2.2. A Perspectiva do Professor de seu Papel dentro do Processo de Inclusão Escolar	148
4.3. A LEITURA DOS PROFESSORES E GESTORES ACERCA DAS DIFICULDADES E AVANÇOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES.....	174
ANEXOS	182

RESUMO

BRAGA, Adriane Fontes, M. S, Universidade Federal de Viçosa, maio de 2006.
Educação inclusiva: das intenções às ações - Um estudo sobre o processo de inclusão escolar de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais em escolas públicas no Município de Viçosa, MG. Orientadora: Neide Maria de Almeida Pinto. Co-Orientadoras: Ana Louise de Carvalho Fiúza e Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Na atualidade, a busca por uma sociedade mais justa e democrática é um grande desafio. Nesse contexto, a escola representa uma aliada nessa construção, à medida que se pode transformar num espaço de reconhecimento e valorização das diferenças humanas. Para avaliar a concretude dessa proposta, esta pesquisa buscou compreender de que forma vêm sendo implementadas as diretrizes pró-inclusão escolar dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na rede regular pública de ensino, assim como as dificuldades para a construção dessa nova realidade educativa. Para tanto, tomamos como referencial empírico do nosso estudo três instituições de educação pública do Município de Viçosa (MG), que estão vivenciando a educação inclusiva de diferentes maneiras - as escolas “Professora Maria José Santana”, “Effie Rolfs” e “APAE/Viçosa”. As observações nas salas de aula e as entrevistas semi-estruturadas com os professores e gestores dessas instituições permitiram-nos conhecer as diretrizes pró-inclusão de cada instituição e os diversos

olhares desses profissionais sobre a educação inclusiva, a anormalidade, a prática educativa vivenciada nessas escolas e as dificuldades e avanços nessa área. Os resultados possibilitaram-nos concluir que os professores e gestores dessas instituições educativas concebem a educação inclusiva e os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais sob diferentes enfoques, com definições e ações que ora se aproximam dos princípios da integração, que pressupõem a mudança do aluno para acompanhar a escola, ora se referem aos princípios inclusivos, que pressupõem a mudança da escola para atender às diferenças dos alunos. Além disso, as diferentes condutas e mudanças estruturais, pedagógicas e organizacionais para o atendimento dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais nas instituições investigadas apontaram para a manutenção de um modelo de avaliação dos alunos e de condução do processo de ensino e aprendizagem, guiando-se por padrões de referência e normativos hegemônicos impostos pela sociedade e pelo sistema escolar regular.

ABSTRACT

BRAGA, Adriane Fontes, M. S, Universidade Federal de Viçosa, May 2006. **Inclusive education: from purposes to actions – A study about a school inclusion process for students who need special care in public schools in Viçosa, MG.** Adviser: Neide Maria de Almeida Pinto. Co-Advisers: Ana Louise de Carvalho Fiúza and Maria de Lourdes Mattos Barreto.

Nowadays the quest for a more just and democratic society is a great challenge. In this context, the school represents an allied in that construction, as it can be transformed into a space of recognition and appreciation of human differences. In order to evaluate the concreteness of that proposal, the present research has sought to comprehend the way in which the directresses for educational inclusion of students characterized as carriers of especial needs are being implemented, in the regular public school system, and the difficulties found in the construction of this new educational reality. To do so, three public education institutions which are experiencing inclusive education in different ways, in Viçosa, MG, were taken as empiric reference. Those were the following schools: “Professora Maria José Santana”, “Effie Rolfs” and “APAE/Viçosa”. The observations in the classrooms and semi structured interviews with the teachers and administrators of those institutions allowed to know the pro-inclusion directresses of each institution and the diverse views of those professionals about inclusive educational practices experienced in those schools, as well as the difficulties and progress in this

area. The results have allowed to conclude that the teachers and administrators from those institutions conceive inclusive education and the students characterized as carriers of especial needs under different focuses with definition and actions which sometimes are close to integration principles which presuppose change in the student to follow the school, and other times refer to inclusion principles which presuppose change in the school to attend student differences. Besides that, different conducts and structural, pedagogic and organizational changes to attend students characterized as carriers of especial needs in the institutions under study point out to the maintenance of the teaching and learning process still guided by normative and hegemonic patterns imposed by society and by the regular school system.

INTRODUÇÃO

De que forma podemos tratar a questão da igualdade e da diferença entre os seres humanos? Em que circunstâncias a igualdade é imprescindível e em que circunstâncias a diferença é legítima? Afinal, somos todos iguais ou somos todos diferentes? Segundo Pierucci (1999), para a nova esquerda do século XIX a meados do século XX a resposta “certa” estava dada na igualdade, mas nos últimos 30 anos essa resposta mudou ou, pelo menos, provoca dúvidas até mesmo na nova esquerda. Passamos a nos ver envolvidos por uma atmosfera ideológica, política e cultural bastante nova, em que crescem a consciência e valorização das diferenças humanas. Entendemos e queremos afirmar que temos sexo e gênero diferentes, temos cores e etnias diferentes, temos preferências sexuais diferentes, somos diferentes na origem familiar e regional, nos hábitos e gostos, nas possibilidades e necessidades, entre outras coisas.

A questão contemporânea da atenção e valorização das diferenças humanas coletivas e, ou, individuais é inegável e crescente, tanto nos movimentos sociais quanto na própria teoria social. Mas até a década de 60 do século XX a situação era inversa. Segundo Pierucci (1999), as teorias e projetos radicalmente universalistas como o internacionalismo operário, a nova ordem mundial socialista, a democracia universal, a integração planetária, enfim, as identificações e associações menos circunscritas e mais cosmopolitas pareciam fadadas ao sucesso. Ao mesmo tempo, as identidades nacionais e as pertencas clânicas seriam formas arcaicas ou declinantes de conexão dos indivíduos ao mundo e, conseqüentemente, fadadas a dissipar-se com o avanço da modernidade e da modernização.

Contrariando todas as previsões da nova esquerda, a partir dos anos de 1970, projetou-se por toda parte, em uma cadência que se acelerou nos anos de 1980, como um movimento a favor do “direito à diferença”, ou seja, “do direito de ser, sendo diferente” (PIERUCCI, 1999, p. 7), que, em termos práticos, exprime-se nas lutas contra o universalismo político, abstrato e filosófico, contra o igualitarismo genérico, contra a padronização, contra a uniformização totalitária, contra a robotização social, contra a perda das identidades coletivas e individuais, contra a hegemonia cultural, contra a cidadania cosmopolita e global, a favor das especificidades culturais, a favor da identidade compartilhada, a favor do particular e peculiar, a favor do reconhecimento, inclusão e efetiva participação de todas as multiplicidades na sociedade. De acordo com Pierucci (1999), essa nova realidade trouxe como desafio uma nova articulação entre o global e o local, o coletivo e o individual, considerando-se as semelhanças e as diferenças entre os seres humanos e colocando sob uma nova ótica essa mal resolvida questão da história mundial.

A inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais¹ na sociedade e na escola coloca-se como um dos desdobramentos desta discussão, envolvendo a participação desses indivíduos enquanto cidadãos possuidores de direitos e deveres. O tema da inclusão escolar se mostra muito mais complexo do que se possa imaginar para ser efetivado somente por providências baseadas na legislação e no forte e louvável desejo de algumas pessoas. Ele merece uma ampla e profunda reflexão, examinando seus dilemas e as condições que o tornam possível.

Este trabalho se propôs, portanto, a refletir sobre essa temática, analisando: 1) De que forma está acontecendo o processo de inclusão escolar na rede regular pública de ensino do Município de Viçosa, MG; 2) A realidade educativa voltada para a inclusão nessas instituições; 3) As diretrizes e dificuldades para a construção da educação inclusiva; 4) As concepções da comunidade escolar regular e especial a respeito de

¹ É importante ressaltar que, apesar dessa expressão ser atualmente a de uso corrente inclusive em documentos oficiais, nacionais e internacionais, existem inúmeras críticas a essa denominação, sendo observado também na legislação, a partir de meados de 2005, uma tendência a não se usar mais a palavra “portador”. No entanto, elegemos esta denominação para ser usada ao longo desta dissertação pela sua visível predominância, ainda, na legislação referente a essa temática. Este assunto é tratado mais detalhadamente no tópico “A Difícil Tarefa da Conceituação de Deficiência”.

seus alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais². A justificativa dessa pesquisa dá-se na importância da construção desse aporte para a melhoria da qualidade do atendimento nessas instituições, sendo também fundamentais para caracterizar o cenário da inclusão escolar em Viçosa, MG, de modo a contribuir para a construção dessa nova realidade educativa no município.

Nesse sentido, iniciaremos nosso estudo por um breve resgate histórico da educação institucional das pessoas caracterizadas como portadoras de necessidades especiais, haja vista sua importância para o entendimento das mudanças ocorridas nesta área. Na maioria dos países da Europa Ocidental e das Américas, essa educação tem seguido uma trajetória semelhante de mudança. A primeira fase pode ser datada do século V ao século XVII, sendo caracterizada pela exclusão e desconsideração, quando os deficientes eram ignorados, evitados, abandonados, encarcerados e exterminados. Já a segunda fase corresponde ao período entre o fim do século XVII e o início do século XX.

As políticas educacionais caracterizaram as pessoas portadoras de necessidades especiais como possuidoras de algumas capacidades, ainda que muito limitadas. Nesse período, os deficientes excluídos passaram a ser “aceitos” inicialmente, e principalmente, pela família e, posteriormente, por instituições educativas especiais. Segundo Jannuzzi (2004), esse foi o período da institucionalização, quando tiveram início os primeiros programas de educação especial, principalmente na Europa Ocidental. Mas em todas essas escolas especiais predominava um olhar de tutela dentro de uma vertente educativa totalmente influenciada pela medicina e por uma manifestação pungente da diferença. Embora não fosse mais a rejeição, ainda era excludente na medida que se propunha a proteger as pessoas portadoras de necessidades especiais, utilizando-se de “ajudas”, “benefícios” e “abrigos” dos quais essas pessoas raramente saíam e nos quais eram submetidas a tratamentos e práticas alienantes, conforme afirma Jannuzzi (2004):

² A palavra “caracterizados” será acoplada à denominação de tais alunos para distinguir que, nesta pesquisa, não estamos assumindo um modelo único de entendimento e, sim considerando que existem inúmeras maneiras de perceber e conceber o que sejam “alunos portadores de necessidades especiais”.

Os documentos oficiais desta época deixam claro que essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque elas não aprendiam como os normais, mas também porque impediam que essas aproveitassem convenientemente a instrução que lhes era proporcionada. Embora não desaconselhassem a instrução individualizada, declaravam que as crianças deficientes deveriam ser educadas coletivamente entre seus iguais (JANNUZZI, 2004, p. 46).

Ocorre, então, um terceiro momento, datado de 1970 aos dias de hoje, marcado pelo crescente reconhecimento do valor individual humano e pelo movimento em favor do “direito à diferença”, que pode ser caracterizado como o início do movimento pela integração³ e, posteriormente, pela inclusão social. Na maioria dos países da Europa Ocidental, esse momento se acirrou a partir da década de 1970 e, no Brasil, a partir da década de 1990, e nele se verifica um crescente pensar sobre diferentes concepções de igualdade e diferença entre os seres humanos, denunciando e questionando o sentido de práticas discriminatórias e lutando por um mundo mais democrático.

Inicialmente, a inclusão escolar emergiu como uma concepção educacional marginal e, até hoje, mantém-se polêmica e sujeita a inúmeros equívocos e arranjos adaptativos, dadas as dificuldades e implicações de uma transformação ampla no sistema educacional e na mentalidade das pessoas envolvidas com a educação. Mas o que se observa atualmente no Brasil é que a educação da pessoa caracterizada como portadora de necessidades especiais vivencia a busca pela inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Segundo Mazzotta (1997), a análise de textos legais, planos educacionais e documentos oficiais atuais revela que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Especial, está buscando inúmeras alternativas para viabilizar a inclusão escolar dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais. Tais “alternativas” assinalam uma forte tendência das ações governamentais à inclusão de todas as crianças em escolas

³ Segundo Mantoan (1998), o movimento de integração surgiu na Europa Ocidental através do questionamento de práticas sociais e escolares de segregação em relação às pessoas portadoras de necessidades especiais. É um modelo rejeitado pela proposta educacional inclusiva por ser caracterizado como terapêutico e visar à integração desses alunos no ensino regular, por meio de classes especiais e atendimento especializado, tendo como base o diagnóstico clínico e psicopedagógico do aluno. É importante a ressalva de que a rejeição não é ao que o termo denota e conota em nossa língua, isto é, processos relacionais e integrativos que permitem a aceitação de uma pessoa como pertencente a um grupo.

regulares.

Parece, dessa forma, inegável que uma nova ótica e uma nova ética se imponham, pretendendo reconhecer as diferenças e conferir a todos igualdade de valor e de direitos. A inclusão de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino vem, assim, fortalecendo-se ao longo de um processo histórico marcado por uma profusão de leis, declarações, decretos, resoluções, pareceres e diretrizes políticas nacionais e internacionais⁴, das quais se destacam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que afirma que “todo homem tem direito à educação” (art. XXVI), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975 (Anexo 1), a Convenção da Guatemala, de 1999 (Anexo 2) e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 2001 (Anexo 3). A Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), promulgada em 5 de outubro de 1988, também reserva vários dispositivos garantidores de direitos às pessoas portadoras de necessidades especiais. Desses, o mais divulgado é o artigo 208, inciso III, por estabelecer o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo conferiu novo vigor à proposta de oferecer iguais oportunidades de educação às pessoas portadoras de necessidades especiais e legalidade constitucional aos discursos que enfatizavam o ensino regular como a melhor opção escolar para essa população.

Outro grande marco foi a Declaração de Salamanca⁵ (Anexo 4), de 1994, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais ocorrida na Espanha. Essa declaração referenda o princípio da inclusão e pauta-se no reconhecimento da necessidade de ações para efetivar o direito de “escola para todos”, isto é, instituições que incluam todos, reconheçam as diferenças, promovam a

⁴Esta legislação está disposta no site do MEC/Secretaria de Educação Especial no endereço: <www.portal.mec.gov.br/SEESP>

⁵ A Declaração de Salamanca foi escrita em 1994, em Salamanca/Espanha, onde se reuniram mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de “promover a educação para todos, analisando as mudanças políticas fundamentais para favorecer a educação inclusiva, capacitando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais”. A Declaração de Salamanca é de princípios, política e prática para as necessidades educacionais especiais e representa um “extraordinário avanço ao estender as preocupações internacionais com os portadores de deficiência à área específica da educação, no contexto do programa da UNESCO de educação para todos”.

aprendizagem e atendam às necessidades individuais.

Também de essencial importância foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), que trouxe, legalmente, a educação especial para o contexto da educação geral. Apesar das inúmeras críticas e diferentes interpretações, a LDB/96 tem sido percebida como um inegável avanço no que se refere à educação das pessoas caracterizadas como portadoras de necessidades especiais. Sua referência é de extrema importância em nosso país, onde o acesso à educação dessas pessoas é escasso e revestido de caráter assistencialista.

Nos termos da lei, esses marcos históricos têm contribuído para a modificação do papel social das pessoas caracterizadas como portadoras de necessidades especiais. Mas, ao caráter legal, contraditoriamente contrapõe-se um claro contexto de exclusão social e escolar caracterizado pelas privações, marginalizações e insucessos constantes. Essa contradição se encontra manifestada nas desigualdades reais e na não-concretização de muitos direitos. O que se observa na prática da vida, no mundo real, não é a igualdade entre os seres humanos, muito menos a igualdade de direitos. O mundo real demonstra grande dificuldade em lidar com as diferenças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os seres humanos. Nas várias situações em que os princípios de reconhecimento e participação dos caracterizados como “diferentes” deveriam acontecer, incluindo-se o educacional, observa-se que ainda há muito a ser discutido, esclarecido, adaptado e mudado. Inúmeros exemplos práticos podem ser facilmente observados em nossa sociedade e no dia-a-dia das nossas escolas, ao nos depararmos com o “diferente”, o “não habitual” ou o caracterizado como “anormal”. Esperamos, pois, poder estar contribuindo para essa discussão tentando diminuir essa lacuna na temática da inclusão escolar dos alunos portadores de necessidades especiais na escola regular.

O Problema e os Objetivos da Pesquisa

O problema investigativo desta pesquisa se construiu durante a minha trajetória profissional como educadora infantil no Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH)⁶, na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Desde 1992, trabalho na área de educação infantil, inicialmente como coordenadora da então Creche UFV – hoje Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) – e, posteriormente, como professora da Educação Infantil no LDH. Este trabalho me colocou *face a face*, pela primeira vez, com as dificuldades e constrangimentos, assim percebidos por mim, de lidar com a inclusão de uma criança portadora de necessidades especiais naquela instituição, que, até então, só havia atendido crianças consideradas “normais”.

O atendimento às crianças caracterizadas como portadoras de necessidades especiais, apesar de respaldado na legislação e referendado pelo crescimento gradativo do número de crianças atendidas na rede regular de ensino em todas as suas modalidades (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior), ainda não garantia o *now how* em relação à prática de quem trabalha nas instituições de educação. Ou seja, a despeito da crescente orientação para uma “prática inclusiva” nas escolas e do crescente número de escolas buscando se adequar à nova realidade legal, enquanto educadora, tais mudanças não proporcionaram “segurança profissional” no momento em que me deparei, pela primeira vez, com a chegada de uma criança portadora de necessidades especiais em minha sala de aula. Considero importante o registro desse fato, pois ele é revelador das práticas sociais e educacionais que grande parte dos pais dos alunos considerados “normais” e a comunidade escolar das instituições educativas regulares têm para com essas crianças, ainda hoje.

Tal episódio deu-se em fevereiro de 2001, com a chegada de uma criança autista

⁶ O Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) e o Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) são unidades de educação infantil do Departamento de Economia Doméstica, da Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa, MG, que se caracterizam como instituições públicas federais. Esses Laboratórios atendem, respectivamente, a 30 crianças nas idades de 5 a 6 anos, em período parcial, e aproximadamente 85 crianças de 3 meses a 5 anos, em período integral, desenvolvendo concomitantemente atividades de ensino, pesquisa e extensão. No LDH e LDI tem-se a oportunidade de trabalhar na produção de conhecimentos na área de Família e Desenvolvimento da Criança, de realizar discussões, análises e intervenções nas práticas educativas desses Laboratórios e também de outras instituições de educação infantil, além de socializar conhecimentos por meio de cursos, assessorias e consultorias em instituições públicas e privadas de educação infantil.

ao LDH, durante o período de adaptação de uma turma de crianças de 3 anos de idade⁷. Naquela ocasião, a leitura prévia das fichas com informações sobre a criança⁸ não informou qualquer “anormalidade” detectada pelos pais e, ou, pelo pediatra de Luís⁹, a criança autista em adaptação. Luís, como a maioria das 15 crianças em adaptação, freqüentava a escola pela primeira vez e trazia consigo uma grande carga de expectativas de sua família. Mas a sua chegada provocou um “estranhamento” em toda a equipe de professores e outros profissionais do LDH que, com freqüência, vinham perguntar-me e, ou, afirmar-me: - *É “estranha” essa criança que começou a freqüentar o LDH? Tem alguma coisa “diferente” nele!**

Como professora da turma, já nos primeiros contatos também senti o “estranhamento” identificado pelas outras pessoas, e uma inconsciente rejeição a todas as situações não habituais que aquela criança gerava. Todo o tempo pensava: - *Meu Deus! Como vou lidar com essa criança e as inusitadas situações que ela provoca?* Aliado a essa confusão de sentimentos, parecia haver um olhar de “cobrança” das outras pessoas (professores, coordenadores e pais) sobre a forma de agir com aquela criança, aguçado pelo sentimento de impotência advindo da ignorância em termos da melhor forma de agir em relação à maioria das situações provocadas pelo comportamento diferente de Luís.

A diferença daquela criança se mostrava no seu comportamento, pois a sua aparência física se apresentava dentro da “normalidade” dos padrões de desenvolvimento de uma criança de 3 anos de idade. No entanto, era evidente sua dificuldade de comunicação com as outras crianças e com os adultos, suas expressões e atitudes não comuns a crianças dessa faixa etária, uma exacerbada irritabilidade toda

⁷ Há que se salientar que este é um período bastante conturbado, pelo fato de as crianças estarem se adaptando a uma nova situação e a novas relações, requerendo de toda a equipe de profissionais uma cuidadosa atenção. Além disso, vale ressaltar que tal adaptação vai se revelar de forma diferente segundo cada criança.

⁸ Como parte dos procedimentos necessários à participação da criança no Laboratório, os pais devem preencher algumas fichas. Dentre elas, estão a ficha de informações sobre a criança e a ficha de saúde, preenchidas pelos pais e o pediatra da criança, respectivamente, com peculiaridades sobre o desenvolvimento e a saúde da criança até aquele momento. Essas fichas são lidas previamente pela professora da turma, com o intuito de conhecer um pouco sobre o crescimento e o desenvolvimento de cada criança.

⁹ Nome fictício, com o intuito de preservar a identidade da criança.

vez que alguém tentava se aproximar e uma hiperatividade que não a mantinha numa mesma atividade por mais de um minuto, com exceção do balanço em movimento, no qual ele era capaz de ficar sentado por mais de uma hora.

O decorrer dos dias nos permitiu maior conhecimento sobre o comportamento de Luís e, inevitavelmente, mais questionamentos emergiram em toda a equipe do LDH, em relação à melhor forma de se lidar com tal situação. Luís não falava, não respondia a perguntas e passava a manhã perambulando pela sala ou pela área externa do Laboratório, colocando em risco sua própria segurança, pois subia nos portões de saída e tentava pulá-los, demonstrando grande habilidade motora. Esse comportamento exigiu a presença constante de outra professora na sala comigo, pois não estava conseguindo atender ao restante das crianças e ao Luís, que se encontrava sempre em local oposto aos colegas.

A releitura das fichas de informações e saúde de Luís me trouxe a sensação de que se tratava de uma outra criança. Nesse sentido, a única informação que as fichas acrescentaram era de que Luís tinha um irmão de 9 anos de idade que era autista. O comportamento ansioso dos pais, principalmente da mãe, também me preocupava muito. A mãe chegava ao LDH para deixá-lo e comentava sobre o comportamento dele em casa e durante o trajeto para a escola como se nada de estranho estivesse acontecendo. Porém, havia uma “tensão no ar” com os pais das outras crianças, com os profissionais da instituição e com a própria criança.

A equipe técnica do LDH começou a se reunir com frequência para discutir o “caso Luís”, e a maioria das respostas às perguntas do grupo de profissionais que ali estavam vinha acompanhada por um “*não sei*”, que trazia, ao mesmo tempo, dúvida e proximidade, indicando que solidariamente estávamos todos “no mesmo barco”. Saíamos sempre dessas reuniões com a sensação de que precisávamos buscar ajuda para compreender aquela criança e aprender como lidar com ela. Foi o que fizemos.

Passado o período mais conturbado da adaptação, mais ou menos um mês e meio após a chegada das crianças, agendamos uma reunião com os pais daquela criança. A coordenadora iniciou a conversa explicando a importância da parceria entre família e instituição de educação infantil na condução das questões relacionadas às

* Aspas nosso.

crianças. Em seguida, relatou as dificuldades observadas pela professora na linguagem da criança, questionando-os se eles também tinham observado esse fato. Para nossa surpresa, os pais descreveram o desenvolvimento da criança até aquele momento, não relatando nenhuma “anormalidade”. Contaram-nos das suas atividades em casa e do desenvolvimento de sua fala. Ao final desse relato, retornou-me a sensação que tive ao reler as fichas sobre a saúde e o desenvolvimento do Luís, de que se tratava de uma outra criança. Como não sabíamos o “diagnóstico” de Luís, procuramos, ao mesmo tempo, elaborar algumas estratégias para lidar com aquela criança que considerávamos tão “diferente”.

Além dessa primeira reunião com os pais da criança, várias outras foram feitas. O avanço no diálogo com os pais na busca de um “diagnóstico” para a criança trouxe a aceitação, por parte deles, de que o Luís tinha um comportamento diferente daquele das outras crianças de seu grupo. Essa aceitação dos pais para a situação “diferenciada” do filho os levou a marcarem uma consulta para ele com um neurologista.

O caso dessa criança autista não me trouxe a certeza de que a equipe do LDH tivesse agido da melhor maneira, visto que àquela época não dispúnhamos de um aparato teórico e empírico para lidarmos de outra maneira com aquela situação. As “soluções” que fomos encontrando estavam dentro de todas as limitações que tínhamos em relação a essa questão. Não sabíamos como nos aproximar dessa criança que rejeitava contatos em todos os sentidos, desconhecíamos as atividades que poderiam lhe interessar e promover seu desenvolvimento, não sabíamos os nossos limites, ou até onde poderíamos ir e em que momento teríamos que nos afastar nas interações cotidianas. Enfim, não sabíamos quais as necessidades, possibilidades e limitações no tratamento específico com aquela situação. Buscando, pois, construir esse referencial, procuramos a psicopedagoga e a fonoaudióloga da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Viçosa, MG (APAÉ/VIÇOSA) para auxiliar no “diagnóstico” da situação com a qual estávamos lidando, a fim de encontrar maneiras de proporcionar oportunidades de desenvolvimento para Luís. Leituras diversas nos ajudaram bastante nesse sentido, mas a dificuldade ainda continuava enorme. Sentia-me despreparada para enfrentar aquela situação e ficava a cada dia mais ansiosa e angustiada.

Após seis meses de convivência, veio o diagnóstico do neurologista, dado com

muito cuidado pelo médico, que supunha que a criança era autista e hiperativa. Em relação a esse diagnóstico, o médico explicou que o autismo é uma síndrome do comportamento, onde não é possível a comprovação por exames neurológicos qualquer anormalidade no cérebro. Tal fato dificultava a certeza de uma avaliação mais precisa que poderia se confirmar somente com um longo tempo de observação. A despeito desse “diagnóstico”, constatamos à sua chegada que o mesmo já não parecia ter tanta importância. Naquele momento, o que pretendíamos era trabalhar com Luís da melhor maneira possível. A relação afetiva havia se estabelecido e começávamos a ver as qualidades, as possibilidades e o desenvolvimento da criança. Continuava difícil e trabalhoso lidar com ele, mas a aproximação afetiva parecia facilitar as coisas.

Ao final do ano de 2001, Luís teve que mudar para outra instituição que atendia no período da tarde devido, principalmente, à mudança do horário de trabalho da mãe. Mas essa valiosa oportunidade de convivência nos trouxe a certeza de que tínhamos muito a aprender enquanto educadores que lidamos com as diferenças humanas.

A partir dessa trajetória nasceu, assim, a idéia deste projeto de pesquisa. O “caso Luís” trouxe-nos a certeza da necessidade que tínhamos enquanto educadoras infantis, de investimento teórico nas questões pedagógicas, médicas, políticas e sociais relacionadas à inclusão de crianças caracterizadas como portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino. Muitas dúvidas presentes àquela época nos impulsionaram na busca por conhecimentos sobre essas questões. O significativo crescimento desse atendimento, segundo dados do Censo Escolar/2004, estimulou-nos ainda mais na busca de novos conhecimentos nesta área. Esse direcionamento se guiou pela busca de dados qualitativos que oferecessem subsídios para reflexão e análise sobre as ações implementadas pelas Instituições de Educação no que se refere à inclusão do aluno¹⁰ caracterizado como portador de necessidades especiais na rede regular de ensino. Esse campo de investigação é bastante novo, pois o direcionamento pró-inclusão destes alunos na escola regular é recente.

Diante dessa situação, construímos as seguintes questões que nortearão essa

¹⁰ É importante ressaltar que, apesar de o termo “aluno” ser freqüentemente usado para designar crianças e adolescentes que freqüentam instituições educativas, existem críticas a essa denominação como em Kramer (2003) que discorre “ a criança não deixa de ser criança e entra na escola aluno (ALUMNI = Sem Luz). Será que só a escola

investigação: de que forma está acontecendo a inclusão na rede regular de ensino dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais? A inclusão escolar está se encaminhando de acordo com o discurso teórico e legal proposto para a educação inclusiva? Ela está proporcionando mudanças estruturais, organizacionais e funcionais das instituições escolares públicas do Município de Viçosa, MG? A inclusão escolar está provocando reflexões e mudanças de atitudes dos professores e gestores dessas instituições no que se refere à prática educativa? Qual a concepção que os professores e gestores dessas instituições têm sobre o aluno caracterizado como portador de necessidades especiais? Quais os obstáculos e dificuldades enfrentadas pelas instituições públicas de educação do município na construção dessa nova realidade educativa?

Acreditamos que essa investigação poderá contribuir para ações e estratégias visando à melhoria da qualidade do atendimento das instituições públicas de educação do município aos alunos caracterizados como tendo necessidades especiais, já que as análises perpassarão as políticas propostas e as efetivamente implantadas na área da educação inclusiva, podendo também configurar por caminhos que possibilitarão diferentes análises sobre práticas educativas, qualidade na educação, igualdade de oportunidades e universalização de direitos humanos.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo foi:

◀ Conhecer e analisar a realidade que abriga o projeto de inclusão escolar dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, em Instituições Públicas de Educação no Município de Viçosa, MG.

Propusemo-nos como objetivos específicos a serem atingidos com esta pesquisa:

◀ Compreender de que forma a diretriz pró-inclusão de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais está acontecendo na rede regular pública de ensino de Viçosa/MG.

◀ Investigar e descrever as diferentes concepções sobre a “normalidade” e a “anormalidade” reveladas pelos professores e gestores das instituições envolvidas na

daria a luz?”. No entanto, utilizaremos nesta dissertação a terminologia “aluno” devido à amplitude de faixas etárias

pesquisa.

◀ Identificar, descrever e analisar as ações dos professores e gestores das escolas regulares investigadas, em questões relacionadas à prática educativa, estrutura e funcionamento.

◀ Identificar, descrever e analisar os obstáculos e dificuldades enfrentadas pelas instituições investigadas para a construção da educação inclusiva.

A partir desses objetivos, procuramos estabelecer o debate e a reflexão crítica acerca de algumas questões, eleitas por nós, e, nessa medida, aprofundar e contribuir para as discussões que envolvem a temática da educação escolar inclusiva.

Esta dissertação é composta pela introdução e cinco capítulos. No capítulo 1, abordamos a questão da igualdade e da diferença entre os seres humanos sob uma perspectiva social, em que mostramos as concepções e expectativas de alguns autores sobre essa questão, ressaltando-se a necessidade de formas de “direito desigual”, a fim de atingir verdadeiramente um direito de cidadania realizável para os “diferentes”. Em seguida, envolvemos nessa discussão a construção da concepção dominante do que é ser “normal” e ser “anormal” na sociedade contemporânea, pelo fato de esta abarcar aspectos sociais e possuir uma relação direta com a construção do modelo educativo vigente. Além disso, adentramos pelo campo das questões que envolvem a denominação e conceituação da deficiência e, ou, pessoa deficiente, por observarmos e sentirmos esse aspecto provocando inúmeras dúvidas entre os profissionais da área educacional e grandes variações terminológicas em documentos oficiais nacionais e internacionais.

Na segunda parte do capítulo 1, a atenção é focada em proposições que orientam uma compreensão da implementação dos direitos humanos e a importância deles na construção da cidadania, abordando-se, posteriormente, o direito à educação escolar como uma dimensão dessa cidadania. Em continuidade a essa temática, examinamos, sob as perspectivas social e educacional, os indissociáveis conceitos de exclusão e inclusão, condição e, ou, consequência da relação social centrada no não-exercício da cidadania das categorias consideradas diferentes e, na maioria das vezes,

encontradas nas instituições investigadas (crianças, adolescentes e adultos).

inferiores. Em seguida, apresentamos o que propõe a “Educação Inclusiva de Qualidade”, mostrando diferentes pontos de vista de estudiosos da área educacional sobre a inclusão escolar e algumas experiências educativas nessa área.

O capítulo 2 é dedicado à metodologia, ou seja, à forma como o estudo se desenvolveu. A utilização de uma abordagem qualitativa, dentro da perspectiva interpretativa proposta por Thiollent (1980), possibilitou analisar a realidade que abriga o projeto de inclusão escolar dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino nas instituições em foco, utilizando e contrapondo as categorias analíticas *igualdade e diferença, inclusão e exclusão, responsabilização, reconhecimento e participação* das categorias nativas que emergiram das falas dos professores e gestores investigados.

O capítulo 3 ficou por conta do universo das concepções dos professores e gestores das instituições investigadas sobre a inclusão escolar e sobre os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, ou seja, um mundo profundamente ligado aos valores, normas e padrões sociais, educacionais e individuais. O confronto dos diferentes pontos de vista das comunidades escolares investigadas em relação a essa nova realidade educativa e esses “novos alunos” fazem emergir ações e afeições dos atores envolvidos.

No capítulo 4, têm-se enfatizadas as condutas em direção à inclusão e as avaliações acerca dos obstáculos e dos avanços ligadas à prática cotidiana em cada instituição investigada, ou seja, a forma como estão se organizando, se estruturando e mudando organizacionalmente para atender a esse novo direcionamento educacional e a essa nova demanda de alunos.

As *Considerações Finais* encerram esta dissertação, enlaçando todas as questões abordadas e apresentando algumas sugestões de encaminhamentos exeqüíveis para a melhoria da qualidade do atendimento nas instituições trabalhadas. Contudo, temos a clareza de que o encerramento das questões aqui colocadas não finalizam esta discussão e a reflexão sobre esta temática, mas, principalmente, aguçam infinitas outras discussões com ênfase em diversos aspectos deste processo, segundo o interesse, o entendimento ou a formação de seu autor.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. A IGUALDADE E A DIFERENÇA NUMA PERSPECTIVA SOCIAL

Somos todos iguais na condição de seres humanos e, dentro dessa mesma condição, somos todos diferentes. As diferenças constituem características herdadas ou adquiridas, genéticas ou ambientais, naturais ou construídas, vitalícias ou temporárias, pertencentes a linhas demarcatórias de raça e cor, etnia e procedência, habilidade e deficiência, sexo e gênero, idade e geração, nacionalidade e região. Essas linhas sempre indicam superioridade e inferioridade, inclusão e exclusão fortes, tênues, declaradas ou disfarçadas, cujo significado positivo ou negativo escapa ao controle individual. Assim, não há diferença que não esteja sendo operada pelo valor, recebendo um sinal positivo ou negativo. “Até as sociedades mais simples organizam-se em torno de, pelo menos, duas diferenças coletivas que hierarquizam as pessoas, alocam o poder e dividem o trabalho” (PIERUCCI, 1999, p. 105).

Conforme abordado anteriormente, vivenciamos uma atmosfera ideológica, política, social e cultural de afirmação e valorização das diferenças humanas, apesar das hierarquizações e contradições advindas dessa nova fase. Segundo Pierucci (1999), por um lado, a condição de igualdade como seres humanos traz, por princípio, os mesmos direitos. Por outro lado, as diferenças individuais e culturais trazem a necessidade do reconhecimento da originalidade e da pluralidade de identidades, como

condição primordial para a garantia da igualdade de oportunidades para cada um e para todos. Nesse sentido, ser diferente é sempre um risco, pois tratar as pessoas diferentemente pode estigmatizá-las, do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças e também, dessa forma, estigmatizá-las e barrá-las socialmente num mundo feito apenas a favor de alguns.

Assim, a questão contemporânea da atenção e valorização das diferenças humanas aparece de forma cada vez mais nítida, com grande força de sedução e maior facilidade de penetração, além de pretensões de correções teóricas e práticas. É cada vez mais difícil negar a importância política que as diferenças vêm assumindo ultimamente, tanto nos países de Primeiro Mundo quanto no chamado Terceiro Mundo. Em diversos pontos do planeta, acirram-se conflitos e movimentos afirmativos de identidades antigas e novas. A rejeição ao homem universal e à igualdade humana genérica aparece, hoje, como elemento central das discussões relacionadas à universalização dos direitos humanos.

É interessante ressaltar que o grande movimento de modernização política e cultural concretizou-se no acesso à cidadania como um desígnio de equalização de todos os sujeitos individuais, ou seja, direitos e deveres iguais e válidos para todos. Posteriormente, o pensamento diferencialista contemporâneo vem contestar justamente esse espaço paritário e esse “indivíduo abstrato”, renunciando exatamente o princípio de igualdade da lei. Segundo Pierucci (1999), a diferença exigiria formas de “direito desigual”, a fim de atingir verdadeiramente um direito de cidadania realizável.

Contribuindo para esse debate, Bourdieu (1990) apresentou uma crítica contundente ao princípio da universalização dos direitos humanos. Segundo ele, é preciso estar atento ao imperialismo cultural que tem o poder de universalizar os particularismos ligados a uma tradição histórica singular. A concepção do universalismo desconsidera as tensões e os impasses históricos para a incorporação de princípios valorativos.

Burke (1989) também enxergou contradição na pretensão de instituir os Direitos Humanos em princípios da constituição política de um povo que não é geral, é singular. Para ele, os direitos do homem são teóricos, abstratos, indiferentes a toda consideração de ordem prática e ao conteúdo histórico. *As constituições dos diferentes povos são*

diferentes umas das outras, e os direitos não podem ser fixados sobre uma regra única e abstrata (BURKE, 1989, p. 264). A Declaração dos Direitos Humanos, por exemplo, ignora a complexidade do ser humano e dos mecanismos da vida social quando descompromete o homem em relação à sua comunidade de origem. Nesse sentido, emerge no mundo a convicção da legitimidade e do valor das diferenças, acreditando que a diversidade é algo que deve ser vivido, experimentado e percebido na vida cotidiana, mesmo mediante classificações, avaliações e hierarquizações. É somente com a convivência cotidiana que essas questões podem ser sentidas, analisadas e mudadas.

Num ritmo crescente, portanto, o mundo, ou pelo menos parte dele, chega à conclusão de que a diferença faz diferença, produz e provoca diferença no campo das relações sociais e educacionais e, conseqüentemente, a emergência de novas diferenças, além dela e por causa dela, ou seja, quando os diferentes querem se apresentar e se representar com toda sua diferença, desencadeia-se um processo de afirmação de outras diferenças socialmente invisíveis e legitimamente inconcebíveis. Assim, apoiando na argumentação de Burke (1989), Bourdieu (1990) e Pierucci (1999), tratar a todos igualmente não significa promover a igualdade de oportunidades, já que se estaria tomando como padrão uma figura idealizada de homem, que certamente não representa a diversidade. Tratar igualmente a todos requer que se considerem, por exemplo, no âmbito das políticas públicas e no das práticas sociais, as necessidades específicas que caracterizam a cada um como pessoa humana, em seus contextos histórico, social, cultural e econômico.

Para Warren (2000), a construção de uma cidadania que preserva as identidades passa a ser um valor cultural da modernidade, e o aparente paradoxo da democracia – princípio universal X diversidade humana – exige uma resolução por meio de um processo que contemple a diversidade e o princípio universal da igualdade. Segundo esse autor, pensar um projeto de construção da cidadania que contemple a diversidade faz emergirem, inevitavelmente, os planos da ética e da política que foram por ele esquematizado (Figura 1):

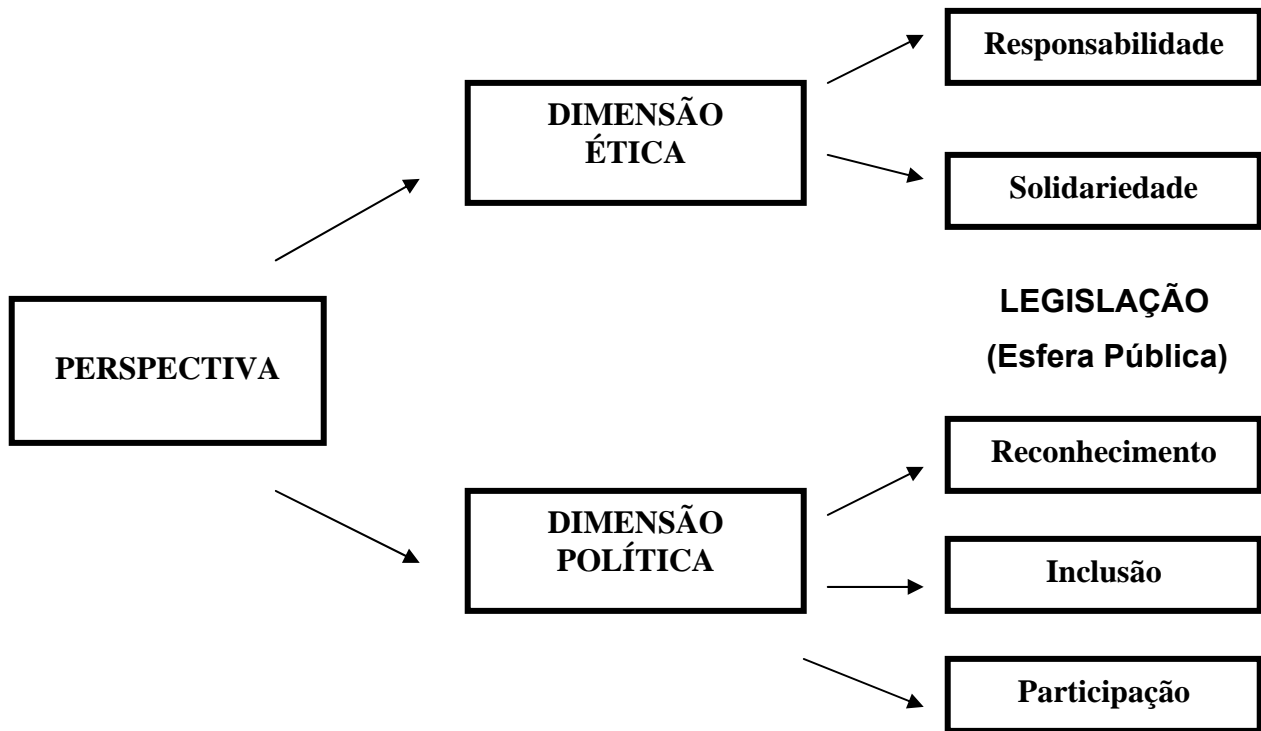


Figura 1 – Fonte: WARREN, I.S. **Cidadania e multiculturalismo: A teoria social no Brasil contemporâneo**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000, p. 23-51. Projeto de Construção da Cidadania com Justiça Social que contempla a Diversidade.

Segundo Warren (2000), na dimensão ética encontram-se os princípios da responsabilidade e da solidariedade. Para ele, ainda que as desigualdades e as injustiças sejam legados históricos, sua reprodução no presente pode ser assumida como uma responsabilidade da humanidade. *Nossa responsabilidade não se circunscreve às desigualdades de nosso Estado, mas as da humanidade* (MATE, 1997, p. 170). Nesse sentido, a decorrência da responsabilidade é a solidariedade. É por meio dela que se efetiva a responsabilidade pelo outro. Nos movimentos sociais, a solidariedade tem sido utilizada amplamente como uma intimação aos indivíduos ou grupos para a responsabilidade cidadã. Esses princípios éticos são essenciais para a construção de uma cidadania plena quando se associam a um conjunto de princípios de ordem política. Nesta, merecem ser resgatadas as noções de reconhecimento, inclusão, participação e a conseqüente idéia de constituição de uma esfera pública.

De acordo com Warren (2000), a idéia do “reconhecimento” enquanto princípio de socialização vem sendo resgatada e ampliada na teoria social contemporânea, mas aqui é importante pensar essa noção apenas como princípio político complementar dos princípios de inclusão e participação na esfera pública. Reconhecer o outro (apesar de diferente e distante de mim) como possuidor de direitos iguais aos meus e, ainda, aceitar a sua inclusão e efetiva participação requerem habilidades que envolvem várias dimensões¹¹. A negação desses princípios é o que chamamos de exclusão¹². Os indivíduos, ou grupos, que vivem excluídos não vivenciam a convivência com a diversidade coletiva, base da construção identitária e da cidadania. Nessa situação, não se completam nem o auto-reconhecimento, nem o reconhecimento público de si ou do grupo como parte integrante daquela comunidade.

A construção da cidadania, portanto, somente poderá ser concretizada à medida que se associarem os princípios de responsabilidade e solidariedade com os de inclusão e interação social aberta a todas as diferenças, com a legítima e igualitária possibilidade de participação, conforme relatou Warren (2000). Entretanto, para que o reconhecimento e a participação se efetivem é necessário o direito de ter iguais oportunidades e recursos ao exercício da cidadania, exigindo, assim, um tratamento diferenciado que atenda às diferenças.

Entendida assim, a educação como direito fundamental básico de todo ser humano, pode ser uma forma de proporcionar essa igualdade de oportunidades às pessoas caracterizadas como portadoras de necessidades especiais, e, mais especificamente, a inclusão desses alunos na escola regular recoloca em discussão algumas das questões mais fundamentais da filosofia política e da política contemporânea: As formas de tratamento diferenciado de grupos e pessoas excluídas socialmente são compatíveis com o modelo universalista e igualitário de cidadania, cerne do Estado democrático de direito? O tratamento diferenciado que esses alunos exigem são compatíveis com o modelo educativo vigente? Como discernir, diante dos evidentes padrões ético-normativos da sociedade e da escola, critérios que tenham um

¹¹ As dimensões dessas habilidades serão discutidas nos próximos capítulos desta dissertação.

¹² Sobre a exclusão, tratamos com mais detalhes no tópico “A Dialética Definição da Exclusão/Inclusão”.

mínimo de universalidade? Quais os procedimentos aceitáveis e os limites à demanda legítima das diferenças humanas?

Diante desses dilemas, Warren (2000) afirmou que a interação entre movimentos sociais e movimentos educacionais é fundamental para desenvolver o *processo dialógico de integração e conciliação entre direito à igualdade e direito à diferença* (WARREN, 2000, p. 42). Para isso, ele se baseia em Touraine (1997) e formula diretrizes de uma educação que não deve libertar o universal do particular, baseando-se na dimensão dialógica da cultura contemporânea, a fim de construir uma escola heterogênea. Para ele, a escola deve atuar contra a desigualdade, a discriminação e a segregação e ser um lugar de comunicações interculturais e interdimensionais, sem abrir mão de ser um lugar de aquisição e de produção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, a escola heterogênea e que atenda à diversidade traz significativas mudanças para a organização e gestão dos sistemas educativos e para as práticas cotidianas da sala de aula, tais quais se apresentam hoje. Uma educação institucional que se propõe a atender todos os alunos deve reconhecer, valorizar e lidar com todas as diferenças que, com certeza, hão de existir. Nesse sentido, os alunos portadores de necessidades especiais são apenas alguns na diversidade da população escolar. A concepção de uma educação verdadeiramente inclusiva deve propor diferentes compreensões das realidades social e educacional, reconhecendo-se as diferenças e limitações individuais e desenvolvendo as capacidades e possibilidades de todo ser humano. Sobre essa temática é relevante o estudo de Almeida (2003), que apresentou a proposta de educação inclusiva em Goiânia, GO.

Almeida (2003) buscou compreender a implantação e a operacionalização da Proposta de Inclusão Escolar da Rede Estadual de Educação de Goiás, em seus pressupostos teóricos e práticos, a partir de práticas educativas desenvolvidas nas salas de aula das escolas inclusivas. No decorrer de seu estudo, a pesquisadora constatou que na implantação dessa proposta de inclusão escolar, elaborada e gerenciada pela Superintendência de Ensino Especial (SUEE), o ensino especial adentra o ensino regular com diretrizes, orientações e adaptações de toda ordem, sendo constatada uma transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial para o ensino regular, como

se o aluno tivesse que ser “adaptado” ao ensino regular por meio do ensino especial.

Nessa direção, ela considerou que esse tipo de ação pode levar o sistema regular de ensino a uma acomodação, de forma a não efetuar mudanças na sua estrutura rígida e seletiva, aliando-se à tradicional falta de motivação do ensino regular para mudanças. Aquela autora considerou ainda que, nas escolas da rede pública pesquisadas, a inclusão tem servido de pretexto para validar a prestação de serviços do ensino especial, porque ainda não foi assumida como um novo paradigma de pensamento e de ação entre os profissionais dessas escolas regulares. O conceito de aluno “padrão” continua vigorando nessas escolas que se consideram inclusivas, que, ao mesmo tempo, não conseguem ressignificar suas práticas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia. Para ela, seria necessário que o ensino regular fosse estimulado a tomar as rédeas daquilo que lhe é próprio – a inclusão escolar, buscando meios próprios de acolher a todos os alunos, segundo a sua própria realidade e o seu contexto.

Um ponto positivo que a referida pesquisadora ressaltou sobre essa Proposta de Inclusão da SUEE foi seu efeito de mostrar às escolas que “alguém precisaria fazer alguma coisa” diante do descaso, descompromisso e desinteresse do ensino regular em relação aos alunos portadores de necessidades especiais. Ao transferir os alunos de escolas especiais para o ensino regular, a SUEE provocou no meio educacional regular inquietação e insegurança com suas intervenções, denunciando alguns mecanismos seletivos e excludentes que o ensino regular vem desenvolvendo ao longo da história. Entretanto, ela alertou para o fato de que o ensino regular em Goiânia aceita, com passividade, todas as diretrizes e orientações advindas da SUEE, talvez porque não queira se responsabilizar pelas inovações, por se sentir incapaz de pensar e realizar uma educação inclusiva de qualidade e diferente do que comumente ministra.

O estudo de Almeida (2003) concluiu que os professores têm evidenciado dificuldades para trabalhar com os alunos em geral, não apenas com aqueles com deficiência, dadas as precárias condições de trabalho e de formação docente, verificando, na maioria desses professores, a necessidade de mais conhecimentos para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula e não uma capacitação especializada para as deficiências. Segundo aquela pesquisadora, a inclusão acontecerá nessas escolas, quando os professores se reconhecerem como

mediadores e potencializadores da educação, tomando para si o desafio de articular “o saber” dos seus alunos com o conhecimento escolar, ou seja, passarem a estabelecer um diálogo entre o conhecimento científico e os outros tipos de conhecimentos, oriundos do senso comum e outras fontes, demonstrando uma mudança educativa tecida de dentro para fora da escola. Finalizando, a referida autora destacou a necessidade de estudos que avaliem se as escolas que se proclamam inclusivas reconhecem a legitimidade das diferenças entre seus alunos, considerando-as na mudança de seu processo de ensino e de aprendizagem.

O estudo relatado evidencia a necessidade de aprofundamento da temática da inclusão/exclusão que provoca reflexões e divergências, pois a passagem do discurso sobre a diversidade para a organização de respostas educativas eficazes não é simples nem imediata e requer análises dos diferentes aspectos envolvidos como o que contesta as fronteiras entre o normal e o anormal, o regular e o especial, nossos próximos assuntos.

1.1.1. A Construção Social da “Anormalidade”

Um dos aspectos envolvidos nesta discussão diz respeito à construção da concepção dominante do que é ser “normal” e ser “anormal” na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a análise das mudanças conceituais de homem em diferentes épocas, nas diferentes culturas indicou quanto essa questão envolve aspectos sociais e quanto possui uma relação direta com a construção do modelo educativo vigente. A história mostra que as pessoas portadoras de necessidades especiais vêm sendo consideradas de diferentes maneiras ao longo das épocas. Segundo Bueno (2001),

em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíam alguma(s) característica(s) que não fazia(m) parte daquelas que se encontrava(m) entre a maior parte dos membros desse meio, não só pela presença de uma diferença, mas pelas conseqüências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais (BUENO, 2001, p. 297).

O conceito de “anormalidade”, apresentado como as relações do homem com o meio e com seus semelhantes, foi e é formulado a partir de um ideal de “normalidade” que corresponde a características e expectativas de determinado momento social. A concepção hegemônica moderna de anormalidade baseia-se no paradigma biológico da distinção entre o “normal” e o “anormal” (no sentido de patológico), ao considerar a doença como um desvio do estado habitual de saúde.

Segundo Bueno (2001), mesmo do ponto de vista biológico não há como separar as manifestações orgânicas das condições do meio. As “anormalidades” de origem orgânica geram conseqüências sobre as possibilidades de participação social do indivíduo. Assim, esse autor afirmou que o conceito de “anormalidade” pode mudar à medida que as condições sociais vão sendo transformadas pela ação do homem, podendo gerar novas necessidades na relação entre indivíduo e meio social.

O aspecto central a ser considerado nesta análise é, desta forma, a possibilidade de desconstrução desses conceitos, pois é esse conjunto de expectativas dirigidas aos indivíduos considerados “anormais” que determinará as inter-relações que serão estabelecidas com esse indivíduo. O componente social é uma importante variável para o estudo de qualquer grupo reconhecido como “desviante”, uma vez que é o grupo social que hierarquiza certas diferenças apresentadas por alguns de seus integrantes. São, portanto, as expectativas ligadas às exigências do meio que determinarão o que é “normal” e o que é “anormal”. Nesse sentido, esses são conceitos profundamente ligados aos valores, normas e padrões do grupo em que a pessoa está inserida.

Para Bueno (2001), as expectativas sociais dirigidas ao indivíduo “anormal” focam a diferença, deixando de ver o ser humano presente naquele indivíduo. Dessa forma, os vários aspectos sociais envolvidos na discussão conceitual da “anormalidade” levarão, inevitavelmente, a uma análise das inter-relações entre indivíduo, grupo e sociedade, em que os indivíduos tendem a criar categorias e classificações, com o intuito de se posicionar e de posicionar o outro.

Para a compreensão dessas questões, é interessante realizar um resgate histórico sobre o tema, ressaltando-se que as diferentes concepções sobre “normalidade/anormalidade” que serão apresentadas e que foram mudando ao longo da história não podem ser demarcadas de modos estanque e categórico. Vão surgindo no

contexto social, de maneira quase imperceptível, novos modos de pensar, enquanto outros permanecem por longo tempo depois de sua preponderância. Assim, numa determinada época podem-se ter vestígios de enfoques anteriores, um enfoque preponderante e outros enfoques surgindo na dinâmica constante da vida.

Pessotti (1984) apontou que na Roma antiga as crianças com deficiência eram abandonadas em pequenos cestos nas margens do rio Tibre. No entanto, Roma também teve no seio de seu comando muitos imperadores que apresentavam algum tipo de deficiência, como: Caio Júlio César, Ápio Cláudio, Cláudio I e Nero. Só que a deficiência desses imperadores eram “ignoradas” pelo povo devido ao poder que eles possuíam, já mostrando a interferência da situação de classe até mesmo na concepção de deficiência. Sendo detentores do poder, esses imperadores não eram segregados.

Já na antiga Grécia a deficiência era totalmente desprezada, não possuía nenhum espaço, considerando-se que a beleza e o culto ao corpo e à perfeição física eram essenciais para a participação em sociedade. Uma pessoa com deficiência, considerada, então, feia e malformada, era, por conseqüência, praticamente uma ofensa ao povo. Segundo Pessotti (1984), quando nascia uma criança que apresentava alguma deficiência, ela devia passar por um "conselho", que definiria se deveria viver ou morrer. Em Atenas, na época, havia em torno de 20 mil pessoas portadoras de deficiências, que correspondiam a aproximadamente 20% de toda a população, recebendo pensão do Estado. Esse índice era considerado alto, por isso, talvez, os romanos e os gregos tentavam de todas as formas impedir que crianças deficientes permanecessem vivas. É interessante observar que a sociedade na época não só eliminava as pessoas consideradas diferentes, mas também as fazia permanecer nessa condição, perpetuando, assim, a questão da segregação. Em analogia ao darwinismo social¹³, os deficientes representavam um perigo para a continuidade da espécie.

Na Idade Antiga, acreditava-se que as pessoas deficientes tinham ligação com forças sobrenaturais, sugerindo a crença em uma origem demoníaca das doenças e,

¹³ O darwinismo social, de maneira geral, pode ser definido na crença de que as sociedades mudariam e evoluiriam em um mesmo sentido e que tais transformações representavam a transposição de um nível menos elevado para um estágio superior. De maneira análoga ao desenvolvimento do homem, as sociedades, também, estariam sujeitas à lei da seleção natural. Dentro de determinado contexto, prevaleceriam as sociedades mais aptas e capazes, sendo as outras extintas, seja pela luta com as “melhores”, seja pela dificuldade de superar obstáculos advindos de um ambiente hostil.

mais especificamente, da deficiência mental. Com o advento da Idade Média, intensificou-se a crença no sobrenatural. O homem passou a ser submetido a poderes invisíveis, tanto para o bem quanto para o mal. A prática de magia e as relações com o demônio eram parte do cotidiano. De acordo com Pessotti (1984), em consequência disso a sociedade agia distintamente com as pessoas deficientes, conforme o tipo de diferença apresentada: os psicóticos e epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio, alguns estados de transe eram aceitos como possessão divina e os cegos eram reverenciados como videntes e adivinhos.

Em torno do século XVIII, começam a aparecer explicações médicas para o comportamento das pessoas deficientes. O desenvolvimento da ciência permitiu questionar os dogmas religiosos e começaram a surgir estudos mais sistemáticos na área médica, visando explicar tais diferenças. Esses estudos permitiram verificar que muitas deficiências eram resultantes de lesões e disfunções no organismo. Dessa forma, a medicina começou a ganhar um forte espaço, e as pessoas deficientes passaram a ser vistas como objeto de estudo desta área. Isso não significou redução na discriminação social de que eram vítimas, mas sim um marco no que se refere apenas ao atendimento das suas necessidades básicas. A segregação continuou, mas agora com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga da família e da sociedade de indivíduos considerados improdutivos social e economicamente. Constatase, então, que à pessoa portadora de deficiência, desnecessária para o sistema de produção vigente, ônus para a família e para a sociedade, ainda cabia a segregação social, mascarada sob um conjunto de argumentos científicos e assistenciais.

Segundo Oliveira (2004), nessa mesma época as idéias dos pensadores jusnaturalistas¹⁴ sobre liberdade e razão consideravam a causa da incapacidade dos

¹⁴ A obra de John Locke (1632-1704): *Segundo Tratado sobre o Governo - Ensaio Reflexivo Relativo a Verdadeira Origem, Extensão e Objetivo do Governo Civil*, revela com clareza essa concepção de uma ordem natural, que podemos resumir aqui como uma perspectiva que admitia a existência de um estado de natureza, isto é, uma sociedade em que existiam apenas relações intersubjetivas entre os homens, sem um poder político organizado. Nesse estado, que teria precedido a instauração da sociedade política (ou Estado), admitia-se a existência de um direito que era, exatamente, o direito natural. A ordem natural que regeria a vida em sociedade não mais residiria numa verdade transcendente ao ser humano, fruto da revelação divina, mas na própria natureza do homem, que passava a ser o sujeito do conhecimento e da razão, tornando-se o ator principal, detentor de seu próprio destino.

indivíduos para o exercício da cidadania, não na falta de inteligência, mas na falta de decisão para servir-se por si mesmo da razão, sem tutela de outro. Para Kant, a liberdade é um exercício do arbítrio determinado pelas leis da razão. Esses pensadores estabeleceram critérios de julgamento das diferenças de capacidade entre os indivíduos mediante o uso livre e independente da razão.

De acordo com o pensamento de Locke, a igualdade de direitos pressupõe a liberdade que é proveniente da inteligência e do livre arbítrio do indivíduo, ou seja, da razão para dirigir seus atos e do livre arbítrio para decidir como agir conforme sua vontade. Nessa perspectiva, *valoriza-se o indivíduo que pensa racionalmente, que utiliza a razão para agir moral e politicamente* (OLIVEIRA, 2004, p. 146). Em Locke e Kant, portanto, ser cidadão pressupõe autonomia, liberdade e razão. Nesse sentido, as pessoas portadoras de necessidades especiais (especialmente a mental) eram compreendidas como incapazes, excluindo-se, assim, as possibilidades de participação social.

Já o pensamento moderno possui grande influência do capitalismo e de um olhar produtivo sobre o mundo. A Revolução Industrial trouxe forte vertente econômica influenciando tanto a concepção de deficiência quanto o modelo educativo vigente. Esse período retrata um processo de transformações econômicas e sociais, caracterizadas pela aceleração do processo produtivo e pela consolidação da produção capitalista, abrindo caminho para o processo de produção em série, que exige a escolarização em massa de seus trabalhadores. Agora, aquela parcela da população que era considerada incapacitada para o trabalho e para aprender conforme as normas escolares instituídas surge como possuidora de alguma possibilidade de aprendizagem, acompanhando a vertente capitalista de que “viver é produzir e produzir é ter lucro”. Inicia-se uma preocupação pedagógica com a pessoa portadora de necessidades especiais, mas com uma visão de treinamento para tarefas específicas e repetitivas.

No Brasil, a educação também passou a ser vinculada ao setor produtivo, atingindo seu ápice nas décadas de 1950 e 1960. O mercado passou a ser o objetivo último da educação. A escola regular se constitui numa instituição social que utiliza métodos pedagógicos e procura integrar as novas gerações às exigências das novas relações sociais baseadas na industrialização. No entanto, as escolas de educação

especial, a principal forma de atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais, isolavam essa parcela da população, que, por características peculiares da sua “anormalidade”, não era considerada possuidora de possibilidades de convívio social. Essa área se expandiu, no Brasil, exatamente na década de 1960, com a criação de instituições filantrópicas assistenciais e especializadas.

Segundo Mantoan (2001), essas instituições tinham como característica fundamental o isolamento como forma de proteção do meio social de manifestações individuais que interferiam na ordem social, com uma visão de irreversibilidade dessa conduta “anormal”. A auto-suficiência dessas instituições em relação ao meio social também permeia sua gênese. Para a autora, a segregação também contribuiu na formação da concepção de “anormalidade” disseminada no meio social e vigente ainda nos dias de hoje, como indivíduos incapacitados para se responsabilizarem por suas próprias vidas. A dependência das pessoas portadoras de necessidades especiais diante dessas instituições foi se constituindo como fato natural e o internato foi se construindo como, mais do que um ambiente segregado, um local onde os “anormais” poderiam viver sem serem molestados, convivendo com seus iguais, protegidos contra aqueles que não lhes compreendiam. Isso criou uma visão das instituições de educação especial como aliadas. Além disso, a dificuldade de matrícula nessas instituições, dado o seu reduzido número, fez que seu atendimento fosse encarado como um privilégio a ser alcançado. Também, o baixo rendimento alcançado por essas instituições, no que se refere à formação dos seus alunos para a integração social, contribuiu para que sua própria clientela criasse uma auto-imagem de incapacidade e inferioridade e que a sociedade os encarasse como dignos da filantropia. Em relação ao atendimento, a deficiência era vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio deficiente teria que mudar para se adaptar à escola e à sociedade ou teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura. Para Mantoan (2001),

o processo de exclusão do “anormal” baseado numa concepção de irreversibilidade, contribuiu para a manutenção e disseminação de uma concepção de “dificuldade de aprendizagem” inerente ao indivíduo e, conseqüentemente, a escola regular como avalizadora da função seletiva dos processos de ensino (MANTOAN, 2001, p. 105).

Já no início da década de 1970, centrada mais no pedagógico, mas ainda atrelando-se a educação ao desenvolvimento econômico, nasce o princípio da integração no Brasil, tendo como base o atendimento educacional que respeita as diferenças individuais, ou seja, a aceitação e integração progressivas das pessoas portadoras de necessidades especiais na escola e na sociedade, requerendo para isso, entrosamento entre o sistema regular de ensino e o de educação especial. Timidamente se vai mostrando a necessidade do meio também se transformar, mas a ênfase ainda é na modificação do deficiente. Planejou-se, para isso, a implantação de serviços necessários complementares na educação regular: salas de recursos, salas de apoio pedagógico, formação de recurso humano especializado e outros. Nessa época, o destaque das diferenças, característico do modelo médico-clínico, aos poucos passa a dar lugar a uma ênfase nas similaridades entre indivíduos “normais” e “especiais”, tanto nos processos de construção do pensamento quanto nos processos de aprendizagem, em que não é difícil perceber a contribuição dessa nova concepção de deficiência para os movimentos de inclusão escolar e social da pessoa portadora de necessidades especiais.

Somente a partir da década de 1990 é que se observa uma real preocupação com a efetivação da proposta de inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais como um avanço em relação à integração no Brasil, implicando uma reestruturação do sistema regular de ensino. Mantoan (2002) afirma que nessa época se começa a observar mudança na direção do enfoque que passa a responsabilizar a instituição educativa pela transformação de suas concepções relacionadas à normalidade/anormalidade e relacionadas ao ensino/aprendizagem.

A já citada Declaração de Salamanca (Anexo 4), endossada pelo Brasil e por muitos outros países, com grande repercussão neste século e que se apoiou em consulta à sociedade civil, salienta que, em vez de pressupor que o aluno deva se ajustar a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. Essa posição é reafirmada também pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001 (Anexo 5).

Na avaliação de Jannuzzi (2004), a educação, sob o enfoque inclusivo, passa a

ser pensada como contribuição essencial para a transformação social, com ênfase na ação da escola como transformadora da realidade. Mas, apesar disso, a concepção de “anormalidade” ainda vigente é uma das grandes responsáveis pela resistência da sociedade e das escolas em aceitar as mudanças que a proposta inclusiva impõe, pois durante séculos se consideraram as pessoas portadoras de necessidades especiais incapazes de aprender e se desenvolver¹⁵. Na verdade, a escola deveria ser uma das instituições ideais para mudar essa concepção ainda vigente da deficiência. Mas, ao contrário, ela se tornou um espaço de concretização e perpetuação do preconceito baseado na diferença.

Segundo Jannuzzi (2004), a própria escola, que incorpora e reflete expectativas sociais, encarrega-se de selecionar os “anormais”, usando como critério determinado modelo de “normalidade”. Por meio desse procedimento, a escola estigmatiza certas pessoas como “atrasados” e “burros”, baseando-se no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores dela.

Para ilustrar esse assunto, cabe destacar o estudo realizado por Marques (2000), em que ela busca compreender as concepções dos professores de alunos com deficiência mental sobre o ser humano, os processos de desenvolvimento e aprendizagem e sobre a inclusão desses alunos em salas regulares de ensino. A pesquisadora analisa o discurso desses docentes, movimentando-os em relação às diferentes formações discursivas historicamente constituídas sobre a deficiência mental e às das abordagens psicológicas de cunho objetivista, subjetivista e interacionista, apreendendo seu sentido de exclusão ou de inclusão. No discurso das professoras, a referida pesquisadora revelou as concepções envolvimentalista, preformista, predeterminista e interacionista sobre a deficiência mental, e na prática pedagógica foram encontradas formações discursivas objetivista, subjetivista e interacionista. Ela ressaltou que alguns fatores constituem um espaço comum do discurso pedagógico, como as idéias de desenvolvimento e de preparação do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Essas idéias orientam as visões

¹⁵ As mudanças propostas pela educação inclusiva de qualidade serão tratadas pormenorizadamente no capítulo “O Desafio de uma Educação Inclusiva de Qualidade”.

desses professores sobre a inclusão do aluno com deficiência mental no ensino regular e suas relações com esses alunos e o seu saber.

Nesses termos, em relação à inclusão do aluno com deficiência mental no ensino regular, as professoras situam seus discursos nas formações discursivas da normalidade *versus* anormalidade e diferença estabelecida por um padrão de referência, sendo ambas componentes da formação ideológica da exclusão. Para ela, ficou evidente a não-filiação das professoras entrevistadas à formação ideológica da inclusão pela explicitação da necessidade de atendimento a diversas condições, ou seja, *o aluno com deficiência mental pode estar na sala de aula regular se...* Marques (2000) observou também, por meio dos conteúdos, objetivos, metodologia, planejamentos, recursos, relação professor/aluno e avaliação, o sentido latente da exclusão.

Ela, assim, a autora finaliza seu trabalho concluindo que a imagem que as professoras tem de seus alunos com deficiência mental faz parte da imagem que a sociedade faz de tais sujeitos, ou seja, ainda predomina em nossa sociedade a visão estigmatizante da deficiência mental. Segundo a citada autora, essa visão se constitui do mesmo lugar da concepção dos professores que lhes formaram e, conseqüentemente, vão formar seus alunos na mesma direção, caso não se desloquem para outra formação ideológica. E deslocar esse discurso é apontar para a necessidade de uma revisão e ressignificação dos cursos de formação dos professores e da escola, tal como hoje se apresenta.

Tais cursos precisam se organizar de tal forma que possam explicitar a imagem que o professor tem da imagem que a sociedade tem do aluno com deficiência mental, para que esse professor consiga atravessar o imaginário social que determina sua relação com o aluno deficiente e seu saber (MARQUES, 2000, p. 96).

Dessa forma, para a pesquisadora os elementos necessários para o trilhar desse novo caminho estão no mergulho que o ser humano vem realizando no sentido de repensar sua própria existência, em que o repensar sobre a normalidade/anormalidade poderia diminuir a segregação e a marginalização social e educacional dos

considerados “desviantes” dos padrões de referência. O estudo de Marques (2000) concretiza a idéia de inclusão escolar como um grande desafio que envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Para ela, mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de outro modelo de sociedade e educação não é tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente excluídas da sociedade e da escola.

Nessa mesma perspectiva, Mantoan (2002) afirma que a escola tradicional propõe sutilmente a eleição de uma identidade “normal” como padrão de hierarquização e de avaliação dos alunos. Porém, a proposta inclusiva obriga a escola a desconstruir todo esse tradicional sistema de significação excludente e normativo, fazendo-a considerar as diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, de capacidades e de necessidades para reestruturar todo o processo ensino/aprendizagem. A proposta de educação inclusiva salienta a necessidade de oportunidades iguais, mas reconhecendo as diferenças individuais e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, atribuindo à escola a necessidade de reconhecimento e valorização das diferenças de cada aluno, aprofundando seu conhecimento sobre as diferentes formas de aprender e as diferentes realidades sociais e individuais.

1.1.2. A Difícil Tarefa da Conceituação de Deficiência

Um aspecto importante dessa discussão, que provoca inúmeras e infundáveis dúvidas na área educacional, de saúde, legislativa, acadêmica e social, diz respeito à terminologia e à conceituação de “deficiência” e, ou, “pessoa deficiente”. Usar ou não usar determinados termos não é uma questão sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente sobre qualquer assunto e, principalmente, se abordamos assuntos tradicionalmente contaminados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências.

Os termos e suas definições podem ser considerados corretos ou incorretos em função dos valores e concepções vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, o maior problema decorrente do uso de termos e conceitos não adaptados à sociedade

e à época reside no fato de os conceitos obsoletos, as idéias equivocadas e as informações equívocas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados. O mesmo fato também pode ser responsável pela resistência contra as mudanças de paradigma como o que está acontecendo, por exemplo, na mudança da exclusão para a inclusão dos considerados “diferentes” em todos os sistemas sociais. A própria denominação do deficiente sofreu muitas mudanças ao longo da história, marcada por uma abundância de terminologias, como “inválido”, “aleijado”, “doido”, “doente mental” e “retardado”, que foram mudando junto com as concepções de homem e de sociedade nas diferentes épocas, apesar de se verificar muitas dessas denominações ainda nos dias de hoje.

Adentrando por um terreno mais atual, temos as expressões “mongolóide/mongol”, “excepcional”, “pessoa deficiente”, “pessoa portadora de deficiência” e, finalmente, “pessoa portadora de necessidades especiais”. Segundo Mazzotta (1996), os termos mongol e mongolóide refletem o preconceito racial da comunidade científica do século XIX, pelo fato de as pessoas com síndrome de Down apresentarem algumas características físicas, como os olhos puxados, à semelhança do povo da Mongólia. Em 1959, os franceses descobriram que a síndrome de Down era um acidente genético, e o termo Down veio homenageando John Langdon Down, médico inglês que identificou a síndrome em 1866. Mazzotta (1996) aponta que o termo “excepcional” foi muito utilizado nas décadas de 1950, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 1980 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo excepcional passou a referir-se tanto a pessoas com inteligência acima da média (com altas habilidades e gênios) quanto a pessoas com inteligência (principalmente lingüística e lógico-matemática) abaixo da média, daí surgindo, respectivamente, os termos excepcionais positivos e excepcionais negativos, de raríssimo uso.

Para aquele autor, o termo “deficiente” é mais incisivo, levando diretamente ao que pretende ser identificado, ou seja, a deficiência do indivíduo. A expressão “pessoa portadora de deficiência” tenta diminuir o preconceito da deficiência, ressaltando o conceito de pessoa, além de ser mais leve e mais elegante. Em diferentes âmbitos (medicina, legislação, sistema de saúde e mesmo na área acadêmica) essa expressão é muito usada por ser considerada a que melhor identifica as características e

necessidades desse indivíduo, sem que isso signifique, obrigatoriamente, tratamento preconceituoso ou de exclusão.

Já o termo “pessoa portadora de necessidades especiais” é a denominação mais utilizada hoje, apesar das inúmeras críticas. Mazzotta (1996), por exemplo, alega que necessidades não se carregam como fardos, determinados para sempre. Para ele, necessidades se manifestam como exigências a serem supridas, e a imagem de que alguém porta uma necessidade está a serviço da histórica crença de que esse alguém se insere em um “quadro” patológico. Porém, durante a construção deste trabalho, algumas outras orientações foram surgindo em termos de legislação, como a Orientação SD nº 01/2005 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Anexo 6), largamente conhecida e utilizada pela maioria das escolas públicas do município de Viçosa/MG, que orienta sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas nas escolas regulares comuns, em que é evidente o desaparecimento da palavra “portador”. A legislação, a partir de 2005, muda sua forma de se referir à deficiência, utilizando com maior frequência as expressões “aluno com necessidades educacionais especiais”, “aluno com deficiência” ou “aluno com conduta típica”.

Percebe-se, no entanto claramente, inclusive em documentos oficiais nacionais e internacionais, que não há uniformidade de nomenclatura. A diversidade terminológica e conceitual, entretanto, pode ser explicada pela dificuldade de se trabalhar com a definição de um conceito que abranja uma multiplicidade de características e peculiaridades e, por esse motivo, insuficientes para a caracterização de casos concretos. Além disso, há uma arbitrariedade de critérios para a conceituação de deficiência e pessoas deficientes que variam segundo as diferentes concepções sobre essa questão no mundo contemporâneo, oscilando, principalmente, entre os modelos médico-clínicos e sociais.

Nesse sentido, uma análise realizada por Mazzotta (1996) traz subsídios importantes para a discussão da conceituação de deficiência. Segundo esse autor, no final da década de 1970 organizações de pessoas com deficiência e profissionais da área que atuavam em alguns países começaram a discutir sobre a conceituação de deficiência, até então sob um forte enfoque médico-clínico, e, a partir dessa época,

visando ao acréscimo de uma perspectiva mais social. A complexidade e as controvérsias dessa discussão resultaram em um documento fundamental, publicado em 1980 pela Organização Mundial de Saúde (OMS): Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID. Esse documento apesar de não ter tido a devida divulgação no Brasil, foi traduzido em 14 idiomas e foi fruto de muitas discussões, com o propósito de contribuir para a promoção da uniformidade da conceituação de deficiência.

Embora o CIDID/1980 se situe no âmbito da saúde, resulta do entendimento consensual da necessidade de se recorrer à questão social, pois os três conceitos abordados estão baseados na noção de desvios em relação a normas sociais. O documento propõe três abordagens possíveis: (1) O conceito estatístico de "normal" e seus desvios em fenômenos quantitativos; (2) O uso de uma abordagem normativa em referência a um ideal; (3) A consideração das normas sociais e o acréscimo dos conceitos de "incapacidade" e "desvantagem". Portanto, para o CIDID/1980,

deficiência representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Incapacidade corresponde a qualquer redução ou falta de capacidades para exercer uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano. Desvantagem representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade, que lhe limita ou lhe impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em atenção a idade, o sexo e os fatores socioculturais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1989, p. 35).

Nesse sentido, as conceituações do CIDID/1980 consideraram as condições de vida e não somente as características dos indivíduos. Analisam-se as condições que podem colocar essas pessoas numa situação considerada de incapacidade ou de desvantagem em relação às demais, de acordo com as normas da sociedade. As dimensões de critérios considerados e sistematizados no CIDID/1980 envolvem independência física, acessibilidade, educação, ocupação, integração social e independência econômica e não há qualquer hierarquização dos códigos. O documento alerta, também, que uma desvantagem pode resultar da deficiência sem passar pelo estado de incapacidade, assim como pode ocorrer uma deficiência sem que haja

incapacidade ou, ainda, ter uma incapacidade sem que haja uma desvantagem. Um grau variável de influência pode ocorrer na direção inversa da seqüência. Assim, certas desvantagens podem engendrar não apenas incapacidades, como também deficiências.

Logo após a divulgação oficial da CIDID/1980, a Organização das Nações Unidas (ONU) celebrou, em 1981, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Em dezembro de 1982, pela Resolução nº 237/52, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência e, em março de 1994, promulgou a Resolução nº 248/06, anexando as chamadas "Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Incapacidade", utilizando largamente das conceituações e definições de deficiência, discutidas e divulgadas pelo CIDID/1980.

Mas, nesses e em outros documentos oficiais, ainda se observa uma "batalha terminológica e conceitual" em torno do assunto. Autores como Viso (1994) e Amiralian (2000) têm apontado a incoerência no emprego de termos, expressões e conceitos referentes a essa temática em diversos documentos aprovados pela ONU, o que também temos constatado nas nossas leituras e pesquisas de documentos nacionais e internacionais. Viso (1994) considera que se as indicações contidas na CIDID/1980 tivessem sido contempladas, talvez pudesse ter sido evitado um prejuízo de confusão terminológica e conceitual. No entanto, esse mesmo autor comenta que essa discussão tem gerado uma espécie de consciência social em torno da questão da deficiência, ao menos no círculo de pessoas interessadas. Segundo tais autores, o CIDID/1980 foi um avanço no enfoque conceitual de deficiência e pessoas deficientes, pois se passou de uma abordagem estritamente médico-clínica para uma abordagem social que contempla os direitos, possibilidades e necessidades das pessoas com deficiência.

A fim de ilustrar a relevância da coerência terminológica e sua difusão no âmbito das políticas sociais, destacaremos, a seguir, as conceituações/definições mais atuais de deficiência, de acordo com as legislações nacional e internacional vigentes. Dentro de uma ordem cronológica, em primeiro lugar podemos citar a "Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes" (Anexo 1), resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em dezembro de 1975, que proclama e apela para a ação nacional e internacional para assegurar que seja utilizada como base comum de referência para a proteção dos direitos das pessoas deficientes e entende o termo

pessoa deficiente como:

(...) pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES, 1975, artigo 1º).

Essa conceituação aborda a questão da capacidade/incapacidade e o uso de uma abordagem normativa em referência a um ideal, muito discutidos e considerados pelo CIDID/1980. Além disso, retoma parte das concepções de pensadores jusnaturalistas como Locke e Kant, que consideravam a causa da incapacidade dos indivíduos não na falta de inteligência, mas na falta de decisão e capacidade para administrar sua própria vida, sem tutela de outro. Vale ressaltar que essa declaração foi aprovada em 1975, quando os movimentos e discussões sobre a temática das diferenças humanas e sobre a estreita relação entre “anormalidade” e meio social, político e econômico estavam apenas começando no Brasil.

Em segundo lugar, cabe apresentar a conceituação de deficiência da já citada “Declaração de Salamanca”, 1994 (Anexo 4), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Segundo essa declaração,

peçoas portadoras de necessidades educacionais especiais referem-se a todas aquelas cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.02).

Como a Declaração de Salamanca refere-se à área educacional, ou seja, aos princípios, políticas e práticas das necessidades educacionais especiais, seu foco são as “dificuldades de aprendizagem” durante a escolarização, mas inova quando responsabiliza o meio (o sistema educacional) pelo sucesso ou insucesso de tal

atendimento. Além disso, ela adota a terminologia “pessoas portadoras de necessidades especiais” com uma conotação de necessidades a serem supridas. Porém, no final da definição, utiliza o termo “desvantagem severa”, demonstrando o uso de uma abordagem normativa em referência a um ideal, sendo incoerente com a responsabilização e adaptação do sistema educacional. É exatamente esta a abordagem questionada pela proposta de educação inclusiva, ou seja, nesta perspectiva não pode haver o ideal e o normal a serem alcançados. A escola, sim, deve mudar suas concepções e se adaptar às diferentes formas de aprender.

Cronologicamente, podemos citar o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1999, e dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, que a conceitua como:

I – Toda pessoa que possui perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - Incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (POLÍTICA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS, 1999).

Já a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, que entrou em vigor no Brasil em 14 de setembro de 2001, coloca em seu artigo 1º que, para os efeitos dessa Convenção, entende-se por deficiência “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Tais decretos apontam uma mistura das concepções médica e social de deficiência, com um enfoque produtivista (“incapacidade para desempenho de

atividades” ou “limite da capacidade de exercer atividades”), evidenciando novamente a controvertida questão do desvio em relação à norma ou padrão social.

Por último, dispomos de um texto oficial, com conceituação mais abrangente, apesar do enfoque cognitivista, que contém as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Anexo 5), decorrente do Parecer CNE/CEB nº 17, de 2001, e que inspirou a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que considera 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. Podem ser 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 linguagem e códigos específicos;

III-Altas habilidades/superdotação que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 70).

Essa conceituação de educandos com necessidades educacionais especiais evidencia a abrangência do termo e a dificuldade de classificação de pessoas e situações concretas. Quem não possui “dificuldade de aprendizagem” ou “limitação no processo de desenvolvimento” em alguma área ou aspecto? Como podemos dimensionar e conceituar as palavras “acentuada”, “dificuldade” e “altas habilidades” sem focar uma perspectiva normativa em referência ao considerado ideal ou normal?

Nessa direção, as inegáveis confusões terminológicas e conceituais da legislação, documentos oficiais e das pessoas refletem as contradições e dúvidas do mundo real ao se tentar conceituar, padronizar e classificar uma multiplicidade enorme de características e peculiaridades que se tornam insuficientes para a caracterização de casos concretos. Nesse sentido, cabe o alerta para a necessidade de se analisar criteriosamente, em sua totalidade, cada situação e, ou, indivíduo concreto em sua singularidade, na sua realidade individual, social, educacional, econômica, política e histórica. E é exatamente sobre essa realidade histórica, política e social do homem, a

implementação de seus direitos enquanto ser humano e a construção de sua cidadania que vamos abordar a partir de agora.

1.2. A IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Conforme visto, as diferentes concepções de deficiência foram mudando ao longo da história, e a construção histórica da cidadania também acompanhou a mudança das diferentes concepções de homem e de sociedade. Assim, torna-se importante abordarmos a questão dos direitos, pois o discurso que vem delineando-se nessa área evidenciou também o lugar social das pessoas caracterizadas como portadoras de necessidades especiais. Aliado a isso, cresceu a importância dada à lei como um instrumento de luta, considerando-se que a inscrição de um direito no código legal de um país mostra as possibilidades de concretização daquele direito para aquela determinada sociedade, naquela determinada época.

Nesse sentido, iniciaremos pela análise realizada pelo clássico trabalho de Marshall (1967)¹⁶, que se refere à construção histórica da cidadania a partir da implementação dos direitos civis, políticos e sociais. Na obra de Marshall (1967), ele diferencia os direitos e os classifica por épocas, afirmando que os direitos civis se estabeleceram no século XVIII, os direitos políticos no século XIX e os direitos sociais no século XX. O direito civil refere-se ao exercício da liberdade individual como direito de ir e vir, de escolha, de estabelecer contratos, de possuir propriedades. A história dos direitos civis é caracterizada pela adição gradativa de novos direitos a um padrão já existente e que pertencia a todos os homens. O direito político se relaciona à participação política, tanto direta quanto indiretamente, ou seja, tanto se candidatando a algum cargo eletivo quanto votando. O direito de voto que, até então, era monopólio dos grupos dominantes, passa a ser direito de todos, o tão conhecido sufrágio universal. O direito social é um conjunto mais amplo que vai desde o mínimo necessário ao bem-

¹⁶ MARSHALL, T.H. Cidadania e classe social. In: **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

estar econômico até o direito de participar. É o direito à segurança, à cultura, à herança social, que permite ao indivíduo a participação em pé de igualdade na sociedade, levando a vida de um “ser civilizado”. Esse direito está completamente associado à educação e repudia a assistência aos “mais necessitados”, pois esta exprimiria o entendimento de “não cidadãos” que devem ser protegidos.

Para Marshall (1967), o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo em prol dos direitos sociais de cidadania no século XX, em que a educação se tornou um requisito necessário para a construção da cidadania e, como tal, um requisito do exercício de outros direitos. No que se refere à educação das crianças, Marshall a relaciona diretamente com a cidadania e afirma que:

(...) quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão ser educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

Para o referido autor, participar livremente das tomadas de decisão, ou seja, ter capacidade de escolha¹⁷, significa desenvolvimento da cidadania, e, para desenvolvê-la, tem-se que ter, no mínimo, a educação escolar básica. Para melhor compreensão dessas questões, faz-se necessário introduzir dois importantes conceitos, exaustivamente abordados por Marshall (1967), que são o benefício social e a prestação de serviços. No primeiro conceito, o autor chama a atenção para o tratamento dado pelo Estado ao indivíduo dentro de uma perspectiva de incapacidade, o que lhe

¹⁷ Segundo Amartya Sen (2000), capacidade de escolha é a capacidade do indivíduo intervir ativamente na solução de seus problemas. Para ele, essa somente poderá ser desenvolvida quando o indivíduo tiver acesso à educação de qualidade, ao emprego, à saúde, à infra-estrutura, à habitação e aos demais meios que favorecem maiores possibilidades de plena participação social.

¹⁸ O termo *status de cidadania* é usado por Marshall (1967) para designar a pessoa que é plenamente capaz de arcar com os deveres concernentes a ela, podendo, a partir de então, usufruir também dos direitos.

dificulta as condições para sua manifestação e efetiva participação. O segundo conceito refere-se ao tratamento dado ao cidadão, encarado como um ser de direitos.

O citado autor esclarece que a prestação de serviços é oferecida a todos indistintamente, fazendo que o elemento qualitativo se torne essência do serviço, levando-o a ser menos estigmatizado e exercendo um efeito importante sobre a diferenciação social, à medida que aumenta a igualdade de “status”. Já o benefício social, de forma diferente, é uma alternativa a quem “precisa de ajuda” e, portanto, não é cidadão. Este se limita a um grupo de pessoas, sendo uma forma de segregação e estigmatização. Além disso, aumenta a lógica da hierarquia, não possibilitando um aumento do “status” de cidadania para a classe “beneficiada”¹⁸. A perspectiva da prestação de serviços encara um serviço prestado como um direito de qualquer cidadão à satisfação de suas necessidades básicas. Já a perspectiva do benefício se fundamenta em uma percepção do indivíduo como um ser carente de potencial para seu próprio engajamento social, contribuindo para a segregação e estigmatização desse indivíduo. Na primeira perspectiva, o indivíduo é percebido como um portador de direitos, na segunda ele é visto como alguém que precisa ser ajudado.

Na abordagem de Marshall (1967), a educação inclusiva pode ser considerada uma prestação de serviços, pois propõe que todos (“normais” e portadores de necessidades especiais), indistintamente, tenham direito à mesma educação de qualidade, sendo um passo importante na efetivação dos direitos civis, políticos e sociais. Além disso, a educação inclusiva exige que o elemento qualitativo penetre nas escolas, sendo isso mais uma característica da prestação de serviços proposta por Marshall. Nos termos dessa abordagem, o elemento qualitativo da condição de cidadão precisa tornar-se essência do serviço, levando-o a ser menos estigmatizado e exercendo um efeito importante sobre a diferenciação de “status” social. Na concepção inclusiva, qualidade em educação significa um redimensionamento do papel da escola, necessitando colocar em ação novas concepções e práticas educativas que atendam às diferenças. É um trabalho que exige mudança da perspectiva educacional, conforme

abordado com mais detalhes em um próximo capítulo desta dissertação.

Já a educação nas escolas especiais pode ser entendida, dentro da abordagem de Marshall, como um benefício social, pois se limita a um grupo de pessoas que “precisa de ajuda”, sendo encaradas como seres carentes de potencial para seu próprio engajamento social. Nesse sentido, conforme descreve Marshall, a segregação, a estigmatização e a filantropia são componentes essenciais desse tipo de atendimento que não encara o indivíduo como um cidadão. Entretanto, é importante ressaltar que a história da educação especial mostra que sua criação aconteceu, principalmente, por meio de associações de pais de crianças portadoras de necessidades especiais, com a intenção de proporcionar educação a seus filhos. Sob esse foco e também sob a perspectiva de Marshall, a educação especial não pode ser considerada um benefício social, já que envolve a participação e, portanto, o desenvolvimento do “status” de cidadania.

Marshall (1967) aceitava um raio amplo de desigualdade quantitativa ou econômica, mas condenava a desigualdade qualitativa ou cultural/educacional entre os homens, pois na última a cidadania e a participação ficavam extremamente prejudicadas. Foi o que aconteceu com as pessoas portadoras de necessidades especiais, que por muito tempo foram marginalizadas socialmente e excluídas no tocante à educação. Essa exclusão privou-as de uma série de bens culturais e intelectuais que são importantes para a participação social e o verdadeiro exercício da cidadania.

Nesse sentido, cabe relatar um estudo mais atual realizado por Claser (2001) em que ela analisa a igualdade de oportunidades educacionais escolares, com ênfase nos educandos caracterizados como portadores de necessidades especiais. Segundo essa autora, o Estado do Paraná vem discutindo desde 1995, nas diferentes instâncias e/ou segmentos, a necessidade de ressignificar o atendimento educacional oferecido pela rede pública de ensino, com vistas à equiparação de oportunidades para todos os educandos em idade escolar, portadores de deficiência ou não. O desafio que se coloca é democratizar essa educação de forma a atender à diversidade dos alunos que se apresentam na escola regular, concretizando o objetivo educacional federal e estadual

de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Em seu trabalho, Claser (2001) acompanhou o projeto “Educação Inclusiva: Linhas de Ação para o Estado do Paraná” nas escolas públicas de ensino fundamental desse estado, recorrendo também a documentos governamentais estaduais, legislação e materiais impressos que possibilitaram analisar a caminhada da educação especial e inclusiva no estado. Segundo ela, a ressignificação do atendimento educacional estadual de modo a atender à diversidade de necessidades e direitos, ou seja, a consolidação de um novo paradigma de atitudes e comportamentos com relação às pessoas com deficiência, ainda está em processo de construção nas escolas pesquisadas e depende fundamentalmente da construção de uma consciência coletiva ligada ao desenvolvimento de uma cidadania que reconheça e respeite as diferenças. A pesquisadora revela que muitos deficientes “aprenderam” a conviver com as idéias de incapacidade, ineficiência e incompetência que lhes foram impostas, assumindo, então, uma atitude que subestima suas capacidades e potencialidades. A referida autora adverte que para vencer essas dificuldades é fundamental que o deficiente se veja como um cidadão, com direitos, deveres, limitações, capacidades e possibilidades. Para ela, a construção de uma sociedade e uma escola inclusiva exige o desenvolvimento desses requisitos.

Para Claser (2001), essa questão passa pelo desafio da mudança e do investimento na formação inicial e continuada do professor, ajustando-se ao atual paradigma educacional de atenção à diversidade. Isso não significa descartar todo conhecimento adquirido até então, mas ressignificar a prática pedagógica, com vistas à oferta de uma educação de qualidade para todos. Todavia, para ela a mudança fundamental refere-se à mudança de concepção da comunidade escolar, de modo a ver a inclusão escolar não como um favor (na perspectiva de Marshall, como um benefício social), mas sim como um direito das pessoas portadoras de necessidades especiais. Esse desafio requer consciência social, ética e política, enfim, consciência cidadã.

Assim, o clássico estudo de Marshall (1967) e o atual trabalho de Claser (2001) apresentam uma perspectiva comum quando apontam que a implementação dos direitos, na sociedade e na escola, perpassa o desenvolvimento da cidadania das pessoas portadoras de necessidades especiais, a partir da consideração das suas

singularidades para que não cometamos o equívoco de universalizar os direitos humanos, considerando uma igualdade humana genérica e elegendo um padrão de cidadania não realizável para essas pessoas, conforme já apontaram Pierucci (1999) e Burke (1989).

1.2.1. A Educação como Direito Fundamental no Brasil

O direito à educação escolar é uma dimensão da cidadania, e tal direito é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais, econômicos e políticos. Todo o avanço da educação foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática de sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou a igualdade de direitos.

A conquista desse direito, no entanto, tem um histórico variável de país para país. A realidade demonstra que o caminho europeu nas conquistas dos direitos consagrados em lei nem sempre foi o mesmo dos países que conheceram a dura realidade da colonização, acompanhada da escravatura, como é o caso do Brasil. Segundo Cury (1984), a conquista do direito à educação, nesses países, soma-se à herança de preconceitos e de discriminações incompatíveis com os direitos civis. Em muitos desses países, a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chega a se efetivar por causa desses constrangimentos herdados do passado e, ainda, presentes nos dias de hoje. A visão preconceituosa com relação ao "outro" determina uma estratificação social de caráter hierárquico e um ordenamento desigual classificado de acordo com algumas categorias sociais consideradas inferiores como os negros, as mulheres e os deficientes.

Essa é uma questão especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados e decorrentes de vários fatores historicamente definidos. Para Cury (1984), essa mudança cultural envolve fatores como o nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana; nosso sistema de ensino autoritário e elitista; nossa complacência com a corrupção dos governantes e das elites, assim como em

relação aos privilégios concedidos aos cidadãos de classes socioeconômicas privilegiadas; nosso sistema familiar patriarcal; nossa sociedade preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã; e nosso individualismo consumista decorrente de uma falsa idéia de “modernidade”. Ou seja, ao contrário de muitos países europeus, Cury (1984) afirma que os países colonizados não contaram, desde logo, com processos de industrialização e de constituição de uma forte classe operária. Assim, para as classes dirigentes, a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos, ou seja:

Ao ocuparem os aparelhos de Estado, as classes dirigentes se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos (CURY, 1984, p.173).

As elites dos países latino-americanos, preocupadas mais com o seu enriquecimento econômico e preservação de seus privilégios, desconsideraram a importância efetiva da educação, apesar de muitas falas ao contrário. Portanto, não foram fáceis a inscrição e a declaração do direito à educação nas leis desses países.

No Brasil, a educação primária, durante mais de meio século após a sua independência em 1822, foi proibida aos negros escravos, aos índios e às mulheres. Somente após longa e árdua luta se conseguiu a inscrição desse direito em lei. Mas, mesmo com declaração e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram colonização. Segundo Cury (1984), as conseqüências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não- acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social, produziram forte desigualdade social. A persistência dessa situação continua a produzir pessoas que não estão tendo oportunidade de ter acesso a bens sociais mínimos, como a educação escolar básica. Essa situação se torna mais preocupante nos tempos contemporâneos, em que vai se constituindo a chamada sociedade do conhecimento¹⁹, em que essa

¹⁹ Segundo Cury (1984), nas sociedades contemporâneas o conhecimento constitui, cada vez mais, um bem imprescindível para a efetiva participação social.

desigualdade social aumenta à medida que muitos não têm acesso aos conhecimentos disponíveis e às novas formas de linguagem. A questão da educação também tem aumentado a distância entre países ricos e países pobres, no momento em que o conhecimento se tem constituído num bem fundamental para o desenvolvimento dos países.

Nesse sentido, a declaração e a garantia do direito à educação tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a esse bem social. O Brasil, hoje, reconhece o ensino fundamental como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público desde 1988. Em 1967, o ensino fundamental passa a constituir-se de oito anos, passando também a ser obrigatório e gratuito. Para esses oito anos obrigatórios, teoricamente, não há discriminação de idade, cor, sexo, renda, crença, possibilidade ou capacidade. Qualquer pessoa tem esse direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes.

Já a educação infantil, uma de nossas modalidades de ensino pesquisadas, firmou-se no país como a primeira etapa da educação básica em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Oliveira (1992), o atendimento à criança de 0 a 6 anos pode ser considerado uma realidade que acompanhou as modificações de um contexto sociopolítico-cultural que inclui a expansão em escala crescente da industrialização e do setor de serviços, decorrentes da urbanização. Nesse sentido, a educação da criança pequena fora do espaço doméstico e do convívio familiar iniciou-se no final do século XIX, a partir de basicamente dois contextos de demandas: na perspectiva do Estado, como forma de combate à pobreza; e na perspectiva da família, como uma possibilidade do salário complementar da mulher, o que demonstra a concepção assistencialista marcando fortemente a trajetória das creches e pré-escolas brasileiras. Segundo Rosemberg (1995), apesar de a educação infantil não ser obrigatória, ela deve ser oferecida caso seja demandada pela família, sendo um direito da criança de 0 a 6 anos de idade.

Nessa perspectiva, observa-se que organismos nacionais e internacionais passam a fazer do direito à educação um motivo de declarações e de convenções, com

forte tendência à especificação como acontece quando, por exemplo, são reconhecidos novos direitos, como o de as crianças menores de 6 anos terem uma escola adequada à sua idade, ou quando se reconhece, hoje, o direito dos adultos em freqüentar escolas. Também é o caso das pessoas caracterizadas como portadoras de necessidades especiais, que necessitam e começam a exigir um modelo educacional que atenda às suas peculiaridades.

Vale ressaltar, porém, que no Brasil essa questão não reside somente no acesso à educação, mas principalmente na sua qualidade, para que os objetivos educacionais e sociais sejam efetivamente alcançados. É o que propõe a educação escolar inclusiva, ou seja, uma educação de qualidade que avalie e mude as concepções hegemônicas de escola e de sociedade, de modo a proporcionar a todos os alunos, inclusive àqueles portadores de necessidades especiais, a apropriação do conhecimento necessário à participação social e ao exercício da cidadania, que conceba a constituição de cidadãos como indivíduos sociais ativos que se recusam a permanecer nos lugares que lhes foram definidos pela cultura dominante. Nesse sentido, romper a relação de subordinação, discriminação e subalternidade, brutais em nosso país, é um dos muitos desafios colocados. Em continuidade à temática da discriminação e do não-exercício da cidadania, torna-se importante examinar, mais detalhadamente, como são abordados os dialéticos e indissociáveis conceitos de exclusão e inclusão social, condição e, ou, consequência dessa difícil relação social.

1.2.2. A Dialética Definição de Exclusão/Inclusão

Conforme visto, as hierarquias e exclusões sociais estão relacionadas não só às diferenças na distribuição da renda da população, mas também a outras desigualdades, como de distribuição de conhecimentos e poder, que tiveram suas raízes na dura realidade de colonização e escravatura e no modelo desenvolvimentista adotado no Brasil. Hoje, a integração advinda da globalização trouxe também o seu paradoxo, ou seja, a não-incorporação no novo sistema, ou uma incorporação de forma problemática, de grandes contingentes populacionais. Segundo Scherer-Warren (2000), a esse fenômeno as ciências sociais passaram a chamar de exclusão social, sendo esse um

tema atual muito discutido e apropriado, mas pouco preciso e extremamente ambíguo.

Definir, assim, exclusão e inclusão social não é também tarefa fácil devido à multiplicidade de processos, ao seu dinamismo e à sua referência tanto aos processos quanto às situações conseqüentes. Os mecanismos multidimensionais desses processos indicam que eles não estão ligados exclusivamente à renda ou à participação no trabalho, mas também aos campos da habitação, educação, saúde e acesso a serviços. No entanto, na empreitada complexa deste trabalho, elegemos abordar a exclusão/inclusão sob a perspectiva socioeducacional. Mesmo dentro dessa perspectiva, o processo dialético da exclusão/inclusão não tem uma única forma e pode ser considerado um produto do funcionamento do sistema social e educacional. Além disso, a contraditoriedade que constitui essas definições mostra que ambas não constituem categorias em si, formando um par indissociável, que se constitui numa relação dinâmica.

Nesse sentido, concordamos com Sposatti (1996) quando ela afirma que a dialética da exclusão/inclusão é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros, sendo um produto do funcionamento do sistema social. E, nesse processo, tanto o excluído quanto o incluído são partes integrantes da sociedade. Porém, o preocupante e muito bem abordado por Sawaia (1999) sobre a imposição que a sociedade opera sobre o homem é a forma como o papel de excluído/incluído engole o próprio homem, naturalizando o que inicialmente era um comportamento social. Esse tema, discutido com maestria por Bueno (2001) e abordado anteriormente no tópico “A Construção Social da Anormalidade” sobre as pessoas portadoras de necessidades especiais, mostra como se fundem o social e o individual. Sawaia (1999) aponta que pesquisas realizadas²⁰ nesse sentido revelam que o sofrimento gerado pela situação social de ser tratado como inferior, sem valor, apêndice inútil da sociedade, e pelo impedimento de desenvolver o seu potencial humano, é um dos sofrimentos individuais mais verbalizados. Segundo ele, na gênese desse sofrimento está a consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de “ser gente”.

Dentro dessa perspectiva, esboçamos, inicialmente, a definição de exclusão

²⁰ O Núcleo de Estudos da Exclusão/Inclusão da PUC/SP (NEXIM) desenvolve um programa de pesquisa sobre o sofrimento ético político, ouvindo os relatos de diferentes categorias de excluídos.

social, procurando situar a questão no Brasil, com breves sínteses dos pontos de vista de estudiosos da área social e educacional. Sposatti (1996) define exclusão social como uma impossibilidade de poder partilhar da herança social e cultural da humanidade. Para ela, não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações sociais, culturais, econômicas e políticas: “É uma situação de privação coletiva que inclui pobreza, discriminação, não equidade, não acessibilidade, não representação pública” (SPOSATTI, 1996, p. 68).

Outra definição muito própria da literatura brasileira é a proposta por Cristóvam Buarque (1993), em que ele define a exclusão como uma apartação social, ou seja, um fenômeno de separar o outro como um “não semelhante”, um ser expulso não somente dos meios de consumo, dos bens, serviços etc, mas do gênero humano, como uma forma contundente de intolerância social. A apartação social de Buarque (1993) mostra com clareza a situação vivida pelas pessoas portadoras de necessidades especiais, consideradas, ainda hoje, como seres “não semelhantes” e não pertencentes ao gênero humano.

Por sua vez, Santos (1995), que atribui grande importância ao tema da exclusão social, distingue a esfera socioeconômica da esfera sociocultural. Para ele, existe diferença entre desigualdade e exclusão, sendo a exclusão um conceito sociocultural e a desigualdade, um conceito socioeconômico. “Na desigualdade, quem está por baixo está dentro do sistema. Na exclusão, quem está por baixo está fora, isto é, não compartilha da vida em sociedade” (RODRIGUES, 2001, p. 21).

Já a inclusão social pode ser definida como a negação da exclusão, ou seja, incluir é adentrar um lugar até então fechado e não compartilhado com todos. Segundo Sposatti (1996), a inclusão social pode ser definida como o ponto de mutação de uma dada situação de exclusão social, considerando os padrões básicos de vida humana, dignidade e cidadania. A fixação do padrão é uma convenção do que se entende como condição desejável para todos em dada sociedade. Para a autora, a definição de inclusão social passa, necessariamente, pela construção de um referencial qualitativo (muitas vezes utópico) que envolve definições e mensurações de autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano, equidade, felicidade, cidadania e democracia.

Para Carvalho (2004), inclusão social é acesso efetivo a oportunidades e usufruto

de bens, serviços e riquezas societárias. Mas é também sentido de pertencimento. Assim, inclusão social não se faz somente com usufruto de serviços públicos, ou com crescimento econômico e emprego. Inclusão se faz, sobretudo, com oportunidades de crescimento e desenvolvimento, com acessibilidade física, econômica, social, educacional e afetiva, com valores de reconhecimento da diversidade humana.

Nesse sentido, torna-se importante abordar sobre o que seja a exclusão/inclusão escolar, aproximando e aprimorando as definições dos termos à realidade estudada. A questão da exclusão escolar não deve se limitar a saber quem são os excluídos, mas de conhecer também os processos que levam à exclusão. A reflexão feita por Macedo (1999), fundamentado em Piaget, mostra esse assunto sob uma perspectiva interessante. Segundo ele, tendemos a organizar o conhecimento e o trabalho em sala de aula pela lógica da classe, ou seja, a equivalência entre si quanto a um critério comum. Em outras palavras, classificar é uma forma de conhecimento que reúne objetos, termos, situações ou pessoas que satisfazem um critério comum, tornando-os equivalentes entre si com relação a esse critério. Para esse autor, essa é uma forma de raciocínio muito poderosa na prática, pois para reunir é necessário excluir, ou seja, deixar de fora todos os que não caibam no critério. Infelizmente, esse é o raciocínio reinante da educação ainda nos dias de hoje, criando concepções educacionais que separam, alienam e estigmatizam pessoas.

Na abordagem de Macedo (1999), a inclusão dos diferentes exige outro tipo de lógica, a lógica da relação, que é uma forma de pensar o que quer que seja, na perspectiva do outro. Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam “problemas” quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e tempo didáticos, expectativas etc.), pela lógica da classe, que é uma lógica excludente; a dificuldade é do aluno e não necessariamente do professor. Na lógica da relação, o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar questões que pensava nunca ter que estudar. Nesse sentido, os incluídos não são os caracterizados como portadores de necessidades especiais, os

incluídos somos nós; caso contrário, estaremos novamente raciocinando pela lógica da classe e não pela lógica da relação. Na lógica da relação, o princípio é o da irreduzibilidade, pois um objeto ou pessoa não se reduz ao nosso referente; ele admite múltiplos referentes, ou seja, pode ser compreendido de muitas formas. Na lógica da classe, ao contrário, somos redutíveis ao critério que nos define.

Segundo aquele autor, focando a inclusão da criança portadora de necessidades especiais do ponto de vista relacional, como não excluímos na inclusão? Como não reduzir a criança diferente às nossas dificuldades e classificações? Como não reduzi-la ao que gostaríamos que fosse, aos nossos anseios ou expectativas? Como reconhecê-la por aquilo que é ou pode ser, nos limites que a definem, como, aliás, definem qualquer um de nós? Como pensá-la como parte de nós, que nos desafia naquilo que recusamos ou temos dificuldade, mas que, graças a isso, pode nos fazer desenvolver?

Já Dubet (2003) descreve a questão da exclusão escolar sob outra perspectiva. Para ele, a escola (que se considera democrática) afirma a igualdade de todos. A massificação social reforça esse postulado ético de que cada um tem o direito de, em princípio, aspirar a todas as ambições escolares. O princípio do igual valor está no centro de uma ética democrática reforçada pelas mudanças de concepções e representações sociais da criança, que passa a ser um indivíduo, um sujeito, e não apenas um ser incompleto. Mas, segundo ela, a escola é meritocrática. Ela hierarquiza e classifica os alunos em função de seus méritos cognitivos, ao mesmo tempo que coloca, contraditoriamente, que esses alunos são iguais. A ética escolar prioriza os desempenhos e o comportamento, ou seja, que vença o “melhor” e, ou, o mais adaptado.

Dubet (2003) relata que, durante longo tempo, a escola conseguiu reduzir sensivelmente essa contradição, uma vez que o recrutamento social dos alunos era extremamente desigual, sendo possível explicar as desigualdades escolares pelas injustiças sociais. Segundo ele, esse sistema de regulação não desapareceu inteiramente, mas se enfraqueceu com o fortalecimento da exclusão escolar. Em outras palavras, hoje os alunos são excluídos pela sua própria “incapacidade” ou “inadaptação”.

Foi a própria exclusão escolar, entretanto, que indicou a necessidade de uma

transformação no sistema escolar, que começa a enxergar-se como o agente de uma exclusão específica. Hoje, grande parte do sistema escolar convida sua comunidade a se interrogar sobre as finalidades da educação. A proposta de uma educação inclusiva questiona, principalmente, a hierarquização e a classificação dos alunos, sendo esse o princípio norteador da desigualdade de desempenhos. A educação inclusiva está buscando caminhos que possibilitem a mudança dessas concepções de ensino e de aprendizagem, para que todos os alunos possam estar incluídos. Essas questões, portanto, remete-nos à discussão correlata da educação inclusiva de qualidade, e é sobre o que ela propõe que abordamos no tópico seguinte.

1.3. O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE

A educação inclusiva parte do princípio de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor e os mesmos direitos, e o sistema de ensino deve utilizar-se de práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos e verdadeiramente alcançados, exigindo da maioria de nossas escolas novos posicionamentos e novas condições, além da ressignificação das concepções dos seus profissionais sobre “normalidade/anormalidade” e sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Para Carvalho (2004), a educação inclusiva deve ser compreendida como educação de qualidade para todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e participação indistinta dos alunos. Nesse sentido, o processo de inclusão (acesso e permanência) dos alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino em todos os seus graus - da educação infantil ao ensino superior – pode ser considerada uma parte da educação inclusiva. Para ela, a perspectiva da diversidade humana traduz-se pelo reconhecimento, inclusão e participação de todos os alunos com suas diferenças individuais, diferentes motivações, desempenhos, expectativas e interesses, assim como suas diferentes características, conhecimentos e experiências.

De acordo com Mantoan (2001), toda essa mudança proposta pela educação inclusiva traz às escolas o desafio de lidar com as diferentes respostas educativas e encontrar recursos e metodologias adequadas a todos, alcançando um processo educativo de qualidade. Assim, “o motivo que sustenta a perspectiva inclusiva é, sem dúvida, a qualidade na educação, de modo que as escolas se tornem aptas a responder as necessidades de cada aluno de acordo com suas especificidades” (MANTOAN, 2001, p. 177).

Dessa forma, torna-se importante refletirmos sobre o conceito de qualidade, pois existem múltiplas definições que refletem ideologias e expectativas diferentes com relação à educação. A qualidade também é um conceito construído socialmente, sujeito a constantes adaptações e tem como base necessidades, demandas, direitos, conhecimentos e possibilidades de cada região e de cada cultura. A qualidade da educação dentro do enfoque inclusivo considera alguns aspectos fundamentais, como: o desenvolvimento da criança em sentidos amplo e integral, os condicionantes sociais e pessoais anteriores do aluno, as diferenças individuais e o papel das escolas e do sistema educacional na promoção de igualdade de oportunidades (considerando as diferenças). Mortimori (1991) apud Marchesi e Martín (2003) define qualidade considerando todos esses aspectos fundamentais:

Uma escola de qualidade é aquela que estimula e promove o desenvolvimento dos alunos de maneira integral, considerando equilibradamente os aspectos físicos, motores, afetivos, sociais, cognitivos e morais, sem desconsiderar seu nível socioeconômico, seu meio familiar, sua aprendizagem anterior e suas diferenças individuais. Além disso, a escola de qualidade contribui para a participação de toda comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com sua oferta educativa em seu ambiente social. Um sistema escolar eficaz é aquele que maximiza a capacidade das escolas de alcançar esses resultados (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 48).

Para Mantoan (2001), mudar essa concepção de educação e alcançar uma escola inclusiva de qualidade significa enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Primeiramente, estimulando as escolas na elaboração, com autonomia e

de forma participativa e dinâmica da sua Proposta Pedagógica e de um currículo²¹ escolar que reflitam as diversidades sociais, culturais, de capacidades e desempenhos daquela escola. Segundo Veiga (2001), situando em um contexto mais amplo, a Proposta Pedagógica é um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade, tendo como propósito a explicitação dos seus objetivos, dos seus fundamentos teórico-metodológicos, de sua organização e formas de implementação das ações e de sua avaliação institucional. O currículo educacional, por sua vez, deve representar a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição escolar. A perspectiva inclusiva propõe um currículo que priorize a qualidade em detrimento da quantidade, compreendendo que não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação e elaborando um currículo flexível, que considere diferentes ritmos e habilidades em sala de aula e na escola como um todo.

Ainda dentro da perspectiva da elaboração da Proposta Pedagógica das escolas, cabe-nos separar e ressaltar um ponto fundamental para alcançarmos o que propõe a educação inclusiva, que é a revisão do caráter classificatório da avaliação escolar e dos papéis desempenhados pelos gestores no sentido de que ultrapassem o teor controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções pelo trabalho de apoio e orientação.

Segundo Mantoan (2002), na proposta inclusiva, a mudança de concepção da avaliação escolar deve-se guiar pelo acompanhamento da diversidade, ou seja, o oferecimento de oportunidades e formas diferentes do aluno mostrar como está se saindo ao longo do processo educacional. Essa forma de avaliar possibilita que um processo de negociação entre aluno e professor se instaure na relação pedagógica, o que enriquece a experiência educacional de ambas as partes. Para ela,

²¹ A palavra *curriculum*, de origem latina, significa o curso, a rota, o caminho da vida ou as atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas.

ao invés de permanecermos na tradicional forma de ver a avaliação como um produto a ser fornecido pelo aluno, fruto de uma suposta aprendizagem ao longo de um processo, onde ele é comparado aos seus colegas e considerado acima ou abaixo do "normal"; na perspectiva inclusiva, o aluno passa a ser co-agente da construção de seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, co-participante nos processos avaliativos – não só de si mesmo, como também do professor e do processo ensino/aprendizagem (MANTOAN, 2002, p. 90).

Um segundo ponto fundamental para alcançar uma escola inclusiva de qualidade são as mudanças na formação inicial e continuada do professor, pois é a partir do seu “saber-fazer”, dos conhecimentos que possui, experiências, concepções e esquemas de trabalho, que a idéia de educação pode ser repensada e ampliada. Além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, a formação do professor deve ser uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Assim, é importante que essa construção contemple a reflexão sobre valores individuais e sociais, vivência interdisciplinar, trabalho em equipe, pesquisa e construção do conhecimento. Para ela, os professores têm poucas oportunidades de vivências grupais, coletivas e cooperativas na vida escolar e profissional, além de poucas oportunidades de conviver com diferenças mais radicais.

Segundo Mantoan (2001), não há como negar que a proposta de educação inclusiva abala a identidade do professor e as suas conquistas, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço feito, até então, para adquiri-los. Isso, no geral, assusta, e a tendência é refugiar no impossível, considerando que a proposta de uma educação verdadeiramente inclusiva é válida no discurso, porém utópica na prática, diante das circunstâncias em que se trabalha hoje nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino. Além disso, a formação desses profissionais dificulta ainda mais o processo, pois estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. A maioria dos professores trabalha dentro de uma visão funcional do ensino, e tudo que ameaça romper o “esquema de trabalho prático” que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado.

Sobre esse assunto, vale destacar o trabalho de Lima (2003), que investigou a identidade do professor perante a implementação da inclusão escolar. Segundo essa autora, a identidade desses profissionais encontra-se diante de uma realidade mutante que se impõe inexoravelmente. As referências que inspiravam os padrões de conduta, julgamento e valores do mundo social e educacional declinam diante da emergência de novos parâmetros, anseios e ferramentas conceituais de uma nova conduta de reconhecimento e respeito às diferenças individuais e sociais. O papel de professor como parte de um processo educativo que integra uma concepção de escola, de educação e de sociedade agoniza nesse novo cenário, pois não aprendeu e não ensinou a interagir com a imprevisibilidade das diferenças.

De acordo com Lima (2003), como a inclusão escolar suscita um novo cenário educacional, a partir da emergência de novos personagens e novos processos de conhecimento, a sustentabilidade da identidade do professor gestada em outro cenário (a escola excludente e seus procedimentos) fica deslocada, produzindo efeitos como a sensação de insegurança, incompetência e outros sintomas de uma identidade em crise. O papel de professor, como habitualmente conhecemos, perde-se diante dessas novas concepções e da escola inclusiva, pois suas conexões se basearam em outras referências educacionais e, assim, não conta com recursos próprios que o auxiliem a interagir com as situações emergentes na sala de aula inclusiva. Para a referida autora, assim como a inclusão é uma ruptura com a concepção educacional tradicional, o processo de criação de um novo papel de professor na escola inclusiva também implica uma descontinuidade.

Sob esse enfoque, para a mudança da formação desses docentes tornam-se de extrema importância a reflexão e participação das universidades no sentido de reorganizarem seus programas curriculares, revisando estratégias e conteúdos de formação desses profissionais, a fim de prepará-los para a diversidade, pois a educação inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos os envolvidos nesse processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um “novo olhar” sobre o diferente. Para tornar possível a inclusão escolar, a formação do professor deve estar alicerçada no estabelecimento de parcerias entre os envolvidos no processo educativo, dentro e fora da escola, e na criação, compreensão e desenvolvimento de enfoques curriculares,

metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento.

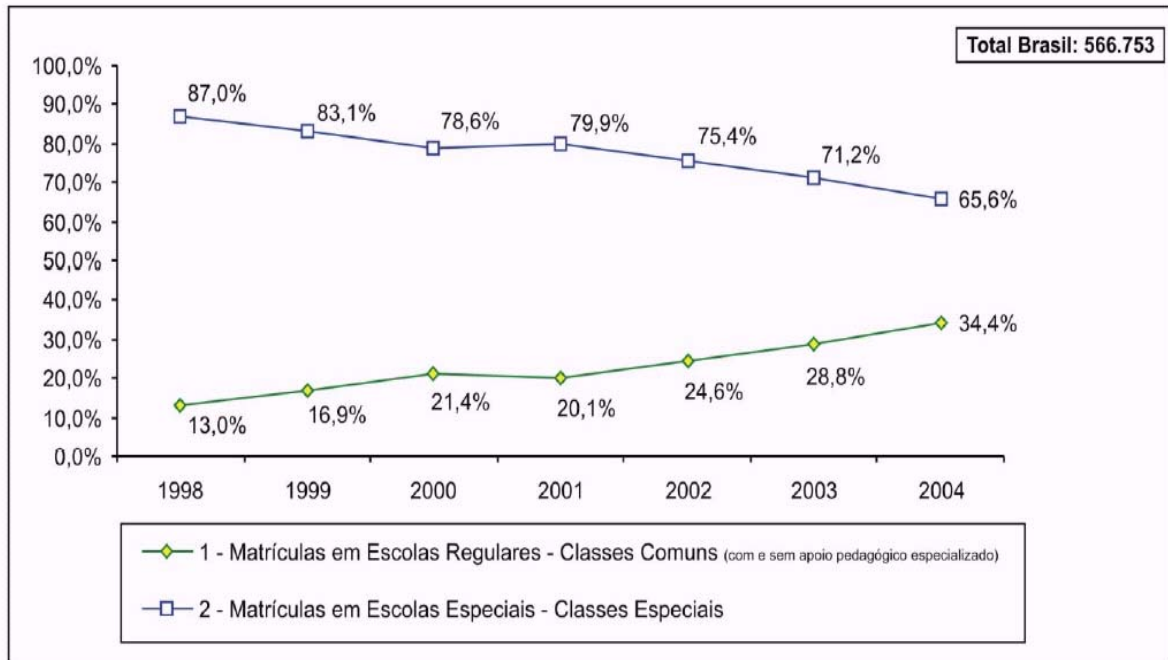
Segundo Mantoan (2002), para a efetivação da proposta inclusiva é fundamental o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de idéias, sentimentos, ações entre professores, supervisores e diretores da escola, pois eles são a matéria-prima das mudanças. Ou seja:

O questionamento da própria prática, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso vão definindo, pouco a pouco, aos professores as suas 'teorias e práticas pedagógicas' (MANTOAN, 2002, p. 89).

Nesse sentido, torna-se de extrema necessidade a formação de grupos de estudo nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinar. A inclusão reforça a importância de ações conjuntas de toda a comunidade escolar, equipes de apoio multidisciplinares, pais, alunos, sociedade e Estado.

Nesse sentido, cabe afirmar a urgência da necessidade dessas mudanças, pois os números revelam um significativo crescimento do atendimento de alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino. Dados do Censo Escolar de 2004 (MEC/INEP) registram que o atendimento inclusivo cresceu no Brasil. O gráfico da Figura 2 ilustra que de 1998 a 2004 houve um crescimento de 21,4% nas matrículas de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais nas escolas regulares, em classes comuns, com ou sem apoio pedagógico especializado. Ao mesmo tempo, observa-se, nesse gráfico, esse mesmo valor de retração (21,4%) do número de matrículas dessas crianças nas escolas especiais.

Evolução da Política de Atendimento da Educação Especial - de 1998 à 2004



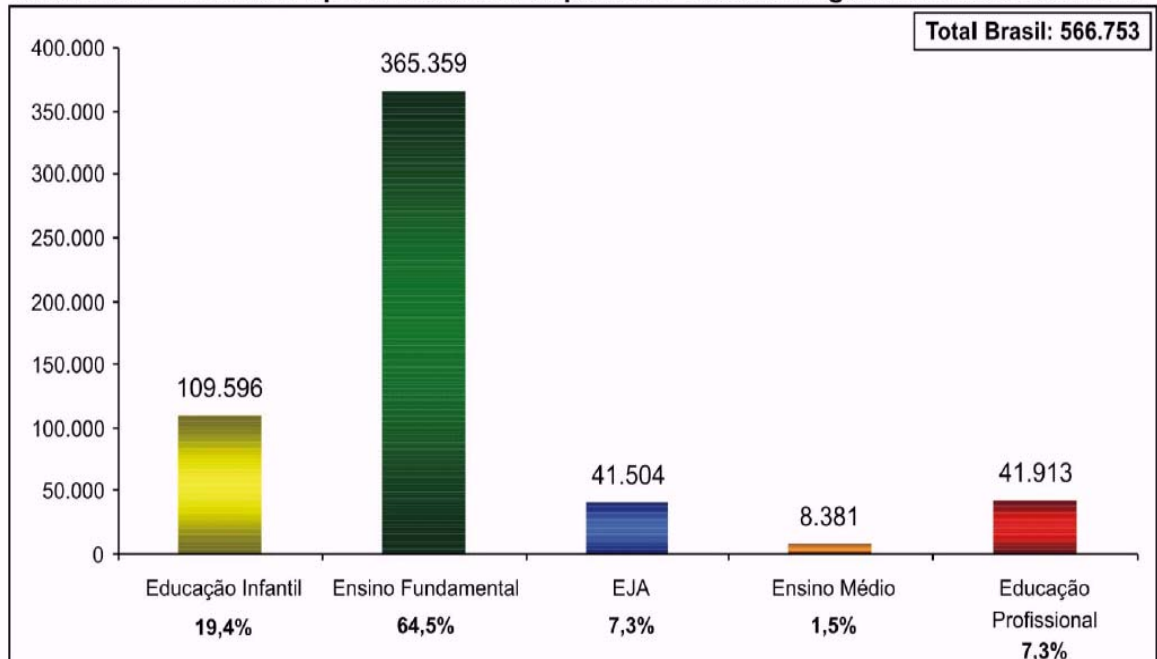
Fonte: Censo Escolar – MEC/INEP

Figura 2 - Evolução da Política de Atendimento da Educação Especial no Brasil de 1998 a 2004.

Já o próximo gráfico (Figura 3) mostra a distribuição de matrícula, no Brasil, em 2004, dos alunos considerados portadores de necessidades especiais, por etapa de escolaridade e, ou, modalidade de ensino, nas escolas regulares, onde a prevalência de inserção desses alunos no ensino fundamental é evidente. Esse maior atendimento pode ser explicado pela priorização do ensino fundamental no país, aliado a toda a sua história de lutas que culminou no seu reconhecimento como direito básico nas principais leis brasileiras e na sua obrigatoriedade.

Distribuição de Matrículas por Etapa/Modalidade de Ensino - 2004

Total Brasil – Escolas Especiais/Classes Especiais e Escolas Regulares/Classes Comuns



Fonte: Censo Escolar – MEC/INEP

Figura 3 – Distribuição de matrículas por etapa/modalidade de ensino no Brasil, 2004.

Mas os dados apontam somente a matrícula dos alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular. Conforme já abordamos, por si só a matrícula não garante a permanência desses alunos nas escolas regulares, o reconhecimento e a valorização das diferenças. Uma educação inclusiva de qualidade deve prever o atendimento à diversidade de necessidades e características da demanda escolar, de forma a garantir não só o acesso, mas a permanência de todos na escola.

A perspectiva de atenção à diversidade traz significativas mudanças na organização e gestão dos sistemas educativos e nas práticas cotidianas da sala de aula, o que tem sido objeto de muitos estudos, discussões, reflexões e divergências, pois a passagem do discurso sobre a diversidade para a organização de respostas educativas eficazes não é fácil nem imediata e requer a análise dos diferentes aspectos envolvidos.

E é nessa direção que pretendemos mostrar o quão divididas estão as opiniões de diferentes profissionais e estudiosos da área da educação inclusiva.

1.3.1. Diferentes Pontos de Vista sobre a Inclusão Escolar

Hoje podemos identificar no Brasil diferentes encaminhamentos e correntes na perspectiva da educação de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar essas crianças e jovens. Conforme relata Mantoan (2002), existem os alunos que são dirigidos unicamente para o ensino especial, os que realizam a inclusão parcial, ou seja, freqüentam as salas de aula do ensino regular somente quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas “normais” e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial. E também os que são incluídos nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e, ou, condições, forçando uma mudança das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

Diante desse quadro situacional, o debate da inclusão escolar está centrado nas duas últimas direções, ou seja, de um lado encontram-se os que defendem a proposta de inclusão parcial, colocando como a melhor opção para esses alunos a freqüência na rede regular de ensino, mas admitindo a possibilidade de serviços de apoio a esse atendimento e os recursos educacionais especiais paralelos. De outro lado, a proposta de inclusão total, que prevê a inserção de todos os alunos, independentemente do tipo de necessidade especial, na rede regular de ensino e a eliminação total do atual modelo de prestação de serviços de apoio, tanto do ensino especial quanto das salas de recursos das escolas regulares.

A proposta de inclusão parcial aceita uma justaposição do ensino especial ao ensino regular comum pelo carreamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial à educação regular. Porém, os críticos dessa corrente, como Mantoan (2002), afirmam que essa proposição já existe há muito tempo e sustenta o modelo organizacional da integração escolar, na qual o aluno tem que se adequar ao

ensino regular para cursá-lo. Os defensores da inclusão total propõem escolas regulares capazes de atender às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos (as chamadas salas de recursos), sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender e avaliar, sendo, portanto, incondicional e indo em direção contrária à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 que admite no Artigo 58, Capítulo V, da Educação Especial que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Nesse sentido, o assunto provoca inúmeras e infundáveis polêmicas entre profissionais da área de educação e saúde, associações de pais de “crianças portadoras de necessidades especiais”, profissionais da educação especial e grupos de pesquisa das universidades, além dos pais dos alunos ditos “normais” que, na maioria das vezes, fazem um movimento contrário à inclusão, por acharem que os “alunos especiais” irão dificultar as relações sociais de seus filhos, forçando também a piora da qualidade do ensino nas escolas.

No campo acadêmico, verifica-se, também, que diferentes estudiosos e profissionais da área educacional regular e especial têm defendido diferentes pontos de vista sobre a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino. Segundo Aranha (2001), para que a inclusão social e escolar aconteça é preciso adotar, como objetivo primordial de curto prazo, a intervenção nas diferentes instâncias que contextualizam a vida desse indivíduo na comunidade, no sentido de promover os ajustes físicos, materiais, humanos, sociais e legais que se mostrem necessários para que a pessoa portadora de necessidades especiais possa ter condições de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Para ele, o aprimoramento das políticas públicas no campo educacional depende de que elas sejam

submetidas a acompanhamento e avaliações periódicas: caso contrário, a prática poderá ficar restrita ao terreno de suposições que sujeitam essas políticas à fragilidade, ao descrédito e à descontinuidade. Aranha (2001) demonstra uma percepção universal das dificuldades de implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva, aliada a uma apropriada preocupação com o acompanhamento e avaliações periódicas das políticas inclusivas, o que é extremamente pertinente no Brasil devido à sua história de repetidos fracassos nesse sentido.

Já Santos (2000) amplia um pouco mais a discussão, considerando a inclusão escolar um resultado de processos sociais e individuais, o que a torna difícil de ser posta em prática, diante de tantos fatores racionais e afetivos envolvidos nessa gama de relações humanas. Nesse sentido, para a autora, a inclusão não mais se relaciona ao que fazer, mas ao como fazer. O processo de mudança de atitudes, acreditando que a diversidade promove a aprendizagem, é um caminho que pode ser trilhado não só por meio dos discursos e dos documentos legais, mas principalmente na convivência diária, que pode construir a inclusão nas ações cotidianas que surgem em todos os momentos, dos mais simples aos mais complexos. Segundo Santos (2000), “na inclusão escolar, temos que rever e reordenar o nosso modo de interagir com o mundo, com os fatos e com as pessoas, talvez a questão mais crucial e mais difícil”. Esse autor acrescenta e evidencia um aspecto, não abordado por Aranha (2001) e fundamental nesta discussão, que é a mudança de valores, concepções e afetos individuais para a aceitação, o reconhecimento, a valorização e o conseqüente envolvimento afetivo com o diferente de mim e distante de meus padrões e valores sociais.

Para Vaz (2001), a educação inclusiva abre um espaço de oportunidades, possibilidades e escolhas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, em que se pode promover a modificação da sua condição de objeto de cuidados e serviços para um comparecimento como indivíduo participante. Além disso, para aquela autora, essa proposta indica que os limites se colocam para todos, o que teoricamente é uma verdade incontestável. O fato de ser diferente já não pode ser justificativa para a segregação, afinal somos todos diferentes. Portanto, se a diferença está para todos, se faz necessária a diferenciação dos tratamentos, o que gera uma reviravolta no processo educacional com hábitos cristalizados por meio de uma educação homogeneizadora.

Vaz (2001) aproxima-se das idéias de Marshall (1967) quando identifica a educação inclusiva como um espaço de oportunidades e participação cidadã para as pessoas portadoras de necessidades especiais. Também se identifica com as idéias de Pierucci (1999) sobre igualdade e diferença reforçando sua tese de que as diferenças e as limitações se colocam para todos, o que evidencia a questão central da proposta inclusiva, que é a diferenciação dos tratamentos.

Segundo Vitaliano (2003), há um consenso entre os educadores de que a inclusão escolar é difícil, em razão, principalmente, do fato de que as escolas não estão preparadas para atender à diversidade. Em algumas pesquisas realizadas com professores do ensino regular sobre o processo de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais, os relatos dos professores descrevem que esses alunos estão sendo inseridos nas salas de aula sem haver a devida preparação dos professores, sem a disponibilização de material adequado e sem as adequações necessárias na estrutura física das escolas. Somados a isso, têm-se o excesso de alunos nas salas de aula e a carência de professores auxiliares, o que torna a prática inclusiva extremamente trabalhosa diante dessa realidade educacional, principalmente pública, no Brasil. Essa mesma autora (2003) volta sua reflexão sobre a inclusão para dentro da escola. A discussão da falta de preparação e qualidade das escolas para atender às diferenças é extremamente oportuna e válida, principalmente, diante da longa história de uma educação normativa e homogeneizadora no Brasil e da dificuldade de torná-la uma prioridade política e econômica.

Para Blanco (2003), a inclusão escolar é um desafio que não é fácil de se resolver na prática, por uma série de motivos. Primeiro, porque mudar concepções, conceitos e ações exige tempo e condições. Mudar a concepção de deficiência como um conceito que define a essência da pessoa leva tempo, pois existe uma concepção historicamente construída de que o rótulo da deficiência define o que essa pessoa é em sua totalidade e explica seu nível de desenvolvimento para a aprendizagem, não considerando, segundo Blanco (2003), que a deficiência é só mais uma condição da pessoa. O segundo motivo que mostra ser a inclusão escolar um grande desafio é o fato de a proposta inclusiva estar ligada à modificação da estrutura, organização e funcionamento e da prática educativa das escolas, de maneira a abri-las a todas as

diferenças individuais.

Nesse sentido, para a referida autora, a inclusão é um desafio que ainda tem que ser construído, pois “não podemos esperar que todas as condições existam para iniciar a inclusão, considerando que a mesma é um processo gradativo, complexo e que leva tempo” (BLANCO, 2003, p. 5). Para ela, o primeiro passo é a aceitação e a valorização da diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento integral de todo ser humano, que poderá refletir-se em atitudes e ações práticas. O segundo passo diz respeito a uma mudança do sistema educativo na prática, com a necessária e constante mudança no projeto político-pedagógico e no currículo das escolas. Finalmente, a educação inclusiva somente será possível se os professores tiverem apoios humano, financeiro e material com uma mudança considerável na formação inicial e continuada desses docentes.

Desse grupo de estudiosos citados, podemos perceber proximidades a favor da proposta da educação inclusiva, principalmente com relação aos seus aspectos éticos que envolvem idéias como a igualdade de oportunidades e a participação dos “diferentes” e segregados sociais. Porém, esses mesmos autores citados concordam que a inclusão não é um processo fácil de acontecer na prática e, nesse aspecto, cada um deles usa justificativas diferentes que vão de resistências individuais a ajustes materiais, sociais, legais e educacionais para que o processo de inclusão se efetive na realidade e no interior das escolas. Então, se há um consenso entre os autores pesquisados, este gira em torno da dificuldade de efetivação do processo inclusivo. Nesse sentido, caberia perguntar: Será que a inclusão do aluno caracterizado como portador de necessidades especiais na rede regular de ensino constitui uma realidade possível no Brasil? Vamos conhecer, a seguir, algumas experiências com a proposta inclusiva que podem nos apontar caminhos e contribuir para essa reflexão.

1.3.2. Experiências com a Inclusão Escolar

A inclusão dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na escola regular, apesar de ser uma realidade relativamente nova, conta com

uma gama de estudos e experiências “antigas” e recentes. Além disso, outros países apresentam experiências interessantes e importantes para serem analisadas, considerando-se obviamente as diferenças dos sistemas educativos de cada país. Em tese de doutorado em Educação defendida na Universidade de Bologna, na Itália, Baptista (1995) investiga a experiência de uma escola inclusiva italiana, que evoluiu como uma alternativa pioneira nessa área.

Os aspectos que caracterizam o contexto educacional italiano quanto à inclusão do aluno caracterizado como portador de necessidades educacionais especiais giram em torno de uma prioridade absoluta nas situações de inclusão e inexistência de estruturas diferenciadas, como salas ou escolas especiais. Ou seja, a educação italiana demonstra uma diretriz pró-totalidade, estimulando a inclusão total desses alunos no ensino regular, independentemente do tipo de deficiência, da educação infantil ao ensino médio. Em todas as modalidades de ensino existe a garantia de um professor de apoio, que é designado para a sala na qual está inserido o aluno com necessidades especiais, com estímulo a uma atuação que faça com que esse profissional seja um suporte para o grupo e não apenas para o aluno que desencadeou a sua presença. Há uma limitação numérica dos alunos matriculados em salas onde existam alunos com deficiência (máximo de 20 alunos) e é respeitado o limite de alunos incluídos, que não deve superar dois casos por sala. Um último aspecto a ser lembrado, merecedor de destaque, são o amplo espaço e qualidade da infra-estrutura da escola pública italiana em todas as modalidades de ensino e a precariedade numérica da escola privada.

Além disso, Baptista (1995) descreve que no campo pedagógico é utilizada com bastante freqüência a estrutura de grupo. Essa utilização supõe um entrelaçar de trocas materiais, afetivas e verbais, em que nas relações há a utilização de ideais comuns e do respeito às particularidades de cada um. O estudo sistemático de cada criança, destacando a importância da sua dimensão histórica e do seu estreito vínculo com o ambiente social e o estabelecimento de relações de colaboração educativa com os pais, é outro ponto que merece destaque no sistema educacional italiano. Foi relatado também pelo referido autor que, nas escolas pesquisadas, considera-se a criança a partir de uma dimensão temporal mais ampla que um ano escolar e, conseqüentemente, busca-se a articulação da sala de aula com outros grupos dentro da escola.

As técnicas pedagógicas usadas na sala de aula são numerosas e diversas, sendo algumas delas particularmente adequadas para a ação relativa ao funcionamento de determinados grupos, de acordo com suas características, particularidades e necessidades. Todas as formas de expressão e de curiosidade são aceitas pelo grupo e no grupo, em que a ordem nasce da vontade de todos de trabalhar e progredir em comum e de estabelecer uma divisão racional de tarefas e de decisões.

Baptista (1995) se diz surpreso com os elementos centrais deste trabalho pedagógico, que torna possível incluir diferentes formas de aprender. Ele aponta como exemplo uma experiência relativa às possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa, em uma lógica de educação inclusiva. Segundo ele, um grupo de profissionais trabalhou com a inclusão de um aluno autista em uma sala regular. A limitação do aluno quanto à "comunicação" foi transformado em objeto de estudo para a turma, através de projeto do qual participavam professores de diversas áreas. Os diferentes conhecimentos (ciências, línguas, artes) eram integrados na exploração de diferentes significados e formas de comunicação. Houve a construção de espaços compartilhados (sala regular) e alternativos (sala de atividades complementares), em que durante a permanência neste último o aluno era visitado por um pequeno e variável grupo de colegas, com os quais desenvolvia atividades. Um dos resultados interessantes foi a construção coletiva de um elenco de códigos de comunicação entre o aluno autista, seus colegas e professores. A principal evidência dessa experiência refere-se à capacidade de interação social do aluno com o grupo de colegas, interação que envolvia proximidade física, participação em atividades conjuntas e demonstrações de afeto.

Finalmente, aquele autor relata que os aspectos anteriormente descritos encontram sustentação em uma lógica de trabalho de qualidade, que prioriza a participação ativa e recusa os critérios de normalização, ligados a padrões de conduta e desenvolvimento. Em suma, ele ressalta que a idéia básica do projeto educacional desenvolvido na Itália não é fazer que os alunos com deficiência atinjam os mesmos níveis, em termos de objetivos, alcançados pela maioria dos alunos, mas oportunizar uma situação de aprendizagem que seja rica de estímulos e que permita a cada aluno o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Evidentemente, coloca-se em cheque a questão da homogeneidade do grupo, para que se assumam diferentes planos

de projetualidade didática dentro de um mesmo grupo. Segundo ele, a perspectiva da prática pedagógica apresentada indica uma direção de trabalho que faz da escola um "laboratório" constante.

Conforme já mostramos, entretanto, existem também experiências inclusivas em processo de construção e outras que deixam a desejar, como a que relata Xavier (2003) em dissertação de mestrado em educação defendida na Universidade Estadual de Campinas. Ela realizou um estudo de caso abordando o processo de inclusão de uma criança deficiente auditiva na rede regular pública de ensino, no Município de Jacareí, SP, em que procura revelar quanto a política de inclusão da escola pesquisada está impregnada de mecanismos normalizadores. Nesse sentido, a pesquisadora mostra ser a escola um lugar de efetivação dos discursos normalizadores e dos dispositivos disciplinares da sociedade, não proporcionando oportunidades para o desenvolvimento das identidades pessoais. Ao contrário, a escola prioriza o homogêneo e o "padrão", desconsiderando-se as especificidades individuais.

Para Xavier (2003), o deficiente auditivo incluído em sala regular parece estar vivendo no exílio, sendo desconsiderada sua forma de comunicação pela língua de sinais. Nesse sentido, a proposta da inclusão escolar da escola regular pesquisada mascara a questão da diferença dentro de uma proposta pedagógica hegemônica que desconsidera as especificidades da identidade surda. Segundo ela, as discussões e reflexões sobre a inclusão escolar precisam ser constantes em todas as instâncias, a fim de que os saberes não sejam hierarquizados e que efetivamente haja o reconhecimento e o respeito às formas diferentes de interagir com o mundo.

Outro estudo muito interessante que merece ser ressaltado pelo ineditismo de seu formato e de sua faixa etária de análise, a educação infantil, é a dissertação de mestrado em educação realizada por Arnais (2003), mostrando os efeitos que a inclusão de crianças com deficiência causou na organização geral da Creche da Universidade Estadual de Campinas, utilizando como estratégia metodológica a pesquisa no/do cotidiano dessa instituição. Ela percorreu o dia-a-dia de quatro crianças caracterizadas como portadoras de necessidades especiais, discorrendo sobre suas rotinas, desde a chegada até a saída da creche, e analisando as transformações que a presença dessas "novas crianças" trouxe à creche.

Em seu trabalho, Arnais (2003) verificou que a presença das “novas crianças” trouxe mudanças estruturais, funcionais e na prática educativa dos professores que tiveram em suas salas essas crianças “diferentes”. As mudanças estruturais e organizacionais observadas estiveram relacionadas às alterações no Regimento Interno da instituição, na organização das turmas das crianças, na alteração da proposta pedagógica, na alteração do cardápio em geral e na maior proximidade dos educadores com os pais. De maneira mais pormenorizada, segundo a pesquisadora, houve maior compartilhamento do processo ensino/aprendizagem entre creche e pais, comprometendo ambas as partes no acompanhamento e desenvolvimento da criança; redução no número de crianças por turma; flexibilização da mudança de sala das crianças, com e sem deficiência, desconsiderando-se a rigidez da faixa etária e atendendo às necessidades e peculiaridades de cada criança; construção de novas atividades e situações pedagógicas e modificações no cardápio, enfim, revisão de toda a estrutura de atendimento da instituição, de modo a atender realmente a todas as crianças.

As mudanças funcionais referiram-se à presença que o diferente produziu nas pessoas, implicando um acolher o outro em sua “estranheza” e diferença, o que exigiu modificação pessoal e não somente institucional. Segundo Arnais (2003), essa mudança funcional ocorreu principalmente com o grupo de professoras que atuavam diretamente com as crianças com deficiência, que passou a considerar e respeitar o tempo de cada criança e a reconhecer como conquistas pequenas mudanças no comportamento e desenvolvimento dessas crianças. Além disso, essas profissionais aprenderam a construir novas situações, a partir dos erros e, principalmente, mudaram o significado do “diferente”, destituindo-o da idéia de incapacidade e doença. Para Arnais (2003), esses resultados evidenciam como a produção de mudanças exige a convivência diária com o “diferente” e que, quando não se tem a oportunidade de praticar a inclusão, não se podem conhecer os limites e as possibilidades do outro, nem os seus próprios.

O estudo de Arnais (2003) mostra aspectos interessantes sobre a importância da convivência diária com as crianças caracterizadas como portadoras de necessidades especiais, para que aconteçam as mudanças necessárias e propostas pelos princípios inclusivos. No entanto, a pesquisadora não apontou caminhos para se avançar nessa

questão, dando a impressão de que somente a convivência poderá garantir a educação inclusiva, desconsiderando-se a infinitude de variáveis envolvidas nesse complexo processo.

Enfim, ao apontarmos diferentes direções, posições, pontos de vista e experiências sobre a inclusão da criança caracterizada como portadora de necessidades especiais na escola regular, tentamos apresentar a perspectiva da inclusão escolar como um processo a ser acompanhado em todas as suas manifestações e sob diferentes enfoques. Nesses termos, nos aproximamos, a seguir, da realidade das instituições públicas de educação do Município de Viçosa, MG, que estão vivenciando o processo de inclusão escolar de crianças caracterizadas como portadoras de necessidades especiais.

CAPÍTULO 2

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, considerando a natureza do objeto sob investigação. Segundo Thiollent (1996), neste tipo de pesquisa a objetividade estática é substituída pela relatividade observacional, segundo a qual a realidade não é fixa e o pesquisador desempenha papel ativo na captação da informação. Nesse caso, os sujeitos sob investigação, professores e gestores das instituições selecionadas, não foram considerados meros observados ou informantes, havendo espaço para os procedimentos de argumentação e interpretação. Há o uso do raciocínio hipotético, mas de forma flexibilizada e norteadora, de modo a assumir a função de buscar as informações relevantes. A perspectiva em questão não se limita a observar ou medir os aspectos aparentes de uma situação, pois o interesse está nas ações, nos valores e nas afeições dos atores envolvidos.

A coleta de dados constou inicialmente de uma fase exploratória com o intuito de conhecer algumas características da população pesquisada. Nessa fase, buscávamos informações essenciais ao andamento da pesquisa, como: Quais as Instituições de Educação Pública no Município de Viçosa, MG, atendiam alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais e em quais turmas/faixas etárias esses alunos eram atendidos? Essa exploração e contato inicial nortearam as outras etapas da coleta de dados, além de detectar facilidades e resistências quanto à aceitação da pesquisa nas instituições.

Posteriormente, foram iniciados os primeiros contatos com a instituição

inicialmente selecionada – a Escola Municipal Professora Maria José Santana. Tal contato se deu a partir de observações participantes, buscando uma inserção mais próxima da realidade da escola, procurando conhecer os movimentos do cotidiano dessa instituição, sem privilegiar dia da semana, horário ou atividade especial. Os mais variados espaços e tempos do cotidiano foram focos da pesquisa. Apesar de sua limitação quanto à impossibilidade de generalização dos resultados, esta não era uma preocupação, pois se estava buscando a compreensão das ações humanas. De acordo com Thiollent (1996), um dos objetivos desta proposta metodológica consiste em responder, com maior amplitude ao problema investigado, de modo a facilitar a busca de dados qualitativamente significativos.

Em princípio, tínhamos a intenção de fazer um recorte amostral privilegiando a Escola Municipal Professora Maria José Santana, uma escola de educação infantil pública que atende crianças de 2 a 6 anos em regimes integral (creches) e parcial (pré-escola), por causa da nossa trajetória profissional, conforme relatado anteriormente. No entanto, a incursão a campo mostrou uma experiência muito incipiente dessa instituição com relação à educação inclusiva. Com isso, verificou-se a necessidade de incluir em nosso campo empírico de análise instituições onde a experiência com a inclusão escolar estivesse em processo há alguns anos e que, portanto, sua comunidade tivesse subsídios empíricos para reflexão e compreensão das concepções, significações, ações, sentimentos e dificuldades envolvidos no processo inclusivo, objetivo fundamental da pesquisa. Nesse sentido, outras duas instituições de educação pública, a Escola Estadual Effie Rolfs e a APAE/Viçosa, foram selecionadas, passando a compor nossa amostra. Os critérios e justificativas para a escolha dessas instituições são descritos no item “Critérios e Justificativas de Seleção das Instituições”, subtópico 2.2.

Assim, junto com o comitê de orientação, iniciamos um processo de mudança em alguns objetivos da pesquisa e dos Roteiros de Entrevista (Apêndices 2 e 3), que já haviam sido elaborados voltados para uma só instituição. Num novo quadro amostral, agora composto por três instituições públicas de educação do Município de Viçosa, MG, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com os professores e gestores dessas escolas, para o alcance dos novos objetivos propostos. Essas entrevistas foram gravadas e depois transcritas, sendo fundamentais para a captação das concepções,

significações, diretrizes, dificuldades e avanços relacionados à educação inclusiva, além de informações mais “profundas” que dizem respeito à apreensão de sistemas de valores, de normas sociais e de afeições.

Para além da adequação das entrevistas semi-estruturadas em nosso estudo, essa técnica foi usada tendo-se clareza (e tentativa de controle) com relação às diversas fontes de distorções, como a distância cultural e os desníveis de comunicação entre o universo acadêmico universitário e o universo acadêmico da educação básica pública, a falsa neutralidade do pesquisador, as influências das percepções recíprocas entre entrevistador e entrevistadas e as não-respostas por causa da desconfiança ou da intimidação, que interferem na obtenção dos dados por meio da entrevista semi-estruturada. Segundo Thiollent (1980), nessa perspectiva de pesquisa,

o relacionamento investigador/ investigado deve ser visto como comunicação de informação num determinado espaço sociopolítico configurado em formas que variam segundo as populações, os problemas investigados, sua relação com o poder e os interesses que estão em jogo. Neste contexto, mais do que a precisão de qualquer tipo de medição, o que importa é a pertinência das questões e das respostas formuladas na interação entre os dois pólos (THIOLLENT, 1980, p. 23).

Aliás, pesquisas que envolvem seres humanos, por razões de sua própria natureza, estabelecem um relacionamento complexo entre o individual e o social. Os autores Cannell e Kahn (1957) relataram que cada indivíduo, ao receber uma comunicação, pode entender e interpretar a informação à luz de suas próprias e das relevantes experiências do passado e do presente e, além disso, as características básicas (grau de escolaridade, sexo e “status”) de cada um interferem na percepção, na atitude, nas expectativas e nos motivos do outro, e essas características condicionam as respostas. Por esse motivo, esses autores consideram importante que a interação investigador/ investigado não se limite ao conteúdo explícito da fala e incorpore à metodologia da entrevista os elementos não verbais do comportamento, como silêncios, hesitações, risos, mímicas, lapsos etc. Por mais limitados que também sejam esses esforços, eles têm a vantagem de possibilitar a apreensão das opiniões, não como

coleta de idéias, mas como comportamento de interação com o outro²².

Nessa perspectiva, as entrevistas semi-estruturadas nesta pesquisa consideraram toda a comunicação pesquisador/pesquisado como reveladora, ao mesmo tempo, da cultura e da individualidade de cada pessoa. Cada entrevistado foi caracterizado por seu pertencimento atual a um grupo social e educacional, considerando-se que cada indivíduo podia assumir um “modelo” devido a pertencimentos diferentes, personalidades diferentes, histórias de vida diferentes, experiências profissionais diferentes, necessidades, expectativas e participações diferentes, enfim, processos de socialização diferentes. Assim, nosso objetivo foi passar pelo que havia de mais individual e afetivo, para atingir o que era social e educacional, reconstituindo, assim, alguns “modelos” educacionais de nossa sociedade no que se relaciona à inclusão escolar de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais. Por isso, neste tipo de entrevista foi importante perguntar o que se pensa e o que se sente enquanto indivíduo e não somente o que se sabe. Dessa maneira, cada entrevistado foi considerado, na sua singularidade reveladora, representativo de uma parte da comunidade escolar viçosense. Mas, considerando-se que esses “modelos” estavam efetivamente ligados ao individual, pôde-se perceber que os mesmos apareciam nas formas concretas e particulares vividas por determinados indivíduos. Segundo Thiollent (1980),

Em lugar de abordar as variações individuais a partir de uma pretensa objetividade da cultura, em pesquisa qualitativa é preciso fazer a exigência inversa, ou seja, fazer abstração da cultura e analisar o melhor possível os atos e os pensamentos cotidianos de um certo número de indivíduos habituados a viver em comum. Seremos forçados a admitir a existência de determinadas constantes no interior dessas relações interpessoais (THIOLLENT, 1980, p. 198).

Pretenderam-se, dessa forma, examinar as ações e os discursos de professores e gestores das instituições de educação públicas do Município de Viçosa, MG, a respeito da inclusão dos alunos caracterizados como portadores de necessidades

²² Ver com maiores detalhes Cannell, C.F. ; Kahn , R. L. **The dynamics of interviewing**. Nova Iorque: John Wiley, 1957. p. 107.

especiais na rede regular de ensino, valorizando-se critérios de representatividade qualitativa, ou seja, uma amostragem argumentativamente controlada. Portanto, a seleção das instituições e dos sujeitos que compuseram o universo da investigação foi realizado por meio de “amostras intencionais”, pois essas possibilitam selecionar instituições e pessoas que possam realmente contribuir com a pesquisa, de modo a construir análises e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

2.1. CRITÉRIOS E JUSTIFICATIVAS DE SELEÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Os critérios de seleção das instituições de educação que participaram da pesquisa dividiram-se em dois eixos básicos de argumentação. O primeiro se referia à seleção de instituições de educação localizadas no Município de Viçosa, MG, em razão, principalmente, do reduzido número de pesquisas na área da educação inclusiva nesse município. O segundo critério se relaciona ao tempo de experiência com a educação de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais.

Conforme relatado, a Escola Municipal Professora Maria José Santana já havia sido selecionada por ser a única escola de educação infantil pública do município a atender crianças caracterizadas como portadoras de necessidades especiais. Seguindo essa linha de raciocínio, a segunda instituição escolhida foi a Escola Estadual Effie Rolfs, pelo fato de atender aos critérios “instituição de educação do município de Viçosa/MG” e “tempo de experiência com a educação de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais”, ou seja, pela sua vivência de duas décadas com a educação de crianças e adolescentes caracterizados como portadores de necessidades especiais, experienciando o processo de integração e de inclusão desses alunos nas salas de aula regulares, com o apoio das salas de recursos e oficina pedagógica e acompanhando a legislação vigente em cada época.

Além disso, pelo seu representativo histórico com a educação especial, a escola Effie Rolfs foi selecionada como a Escola Pública-Piloto de Viçosa e região para a implantação do “Projeto Incluir”. Esse projeto constitui uma ação conjunta da Secretaria

de Educação do Estado, envolvendo as Superintendências de Educação, Diretorias de Educação Especial, Superintendências Regionais de Ensino e escolas participantes, estando previstas ações de remoção de barreiras arquitetônicas e físicas, promoção da eliminação de barreiras atitudinais e de comunicação, a implementação de recursos tecnológicos, a capacitação dos educadores e o estabelecimento de parcerias com as áreas de Saúde, Desenvolvimento Social e com as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e Privadas do Estado. O referido projeto está sendo implementado em duas etapas, envolvendo 266 escolas em 2005 e outras 635 em 2006. A Escola Effie Rolfs faz parte das últimas e já contou com a primeira fase preparatória do projeto, que envolveu alguns cursos de sensibilização e capacitação para seus professores e gestores. Essa experiência também possibilitará à escola um acompanhamento dos acontecimentos e mudanças nessa área em nível nacional.

A terceira instituição selecionada constitui a única escola de educação especial do município, a APAE/Viçosa, que também vivencia, há muitos anos, a educação de alunos portadores de necessidades especiais. No entanto, atualmente experimenta essa educação de nova maneira, de acordo com o que propõe a educação inclusiva. A nossa intenção, ao selecionar essa instituição, foi conhecer a visão dos professores e gestores da educação especial do município, envolvidos há longos anos com esses alunos e que, agora, mudam a direção de seu enfoque. Em outras palavras, a APAE/Viçosa também modificou sua forma de atendimento, acompanhando a legislação vigente, experienciando cada vez mais de perto as práticas inclusivas e proporcionando apoio às escolas regulares nesse processo. Juntas, as três instituições atenderam aos objetivos deste estudo, de conhecer e analisar a realidade que abriga o projeto da inclusão escolar dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na rede pública de ensino no Município de Viçosa, MG, além das ações e discursos dos professores e gestores dessas instituições, no que se refere à temática em questão.

2.2. DESCRIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Nosso campo empírico de análise situa-se no Município de Viçosa, MG, uma cidade universitária, localizada na Zona da Mata mineira, com uma população de aproximadamente 65.000 habitantes, conforme constatou o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Viçosa tem evidência no cenário nacional por causa, principalmente, da sua universidade, a Universidade Federal de Viçosa, que possui experiência de 80 anos de trabalho com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Compondo a nossa amostra, tomamos como referencial empírico deste estudo três escolas públicas que atendem alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, ou seja, instituições que estão vivenciando o processo de inclusão escolar em diferentes estágios. Estaremos considerando como o primeiro subgrupo a Escola Municipal Professora Maria José Santana, que iniciou sua experiência com a educação desses alunos no ano de 2004²³. O segundo subgrupo, a Escola Estadual Effie Rolfs, com uma experiência de duas décadas com a educação de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, e o terceiro subgrupo, a APAE/Viçosa – uma escola de educação especial do Município que educa crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais e, ou, deficiência, desde a sua fundação, em 1981.

2.2.1. Escola Municipal Professora Maria José Santana

A Escola Municipal “Professora Maria José Santana” atende à maior parte da demanda pública da educação infantil viçosense em turmas de creche e pré-escola, contando atualmente com 36 instituições espalhadas em diversos bairros centrais e de periferia, que atendem a 750 crianças nas idades de 2 a 6 anos. Na sua dinâmica interna, as creches funcionam em horário integral, com 10 turmas de crianças de 2 a 4 anos. As salas da pré-escola funcionam em dois turnos (manhã e tarde), com 26 turmas

²³ A delimitação dessa data gera controvérsias entre os próprios profissionais da instituição e tal controvérsia remete, no nosso entendimento, à própria concepção de inclusão desses profissionais e às exigências da legislação. No entanto, tomaremos o ano de 2004, pois, segundo grande parte do público entrevistado, esse foi o ano que efetivamente a escola começou a receber os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, “adequando-se” às exigências da legislação.

de crianças de 4 a 6 anos. Na composição das turmas, a previsão é de 20 alunos por sala nas creches e de 25 alunos por sala para a pré-escola.

Essas instituições atendem crianças provenientes das camadas populares da população viçosense. Conforme a Proposta Pedagógica da Instituição, o público atendido é proveniente de famílias onde os pais são funcionários de apoio da Universidade Federal de Viçosa, da Prefeitura Municipal de Viçosa, operários da construção civil, empregadas domésticas, lavradores ou desempregados. Segundo o cadastro municipal para o Bolsa-Escola 2004, existem famílias cuja renda mensal não chega a um salário mínimo. A participação das famílias na instituição se restringe a freqüentar as reuniões de pais, palestras e festas comemorativas de datas específicas (dia das mães, festas juninas, dia das crianças e comemorações natalinas).

A escola “Professora Maria José Santana” funciona, na sua maior parte, no antigo Colégio de Viçosa, local onde foram realizadas as observações e as entrevistas com a comunidade escolar. Nessas instalações funciona a parte administrativa (Secretaria Municipal de Educação, direção e supervisão das creches e pré-escolas), salas de atendimento às crianças, cozinha e área de serviço. O mobiliário e as instalações sanitárias da escola são, em parte, adaptados ao tamanho da criança, mas não contam com adaptações para atender aos alunos portadores de necessidades especiais.

A instituição possui em seu quadro de funcionários 80 profissionais, assim distribuídos:

- 1(um) diretor, 1(um) vice-diretor e 3 (três) supervisores com formação superior, sendo que um possui especialização em Psicopedagogia.
- 40 (quarenta) professores, sendo que 27 (vinte e sete) possuem o ensino médio (magistério), 10 (dez) têm nível superior e 3 (três) possuem o nível superior, com especialização.
- 22 (vinte e dois) auxiliares de sala, sendo 1 (um) com nível superior, 6 (seis) com nível médio, 5 (cinco) com ensino fundamental e 10 (dez) com ensino fundamental incompleto.
- 13 (treze) auxiliares de creche, sendo 12 (doze) com ensino médio completo e 01 (um) com ensino fundamental completo.

- A instituição conta também com o apoio de uma psicóloga da Secretaria Municipal de Educação, que é responsável pelo atendimento às “dificuldades de aprendizagem” de toda rede municipal, ou seja, educação infantil e ensino fundamental.

Na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar dessa instituição constam a construção e constante reelaboração de sua Proposta Pedagógica, o alcance dos objetivos educacionais e a educação continuada de seus profissionais como eixos prioritários de condução de sua política educacional. A proposta compreende a escola como um “espaço de socialização que propicia o contato e o confronto entre adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, enfim, uma diversidade encarada como um campo privilegiado para a experiência educativa” e compreende a criança como “sujeito de seu próprio desenvolvimento, autônoma, crítica e criativa”. Ainda nessa proposta, as atividades devem priorizar a ação da criança para que se dê a construção do conhecimento, o que implica ação dinâmica entre criança e objeto, de modo a possibilitar um processo de aprendizagem significativa. O trabalho segue as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação e é desenvolvido em forma de projetos ou temas de interesse da criança, por meio do brincar e das brincadeiras. As atividades do dia-a-dia se baseiam nos planejamentos semanais e semestrais elaborados pela coordenação pedagógica dessas instituições, em sintonia com o Plano Municipal de Educação.

Quanto ao atendimento das necessidades educacionais especiais, a Proposta Pedagógica da referida instituição salienta que “os insucessos de todas as crianças dessa escola deverão ser analisados, pois podem ser decorrentes de vários elementos, como práticas educativas e avaliações inadequadas, espaço físico inadequado, descomprometimento da família para com o filho e outras situações que têm gerado, muitas vezes, um nível insatisfatório da qualidade da educação nessas creches e salas da pré-escola”. A Proposta Pedagógica considera o conviver e o relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, “uma condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos”. Apesar disso, a educação infantil é organizada para atender, “quando possível”, aos alunos caracterizados como

portadores de necessidades especiais, ou encaminhá-los para instituições especiais que, segundo a Proposta Pedagógica elaborada pela comunidade escolar dessa instituição, “possuem melhores condições de atendimento aos casos ‘mais graves’”.

2.2.2. Escola Estadual Effie Rolfs

A segunda instituição que compõe nosso quadro empírico de análise é a Escola Estadual Effie Rolfs, criada em 1965 e localizada no campus da Universidade Federal de Viçosa. Essa escola originou-se das classes que atendiam os filhos de funcionários da então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais e recebeu esse nome em homenagem à esposa do primeiro diretor da Escola Superior de Agricultura e Veterinária, Dr. Peter Henry Rolfs. Atualmente, a escola atende 1.200 alunos, em média, em 18 turmas do Ensino Fundamental e 18 do Ensino Médio, em três turnos (manhã, tarde e noite). Além disso, atende também 45 alunos, em média, em suas salas de recursos²⁴ e sua oficina pedagógica²⁵.

A Escola Effie Rolfs tem uma clientela proveniente de todo o Município de Viçosa, MG, por ela não ter um zoneamento específico, e ser uma escola muito procurada pela comunidade viçosense, tornando-se, inclusive, referência para os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais. A escola possui um ambiente físico espaçoso e passou recentemente por uma reforma geral no ano de 2005, visando melhorar suas instalações físicas e adaptá-la mais adequadamente ao atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais. Nesse aspecto, existe um convênio entre a Universidade Federal de Viçosa e a Secretaria Estadual de Educação, visando manter seu ambiente físico e pedagógico, respectivamente.

²⁴ Estas salas dão apoio pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas salas regulares, tanto da Escola Effie Rolfs quanto de outras escolas do município. O atendimento nessas duas salas conta com dois professores especializados e visa dar suporte ao professor da sala regular por meio de atendimento individual ou em grupos menores de alunos, a fim de garantir a inclusão e permanência desses educandos no sistema educacional, com a conseqüente melhoria do processo ensino/aprendizagem.

²⁵ A oficina pedagógica dessa instituição é um serviço de apoio especializado que atende os alunos com necessidades educacionais especiais maiores de 14 anos, com o objetivo de desenvolver habilidades motoras e artísticas, visando à sua inserção no mercado de trabalho.

Segundo sua proposta pedagógica, a organização e o funcionamento da escola fundamentam-se no princípio da gestão democrática e na observância das normas legais vigentes, que serão facilitadas pela atuação do Colegiado Escolar, órgão representativo da comunidade escolar e que tem funções de caráter consultivo e deliberativo. As funções de caráter deliberativo compreendem as decisões relativas às diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Já as de caráter consultivo referem-se à emissão de pareceres, quando solicitados, pelo diretor da escola ou pela comunidade escolar, incluindo o Plano de Desenvolvimento da Escola e a aplicação da proposta e do Regimento Escolar.

Essa escola conta com 82 profissionais habilitados nas suas áreas de atuação e assim distribuídos:

- 1 (um) diretor, 1 (um) vice-diretor e 3 (três) supervisoras pedagógicas de nível superior, todos três com especialização.

- 56 (cinquenta e seis) professores, sendo que 3 (três) possuem o ensino médio (magistério), 40 (quarenta) o nível superior e 13 (treze) o nível superior com especialização e, ou, mestrado na suas áreas de atuação.

- 04 (quatro) secretárias com nível médio.

- 17 (dezessete) auxiliares de serviços gerais, sendo 4 (quatro) cozinheiros, 10 (dez) faxineiros e 3 (três) porteiros.

De acordo, ainda, com sua proposta pedagógica, a instituição propõe-se a atender aos objetivos da educação nacional e aos objetivos gerais do ensino de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas possibilidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Além disso, a instituição propõe-se também a atender aos objetivos específicos da escola, que são:

- “Oferecer o Ensino Fundamental (9 anos), o Ensino Médio e a Educação Inclusiva (com Sala de Recursos e Oficina Pedagógica).

- Propiciar ao aluno o ensino necessário à sua preparação como cidadão.

- Oferecer ao aluno condições e meios para o desenvolvimento de seu espírito crítico e reflexivo, tornando-se inserido em sua época.

- Prover o aluno de condições que lhe permitam situar-se como agente de sua própria história e da história da sociedade a que pertence.
- Oferecer ao aluno a oportunidade de se iniciar e, ou, exercitar na prática de atividades produtivas, programadas a partir de sua experiência pessoal e segunda as peculiaridades da comunidade onde vive.
- Possibilitar ao aluno a oportunidade de incorporar sua experiência de vida ao currículo escolar, enriquecendo seu processo educativo e da coletividade.
- Viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns da educação básica com apoio pedagógico especializado”.

O atendimento aos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais nessa escola existe desde 1986. Inicialmente, existiam as salas especiais de alunos deficientes auditivos (DA) e deficientes mentais (DM), contando com o apoio das salas de recursos e da oficina pedagógica. A partir de 1999, devido à demanda, a escola passou a atender também alunos deficientes visuais (DV). Em 2002, a instituição aderiu aos princípios da Educação Inclusiva, quando se extinguiram as salas especiais e os alunos foram incluídos nas salas regulares desta e de outras escolas do município.

Segundo a Proposta Pedagógica da Escola Effie Rolfs, “a educação inclusiva considera as situações singulares, os perfis, as características biopsicossociais e as faixas etárias dos alunos e se pauta em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida em sociedade”. “A busca da identidade de cada aluno, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças, potencialidades e necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem” também serão asseverados pela escola. Nessa perspectiva, a Escola Effie Rolfs se nomeia uma escola inclusiva e procura conhecer, respeitar e responder às necessidades diversas de seus alunos, seus estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando-lhes uma educação de qualidade, por meio de currículo apropriado, arranjos organizacionais e estratégias de ensino que possibilitem uma pedagogia centrada na criança, diferenciada e que considera, reconhece e valoriza as diferenças individuais.

A proposta pedagógica, portanto, entende que, nesse processo, as salas de recursos são fundamentais para garantir o apoio necessário à permanência desses alunos nas salas regulares da educação básica, assegurando-lhes o princípio da igualdade de oportunidades educacionais e sociais. Nesse sentido, o trabalho realizado nessas salas dá suporte para cada aluno, pautando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas, que reconhece e valoriza cada pessoa integralmente considerando suas potencialidades, habilidades, dificuldades e necessidades que podem ser trabalhadas, desenvolvidas e mudadas com o apoio especializado e necessário. Dessa forma, a inclusão desses alunos nas salas regulares, aliado ao relacionamento estabelecido com o novo grupo, efetiva-se verdadeiramente, sendo possível construir conhecimentos importantes para a sua realização pessoal e o exercício de sua cidadania. A proposta, portanto, reitera e ressalta sua confiança na continuidade do processo inclusivo com o apoio da sala de recursos e da oficina pedagógica, baseando-se nas experiências já vividas pelos profissionais da escola com alunos que tiveram atendimento nessas salas e nessa oficina que lhes proporcionaram conhecimentos, segurança e competência para a inclusão nas salas regulares e posterior inclusão no mercado de trabalho. Além disso, essas salas ampliaram seu atendimento para os alunos que apresentam limitações acentuadas não apenas na aquisição dos conhecimentos escolares, como também no relacionamento, na concentração, no comportamento e na socialização, contribuindo, assim, para a melhoria do ensino/aprendizagem como um todo.

Os profissionais que atuam nessas salas estão constantemente se capacitando por meio de participação em cursos, congressos, seminários e grupos de estudo oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pela Superintendência Regional de Ensino, com destaque para o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), que realiza encontros mensais com esses e outros professores da rede regular de ensino da região, visando estudar, discutir e compreender o paradigma da inclusão de forma a se tornarem aptos a responder às necessidades desses alunos, de acordo com suas singularidades, bem como sensibilizar e conscientizar os demais profissionais da escola para a importância da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

2.2.3. APAE/VIÇOSA-MG

A terceira instituição selecionada foi a única escola de educação especial do Município de Viçosa, MG, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE/VIÇOSA), que atende atualmente 304 crianças, adolescentes e adultos do Município e região, em regime parcial (atendimentos específicos) e 160 alunos em suas salas de aula. Ela foi fundada em 1981 e se intitula uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, “que tem por missão contribuir para uma melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência”.

É uma instituição regularmente registrada no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e autorizada a atender e educar alunos da educação infantil até a educação profissional. Além disso, presta atendimentos clínicos nas áreas de pediatria, neurologia, psiquiatria, psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, odontologia e assistência social.

O número de alunos atendidos por cada sala é muito diversificado, variando de 2 a 15 alunos, de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento, sendo realizada a mudança de turma segundo o nível de desenvolvimento do aluno. A escola atende atualmente a diversos tipos de necessidade especial e, ou, deficiência, a saber: deficiências auditiva e visual, paralisia cerebral, autismo, várias categorias de deficiência mental e diversas síndromes mais comuns e mais raras. As turmas são divididas utilizando-se os critérios de faixa etária (bem flexível) e nível de desenvolvimento, tendo-se, numa mesma turma, diferentes tipos de necessidades especiais e, ou, deficiência. Essa foi uma mudança instituída no ano de 2000, advinda do processo de integração/inclusão, quando aumentou a importância de se misturarem diferenças de habilidades, de necessidades e de dificuldades. As turmas encontram-se divididas da seguinte forma:

- Estimulação Precoce (0 a 3 anos)
- Educação Infantil (3 a 6 anos)

- Ensino Fundamental (7 a 14 anos)
- Educação de Jovens e Adultos (acima de 14 anos).

A avaliação dos alunos nessa instituição é realizada por todos os seus profissionais (profissionais da área de saúde, gestores e professores). Nessa ocasião, é feito um diagnóstico (triagem) pela própria APAE, que encaminha para as escolas regulares, se considera que aquele determinado aluno pode ser atendido por ela. As escolas regulares também encaminham alunos à APAE para atendimentos em regime integral ou parcial.

A APAE/VIÇOSA conta hoje com 58 profissionais, assim distribuídos:

- 5 (cinco) gestores, sendo 1(um) diretor e 4 (quatro) supervisores (1 na APAE Rural, 1 na itinerância e 2 na escola). Todos possuem o nível superior, sendo dois com pós-graduação em Psicopedagogia e um em Economia Doméstica.
- 26 (vinte e seis) professores, sendo todos com nível superior.
- 20 auxiliares de sala, sendo que 6 (seis) possuem o nível superior e 14 (quatorze) possuem o nível médio completo.
- 7 (sete) auxiliares de serviços gerais.

Além desses profissionais, conta também com o atendimento, em regime parcial, de 1 fonoaudiólogo, 1 fisioterapeuta, 2 psicólogos, 1 neurologista, 1 psiquiatra, 1 pediatra, 1 terapeuta ocupacional, 1 dentista e 1 assistente social. Ressalta-se também o trabalho desenvolvido na instituição por estagiários da Universidade Federal de Viçosa, dos Departamentos de Nutrição, Educação Física, Pedagogia, Agronomia e Dança. A escola também conta com o trabalho de voluntários que apresentam um projeto em determinada área e são orientados pelos profissionais da instituição.

A Proposta Pedagógica da APAE/Viçosa identifica-a como “uma escola que atende às etapas de ensino da educação infantil à educação profissional, permitindo ver a educação especial como uma modalidade de ensino que pode beneficiar a todos os educandos”. A escola integra o sistema educacional e se considera promotora de relações de ensino e aprendizagem, através de diferentes metodologias, todas elas alicerçadas nas diretrizes de ensino nacionais e com o apoio constante do saber médico. Nesse sentido, a APAE acredita que está dando suporte ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular

comum, por meio da coordenação dos serviços de educação, saúde e assistência social, funcionando como “centro de apoio e formação para a escola regular, facilitando a inclusão dos alunos nas escolas comuns ou mesmo a freqüência concomitante nos dois lugares”.

A Proposta Pedagógica da APAE considera que essa seria uma forma de a instituição não se isentar das responsabilidades relativas às dificuldades de seus alunos, simplesmente limitando-se a encaminhá-los para atendimentos especializados. Ao contrário, ela considera que a manutenção desses serviços especializados de apoio ao processo de ensino/aprendizagem não caminha na contramão de uma educação inclusiva, mas é essencial à sua concretização. Com isso, descaracterizam-se as necessidades educacionais especiais como exclusividade “para deficientes” e passa-se a entendê-las como algo que todo aluno, em maior ou menor grau, ocasional ou permanentemente, pode vir a demandar.

2.3. CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA

A descrição e delimitação da população investigada, ou seja, dos sujeitos entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem etapas fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo foi assentado. Nesse sentido, a delimitação dessa população obedeceu à seguinte ordem de prioridade:

(1) Profissionais das Instituições de Educação selecionadas. Como justificativa para esse critério está a ligação lógica indissociável entre atuação da instituição e atuação dos profissionais que nela trabalham.

(2) Professores das Instituições de Educação selecionadas que possuíam nas suas salas de aula, alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais. Esse critério tem como base a importância do papel do professor como peça-chave na condução e mediação do processo educativo em qualquer que seja a circunstância. Além disso, o fato de estar vivenciando a “inclusão” o faz mais apto a analisar e opinar

sobre sua experiência com a inclusão escolar de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais.

(3) Professores das Instituições de Educação selecionadas que tiveram algum envolvimento com a questão da inclusão dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais. Este critério nasceu após a fase de observação participante em que a pesquisadora constatou a existência de profissionais nas instituições selecionadas que estavam envolvidos com a “causa inclusiva”, apesar de não estarem diretamente lidando com a inclusão desses alunos na instituição ou em suas salas de aula. Participavam de grupos de discussões ou já haviam lidado com essa temática em outro momento profissional e poderiam contribuir para o alcance dos objetivos propostos e no desvendamento do problema delineado.

(4) Gestores das Instituições de Educação selecionadas. Como justificativa para esse critério estão a importância e indissociabilidade da gestão para a condução da prática educativa, estrutura, organização e funcionamento das instituições de educação.

(5) Gestores das Instituições de Educação selecionadas que possuíam algum envolvimento com o processo de inclusão dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais. Esse critério se justifica da mesma forma que o critério 3.

Esses critérios foram a base de seleção da população investigada, pois a definição exata da amostra de cada instituição investigada foi sendo construída ao longo da coleta dos dados, ou seja, o número de sujeitos que compuseram o quadro das entrevistas não foi determinado *a priori*, pois dependia da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência dessas informações. Enquanto estavam aparecendo “dados” originais ou pistas que poderiam indicar novas perspectivas à investigação em curso, as entrevistas continuaram. À medida que foram colhidos os depoimentos, foram sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e qualidade delas, o material de análise tornava-se mais consistente e denso. Quando foi possível identificar padrões simbólicos, práticas, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, deu-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se poderia voltar para esclarecimentos e para a aquisição de

novas informações sobre acontecimentos e circunstâncias relevantes que foram pouco explorados nas entrevistas.

No entanto, na construção inicial desta amostra tomou-se por base um número mínimo de profissionais que fosse significativo e que, portanto, pudesse refletir o discurso da comunidade escolar pública de Viçosa, MG, no que se relaciona à educação inclusiva. Assim, a amostra foi sendo definida a partir do número total de professores e gestores de cada instituição selecionada. Delimitou-se, portanto, o número de profissionais entrevistados em dezenove professores e sete gestores, conforme mostrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição do número de professores e gestores das instituições investigadas e das entrevistas realizadas

Profissionais Instituições	Nº DE PROFESSORES		Nº DE GESTORES	
	Total *	Entrevistados**	Total *	Entrevistados**
Profª Maria José Santana	40	08	05	02
Effie Rolfs	29***	06	05	02
APAE	26	05	05	03
TOTAL	95	19	15	07

Fonte: Dados da pesquisa construídos a partir das propostas pedagógicas e regimentos escolares de cada instituição.

** Fonte: Dados da pesquisa.

***Apesar de a instituição possuir 56 professores, considerou-se somente o número de professores do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) no ano de 2005.

É oportuno comentar a diferença de receptividade da comunidade escolar nessas três instituições. Por ter freqüentado a Escola Municipal Prof^a Maria José Santana durante dois meses, no período em que foram realizadas as observações participantes, era de se esperar maior envolvimento e cooperação por parte dos professores e gestores dessa instituição para a realização das subseqüentes etapas da pesquisa. No entanto, a resistência e o “medo” apresentados nos primeiros contatos permaneceram, demonstrando muita insegurança com relação ao trabalho desenvolvido pela instituição, não só com relação à educação inclusiva. Somente após os contatos posteriores com as outras duas instituições que me abriram literalmente as portas para o conhecimento dessa nova e, conseqüentemente, conturbada realidade educativa que pude perceber e comparar as diferenças de acolhimento.

Consideramos importante o relato de tal fato, pois pode ter havido certo viés no momento das entrevistas com as profissionais da Escola Prof^a Maria José Santana, relacionadas à indisposição em fornecer entrevistas e ao medo da crítica e da comparação, levando a discursos superficiais, evasivos e contraditórios ao que estava sendo observado na realidade dessas instituições. Para tentar contornar esse tipo de viés, procuramos manter nas entrevistas uma relação de confiança, deixando esses professores e gestores à vontade para se expressarem, além de deixar claro que as informações seriam anônimas, sem revelar os nomes das informantes. Mas, na sua maioria, as profissionais entrevistadas manifestaram-se receptivas e cooperativas, apesar de demonstrarem descrédito com relação à pesquisa na área educacional, alegando falta de aplicação prática quanto a essas questões no Brasil.

2.4. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados, portanto, dentro de uma abordagem qualitativa que tem relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (MENEZES, 2001, p. 37). O processo e seu significado são os focos principais

dessa abordagem. A técnica de análise usada foi a proposta por Thiollent (1980)²⁶, que é essencialmente qualitativa e interpretativa e exclui os procedimentos de quantificação. Portanto, o *corpus*²⁷ submetido à análise foi constituído pelos discursos das pessoas interrogadas, fazendo, igualmente, parte do *corpus* todos os outros tipos de comunicação, como hesitações, risos, silêncios etc. Também, as informações situacionais, como as representadas pelo sexo, grau de escolaridade, tempo de experiência com a educação e tempo de experiência com a educação inclusiva foram consideradas na análise das entrevistas. Cada elemento do discurso do entrevistado teve significações diferentes segundo as configurações às quais ele pertence (comunicações verbais, não-verbais e situacionais). Assim, todos os elementos do *corpus*, inclusive os detalhes, tiveram significação com sentido em relação com todos os outros elementos disponíveis. A análise, portanto, foi exaustiva e todos os elementos tiveram que encontrar seu lugar em modelos que representavam um conjunto da comunidade pesquisada, o que não exclui que eles possam se situar simultaneamente em vários lugares ou modelos diferentes.

Segundo Thiollent (1980), neste tipo de análise objetivamos encontrar partes dos modelos correspondentes à comunidade pesquisada, ou seja, a comunidade escolar pública viçosense, no que se refere à educação inclusiva. É dessa maneira que constatamos o raciocínio descrito anteriormente de que o comportamento de um indivíduo, cujos determinantes são sociais, mesmo quando assumem uma aparência particular, provém dos diversos modelos sociais próprios dos grupos e subgrupos aos quais ele pertence e pertenceu, associado à síntese pessoal que deles faz. Essa última pode comportar reforços ou contradições dos modelos culturais dos diferentes grupos aos quais o indivíduo pertence. Dessa forma, o modelo final ao qual chegamos foi

²⁶ Ver com mais detalhes sobre essa técnica de análise de dados em Thiollent, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis Ltda, 1980. 270 p.

²⁷ É o conjunto dos discursos das pessoas interrogadas tal qual foram transcritos a partir das gravações em fita de cada entrevista.

²⁸ São categorias teóricas que se depreende da leitura e, ou, interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas.

próprio da comunidade escolar da educação pública viçosense, com submodelos próprios.

Para tanto, fez-se necessário adotar o exaustivo procedimento de ler e reler as entrevistas disponíveis até chegar a uma espécie de impregnação da percepção das “categorias explicativas nativas”²⁹. Thiollent (1980) afirma que essas leituras repetidas vão suscitar interpretações a partir da lógica oriunda do grupo. Nesse contexto, foram necessárias duas interpretações simultâneas, ressaltando-se que a atenção particular dedicada a cada entrevista é concomitante a um relacionamento das diversas entrevistas entre si. Assim, houve a necessidade da alternância entre as leituras verticais e horizontais das entrevistas, pois um elemento de raciocínio pode faltar numa entrevista e ser encontrado em outra, ao mesmo tempo que um elemento que só apareceu em uma entrevista pode levar ao questionamento do conjunto do material.

Após o período de “impregnação” pelo material disponível, procedeu-se a um período de construção, em que progressivamente foi-se adquirindo a capacidade de elaborar um esquema que, à medida que se progrediu com a releitura das entrevistas, pôde ser ampliado e modificado. Foi a construção progressiva do esquema que permitiu fazer surgirem as significações. Portanto, retiramos das entrevistas as “categorias nativas” e as analisamos dentro de seu próprio conteúdo de significações e à luz das “categorias analíticas” *igualdade e diferença, inclusão e exclusão, responsabilização, reconhecimento e participação*. Houve momentos em que foram necessários desenvolver o esquema dedutivamente, para depois confirmá-lo ou não pela releitura das entrevistas. O esquema transformava-se simplificando-se e enriquecendo-se ao mesmo tempo.

Teoricamente, a análise não tinha fim, entretanto foi necessário parar, em razão do pouco tempo disponível para a pesquisa e, principalmente, quando consideramos que o modelo obtido atingiu certa estabilidade, mas sempre tendo em mente ser possível retomarmos a análise sobre outro conjunto de entrevistas obtidas a partir de objetivos e problemas diferentes. Dessa forma, o instrumento da entrevista semi-estruturada, tanto quanto qualquer outro instrumento, não pode bastar-se a si mesmo,

²⁹ São categorias teóricas que se depreende da leitura e, ou, interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas.

por isso os dados obtidos por meio dele foram acrescidos dos conseguidos por intermédio da observação participante, ou seja, das observações das atitudes e ações dos professores e gestores das instituições escolares investigadas perante a inclusão dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais.

Com os resultados obtidos, portanto, levantamos questões de relevância sobre o tema pesquisado, que podem contribuir para a implementação de ações para a melhoria da qualidade do atendimento dessas unidades educacionais, tanto na educação inclusiva quanto na educação de seus alunos como um todo.

2.5. CARACTERIZAÇÃO DAS COMUNIDADES ESCOLARES PESQUISADAS

Com relação ao perfil das comunidades escolares pesquisadas, a amostra revelou a predominância unânime do sexo feminino entre professores e gestores, que se explica em parte pela construção social do gênero feminino, em que os afazeres domésticos e a educação das crianças couberam à mulher. Em extensão, a educação formal até os dias de hoje revela esse contorno. Quanto à formação dessas profissionais, todas as gestoras investigadas possuíam o nível superior, com formação inicial em Pedagogia, sendo que 57% tinham especialização em Psicopedagogia, 14,3% em Psicologia, 14,3% em Leitura e Escrita e 14,3% em Supervisão e Orientação. Das professoras entrevistadas, uma possuía o nível médio/magistério e o restante o nível superior, representando 94,7% do professorado investigado. Dessas, 57,8% possuíam o Normal Superior realizado já em serviço, 15,7% concluíram o curso de Pedagogia, 5,3% fizeram especialização em Psicopedagogia, 5,3% realizaram especialização em Educação Especial, 5,3% especialização em Desenvolvimento Humano e 5,3% referiam-se à professora de Ciências com Mestrado em Microbiologia. A formação desses profissionais por instituição está descrita no Quadro 2.

**Quadro 2 – Formação profissional dos professores e gestores
investigados por instituição**

Formação	MAGISTÉRIO		NORMAL SUPERIOR		PEDAGOGIA		ESPECIALIZAÇÃO		MESTRADO	
	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.	Prof.	Gest.
Escola M ^a . José Santana	-	-	05	-	02	-	01	02	-	-
Escola Effie Rolfs	01	-	01	-	01	-	02	02	01	-
APAE	-	-	05	-	-	-	-	03	-	-
TOTAL	01	-	11	-	03	-	03	07	01	-

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao tempo de atuação na educação, a amostra apontou que a maioria dos gestores investigados possuía grande tempo de experiência, sendo que 28,5% deles tinham de 25 a 30 anos de trabalho, 28,5% faziam de 20 a 25 anos de serviço com a Educação, 14,5% possuíam de 15 a 20 anos de experiência e 28,5 reuniam de 10 a 15 anos de trabalho na Educação. Já na educação de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, esses mesmos gestores apresentaram um tempo bem menor de experiência. Nessa nova perspectiva educacional, 100% dos gestores revelaram possuir menos de cinco anos de experiência. No entanto, quando se considera a experiência dos gestores na educação desses alunos na escola

especial ou em salas especiais, o tempo aumenta consideravelmente. Assim, a maior parte dos gestores, ou 57,2%, possuía mais de 15 anos de experiência com a educação especial, enquanto 48,2% tinham menos de cinco anos de experiência na educação de alunos portadores de necessidades especiais. O número de gestores e seu tempo de atuação na educação em cada instituição investigada estão reunidos no Quadro 3.

Quadro 03 – Tempo de Atuação dos Gestores Investigados na Educação, por Instituição.

Inst.	Escola M ^a José Santana			Escola Effie Rolfs			APAIE/Viçosa		
	ER	EE	EI	ER	EE	EI	ER	EE	EI
Tempo									
5 anos	-	02	02	-	-	02	-	01	03
10-15 anos	-	-	-	-	-	-	02	-	-
15-20 anos	01	-	-	-	02	-	-	02	-
20-25 anos	-	-	-	01	-	-	01	-	-
Acima de 25 anos	01	-	-	01	-	-	-	-	-

ER – educação regular, EE – educação especial e EI – educação inclusiva.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os professores, em sua maioria, também apresentaram grande tempo de atuação na educação, sendo que 58% possuíam mais de 20 anos de experiência,

31,5% tinham entre 15 e 20 anos de trabalho e 10,5% contavam com entre 10 e 15 anos de experiência. Com relação à educação de alunos portadores de necessidades especiais, os professores repetiram o esquema esboçado para os gestores, ou seja, 100% deles diziam possuir menos de cinco anos de experiência com a educação desses alunos, dentro do que é proposto na educação inclusiva. Porém, esse tempo de experiência aumenta quando se considera a educação desses alunos na escola especial ou em salas separadas (Sistema de Integração), com 42,1% dos professores pesquisados declarando que seu tempo de experiência com esses alunos se encontrava entre 15 e 20 anos. Os restantes 57,9% pertenciam a professores com menos de 5 anos de experiência na educação desses alunos, declarando que, até essas crianças chegarem às suas salas de aula, nunca haviam tido qualquer tipo de contato com alunos portadores de necessidades especiais. No Quadro 4, apresentam-se o número de professores e seu tempo de experiência por instituição.

Quadro 4 – Tempo de atuação dos professores investigados na educação, por instituição

Inst.	Escola M ^a José Santana			Escola Effie Rolfs			APAÉ/Viçosa		
	ER	EE	EI	ER	EE	EI	ER	EE	EI
Tempo									
05 anos ou menos	-	08	08	-	03	06	-	-	05
10-15 anos	01	-	-	-	-	-	01	-	-
15-20 anos	03	-	-	-	03	-	03	05	-
20-25 anos	04	-	-	06	-	-	01	-	-

ER – educação regular, EE – educação especial e EI – educação inclusiva.

Fonte: Dados da pesquisa.

Já em relação à formação continuada desses professores e gestores, a amostra revelou preocupação e empenho por parte deles em estar participando de cursos, seminários, congressos e encontros. Porém, grande parte dos professores evidenciou, principalmente, falta de tempo e dificuldade financeira para participar com regularidade. A falta de tempo se apresentava pela excessiva carga horária de trabalho, em que, na maioria das vezes, esses profissionais eram forçados a duplas jornadas em instituições diversas. Dos professores investigados, 52,6% declararam trabalhar em duas instituições concomitantemente. Quanto à dificuldade financeira, 63,1% alegaram que não faz mais cursos devido a esta limitação, afirmando que, além disso, ainda têm que lidar com a limitação de vagas quando o curso não envolvia despesas pessoais. No entanto, foi unânime a afirmação de que os temas “Inclusão Escolar” e, ou, “Diversidade na sala de aula” passaram a compor o programa desses cursos somente nos últimos cinco anos. Já os gestores declararam maior tempo disponível e maior remuneração para participação em sua formação continuada, sendo que 100% deles relataram que tinham participado com regularidade de cursos diversos, seminários, congressos e encontros, alegando que geralmente possuíam mais oportunidade em razão da maior capacitação e tempo disponível fora da sala de aula. Também para os gestores, somente nos últimos cinco anos os temas ligados à “Inclusão Escolar” e à “Diversidade na Sala de Aula” tinham sido recorrentes nos cursos de formação continuada, destacando o aumento evidente da demanda por esse tipo de curso ou formação.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA EM SUAS DIFERENTES NUANÇAS

Considerando que o principal critério de seleção das instituições investigadas foi o tempo de experiência com a educação de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, adentraremos agora pela história dessas instituições que estão construindo, cada uma à sua maneira, a educação inclusiva. Acreditamos que os diferentes perfis históricos das instituições influenciaram e influenciarão a efetivação dessa nova realidade educativa. A educação inclusiva nas três instituições investigadas confirmou-se em estágios diferenciados, mas não em conseqüente maior ou menor experiência nesta área. A Escola Prof^a Maria José Santana encontra-se claramente iniciando-se tanto na educação de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais quanto no processo inclusivo. Já a Escola Effie Rolfs e a APAE/Viçosa relatam longos anos de experiência com a educação desses alunos, mas iniciam-se na educação destes nos moldes do que propõe a educação inclusiva de qualidade. Com isso, são visíveis a experimentação dos primeiros conflitos, discordâncias, concordâncias e mudanças advindas dessa nova fase nessas instituições.

A Escola Municipal Prof^a Maria José Santana, conforme relatado anteriormente,

iniciou sua experiência com a inclusão de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais há aproximadamente dois anos. Todos os profissionais entrevistados afirmaram haver total falta de estruturas física, pedagógica, funcional, organizacional e de formação e de capacitação dos professores e gestores para atender a essa demanda escolar. É interessante observar, na maioria dos relatos dos professores e gestores dessa instituição, a recorrência de reclamações quanto à falta de estrutura para o atendimento de todas as crianças. Segundo eles, “falta preparação, capacitação e qualificação dos professores e gestores, falta estruturação dos ambientes físico e pedagógico, faltam materiais pedagógicos de maneira geral, falta apoio e parceria de outras instituições, outros profissionais, da Secretaria de Educação do Município e da Superintendência Regional de Ensino, falta acompanhamento em relação ao desenvolvimento das crianças em geral, falta responsabilização e individualização do atendimento às crianças nesta escola”. Todas essas “faltas” comprometem também a inclusão escolar nessa instituição. Segundo Mantoan (2001),

O que sustenta a perspectiva inclusiva é, sem dúvida, a qualidade na educação, de modo que as escolas se tornem aptas a responder as necessidades de todos e de cada aluno de acordo com suas especificidades (MANTOAN, 2001, p.177).

Os depoimentos que se seguem ilustram essa perspectiva dos professores e gestores sobre a falta de estruturação da escola e capacitação de seus profissionais aliados à desresponsabilização do Estado para com a educação, ou seja:

Nesta questão da inclusão nós já pensamos em fazer algumas coisas sim, só que por falta de tempo ainda não conseguimos. Essa escola é muito grande e tem muitas coisas pra resolver. A diretora é muito ocupada, a Secretária de Educação nem dá bola pra essas coisas e sem elas participarem fica quase impossível. Quando precisa, eu até procuro a APAE e tudo, mas a gente não pode se envolver muito por que a gente não tem tempo disponível. As creches são em lugares diversos e longes e

eu já tenho que me dividir em várias creches, se eu for assumir mais isso fica muito difícil (Nely, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

(...) então, eu acho assim, enquanto a educação e a saúde forem tratadas desse jeito no país, infelizmente não tem jeito de haver a inclusão, como não tem jeito de haver uma escolarização decente da população, não tem jeito dos negros e das minorias estarem nas Universidades e por aí vai. Por que, eles não dão condições pra gente de nada. Não tem apoio, não tem material, não tem incentivo, não tem nada. Aí a gente fica aí levando com a barriga e fingindo que está incluindo. A mãe acha que o filho está sendo incluído, o governo alardeia que não sei quantos alunos com deficiência foram incluídos este ano e vai virando uma bola de neve. Tudo no fingimento, tudo na mentira! (Amanda, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Já a Escola Effie Rolfs, apesar de possuir duas décadas de experiência na educação de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, somente em 2002 passou a atender esses alunos procurando seguir os princípios inclusivos, ou seja, alunos portadores de necessidades especiais freqüentando as salas de aula regulares comuns junto aos demais alunos. As três salas especiais de Deficientes Mentais (DM), Deficientes Auditivos (DA) e Deficientes Visuais (DV) foram extintas, e esses alunos vieram para a sala de aula regular, havendo a preservação das Salas de Recursos e Oficina Pedagógica para acompanhamento e apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem na sala regular. Essa mudança, que aconteceu no final de 2001 para o início de 2002, foi relatada como um fato bastante traumático para a instituição, devido à não-preparação da comunidade escolar para essa mudança e do envolvimento nesse processo de pessoas da APAE/Viçosa, até então alheias à escola que, nessa fase, foi considerado uma incômoda invasão. A mudança na condução da educação dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais gerou enorme insegurança na comunidade escolar, mediante as novas necessidades e perspectivas educacionais e os novos conflitos que se teria que aprender a lidar.

A passagem do sistema de integração para o sistema de inclusão, no final de

2001, foi relatada pela maioria dos professores e gestores entrevistados como “um choque, uma ruptura extremamente traumática”, mas que, hoje, já se consegue compreender melhor os motivos e até valorizá-la. No sistema de integração, os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais eram atendidos pelas salas especiais (DA, DM e DV) e lá permaneciam até que conseguissem acompanhar a sala regular comum (geralmente quando se alfabetizavam e dominavam as quatro operações básicas de matemática). Quando isso acontecia, eles eram integrados às salas regulares, de acordo com o nível que eles conseguissem atingir e também de acordo com sua idade, uma característica bastante controversa desde aquela época. Dessa forma, a concepção era de que os alunos tinham que se adaptar e se preparar para alcançar a maioria de seu grupo. No entanto, segundo relatos dessa comunidade escolar, alguns permaneciam eternamente na sala especial sem conseguir alcançar o nível da sala regular comum. A “não-promoção” os levava a desistir e evadir da escola, conforme mostra o relato:

Hoje eu percebo que as pessoas que acusam a inclusão de excluir, de fazer esses meninos desistirem, não lembram que naquela época, muitos também desistiam por nunca conseguir alcançar o que a escola exigia deles. Quantos, eu me lembro, cresciam e viravam moças e rapazes dentro da sala especial e sumiam de repente, do mesmo jeito que chegaram. Alguns até conseguiam terminar o segundo grau (Mara, Escola Effie Rolfs).

No final de 2001, a 33ª Superintendência Regional de Ensino trouxe a proposta de inclusão para a Escola Effie Rolfs. A partir do próximo ano a escola “teria que mudar, se transformar e se adaptar para atender à grande e imprevisível diversidade de seus alunos”. Tal proposta trouxe muita divergência entre os professores e gestores da instituição, conforme mostra o depoimento a seguir:

A sensação que eu tive era que iam acabar com uma coisa que eu não entendia muito bem por que, sem explicações mais aprofundadas. Só diziam que era lei e que agora tinha que mudar. E no ano seguinte as

salas especiais acabariam e esses alunos iriam para a sala comum, sem explicar bem como. Isso gerou uma insegurança, um clima horrível dentro da escola, briga entre os professores. Não foi um processo fácil! A sala de recursos e a oficina pedagógica ficaram asseguradas nesta negociação toda, o que foi pra nós um ganho, por que de todas as escolas da Superintendência, somente a nossa e uma escola de Ponte Nova conseguiram permanecer com estas salas. Isto foi ótimo, foi uma forma de amenizar a ruptura (Mara, Escola Effie Rolfs).

Segundo os relatos, os profissionais da escola não estavam acompanhando as mudanças que vinham acontecendo na legislação nessa área. Além disso, sendo a escola muito grande e as formas de se pensar sobre essa questão muito diversas, as pessoas não compreenderam as mudanças do mesmo modo e na velocidade que era exigida. Isso gerou, segundo eles, separações de grupos a favor e contra a inclusão, tendo abraçado primeiro a causa aqueles que já se sentiam incomodados com a segregação desses alunos nas salas especiais, como mostra o próximo testemunho:

Tinham aqueles que achavam que a sala especial era a melhor coisa do mundo, achavam que era desta forma que as coisas tinham que acontecer. Outros, já nesta época, se sentiam incomodados com a situação de segregação destes alunos e demonstravam isso. É o caso do diretor da escola na época que dizia que esses meninos estavam ali meio que encurralados e sem muita saída. Esses, abraçaram a causa da inclusão quando ela chegou (Mara, Escola Effie Rolfs).

Aos poucos, com o passar dos anos nessa nova experiência e com o envolvimento da escola na questão essa instituição foi escolhida como escola-piloto na educação inclusiva de Viçosa, com cursos, sensibilizações e treinamentos para participar do “Projeto Incluir”. Dessa forma, muitos outros professores e gestores da instituição foram compreendendo os objetivos da mudança e aderindo em discurso e prática ao que propõe a “educação inclusiva de qualidade”. Apesar disso, os relatos dessa comunidade escolar evidenciam que ela enfrenta, ainda, muitos conflitos, dificuldades e barreiras para efetivação de tal proposta. Dessas, podemos citar a conciliação de vários aspectos como nível de desenvolvimento, idade/tamanho e

maturidade sexual dos alunos incluídos nas salas regulares e a conciliação de salas heterogêneas e cheias com conteúdos rígidos a cumprir. Muitos avanços em função da educação inclusiva também foram descritos como o aumento do número e da frequência de encontros dos grupos de estudo, discussão e reuniões entre os profissionais da escola, estreitamento dos contatos com as famílias dos alunos e o estabelecimento de parceria com outros profissionais. A discussão dessas questões é aprofundada no capítulo referente às dificuldades e avanços das instituições com relação à educação inclusiva.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Viçosa (APAIE/Viçosa) também experimenta suas “primeiras braçadas” no processo inclusivo de seus e de outros alunos nas escolas regulares de acordo com a proposta da legislação mais recente. Anterior ao ano de 2001, a APAIE preparava seus alunos para se integrarem ao ensino regular comum. Tal integração se dava quando eles estivessem “prontos” para o acompanhamento do ritmo, do tempo, do conteúdo e da maioria do grupo de sua faixa etária. Com a inclusão, a proposta de preparar o aluno para acompanhar o meio “caiu por terra” e surgiu uma nova estratégia de conduta que visava, agora, mudar e adaptar a escola e a comunidade escolar para atender às diferentes especificidades dos alunos. Com isso, a APAIE mudou também sua conduta de apoio à escola regular, agora dando suporte e subsídios para que ela se adapte a esses “novos alunos”, com cursos, orientações e sugestões de adaptações e novas estratégias de condução do ensino/aprendizagem, mas com uma visão ainda voltada para a forma de atendimento do ensino especial experimentada até então.

A comunidade escolar investigada nessa instituição se colocou completamente a favor da inclusão, declarando ter iniciado no ano de 2001 um processo de mudança da instituição para atender aos princípios inclusivos. Dentre elas, foram citadas a organização e operacionalização de grupos de estudo para acompanhamento dos alunos incluídos e a contratação de uma supervisora itinerante para o assessoramento a esses alunos dentro das instituições educativas regulares. Atualmente, a instituição presta assessoria há aproximadamente 80 alunos do programa de inclusão nas escolas regulares comuns, surgindo constantemente novos casos e solicitações das escolas de Viçosa e região. Portanto, as professoras e

gestoras dessa instituição relataram o processo de inclusão como muito recente, pois, até então, a APAE recebia muitos alunos encaminhados pelas escolas regulares, o que, segundo elas, vem diminuindo sensivelmente.

Ainda tem muito aluno com dificuldade de aprendizagem encaminhado pra cá pela escola comum, mas a gente tem voltado quase todos eles. Não só volta. Orienta e acompanha estes alunos na escola comum (Yara, APAE/Viçosa).

Segundo as gestoras dessa instituição, em 2001 as APAEs de todo o Brasil iniciaram a reformulação de toda sua estrutura, a partir da reelaboração de sua proposta pedagógica em razão das mudanças propostas pela educação inclusiva. O formato das adaptações curriculares e dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) dos alunos foi todo modificado e surgiram as salas de apoio pedagógico especializado para apoiar os alunos com dificuldades do ensino regular comum. O depoimento a seguir caracteriza bem esse fato:

Antes, a gente ouvia falar sobre inclusão, lia sobre o assunto, discutia, mas era mais distante, ficava muito na teoria. O detalhamento destas questões na prática começou a acontecer em 2001. Foi aí que a gente teve que ter um espaço de estudo em cima da inclusão pra APAE de Viçosa. Hoje, basicamente, todo ciclo de estudo que a gente faz a cada mês envolve a inclusão. A inclusão predomina a pauta! (Carla, APAE/Viçosa).

Uma afirmação importante das profissionais dessa instituição é que a inclusão é um movimento que se diferencia em delegações e que, por isso, nem todas as APAEs enfrentam o processo de inclusão da mesma forma ou a vêem como positiva para os alunos portadores de necessidades especiais. Segundo elas, em Viçosa o projeto de inclusão foi muito “encabeçado” pela APAE, e as escolas regulares vêm – na como um centro de referência nessa questão. O testemunho a seguir mostra bem esse histórico.

Em 2000, a gente ia para as reuniões da Superintendência e já tocava no assunto da inclusão, por que a gente já estudava sobre este assunto até pela própria batalha antiga pelos direitos das pessoas com deficiência. E eu sentia que a gente era abafada. Todo mundo escapulia do assunto. Por isso que eu acho que com relação à inclusão em Viçosa, o ensino especial está à frente do ensino comum. A gente já estudava e acompanhava sobre estas questões há muito tempo. Mas, na verdade, ele deveria ter sido encabeçado pelo ensino comum, mas a escola regular nem queria saber dessa criança (Carla, APAE/Viçosa).

Apesar da experiência há mais tempo, a APAE/ Viçosa considera-se também iniciante na prática da inclusão escolar, relatando ser um grande desafio que exige da instituição muita persistência e o saber lidar com a frustração, pois “mudar concepções e romper com questões já arraigadas” exige muito de seus profissionais.

3.1. OS DIVERSOS OLHARES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

3.1.1. A Perspectiva da Inclusão como Imposição Legal

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares é uma realidade educacional nova que carrega consigo diferentes históricos, referências, julgamentos e valores do mundo social e educacional que necessitam ser considerados, pois as suas diferentes perspectivas influenciam a forma como as comunidades escolares conduzem e conduzirão esse processo em suas instituições. Nesse sentido, a visão da inclusão como uma “imposição legal” foi relatada por 57,7% dos professores e gestores entrevistados, sendo que, desses, 66,7% classificam-na como uma “imposição com conseqüências negativas”, como o atendimento inadequado desses alunos na escola regular. O despreparo dos professores e a desestruturação das

escolas foram apontados como as principais causas dessa inadequação do atendimento. Os demais 33,3% consideraram a inclusão escolar como uma “imposição da legislação, mas trazendo conseqüências positivas” para as escolas e seus profissionais. Nesse sentido, foi destacado o aumento na necessidade de se buscar mais conhecimentos, nesta e em outras áreas, e a maior conscientização dos direitos dessas pessoas. Os depoimentos abaixo servem de exemplo para ilustrar diferentes formas de enxergar a inclusão como imposição legal.

Eu acho que a inclusão foi uma “imposição da legislação” mesmo! Por um lado eu acho que é certo, só que por outro eu acho que o governo tinha que dar condições pras escolas receberem estas crianças, e ele não está dando. Pra mim, o governo está jogando a educação destas crianças pra escola regular e sobrecarregando a escola mais do que ela já está sobrecarregada e não está dando as mínimas condições pra gente estar trabalhando com essas crianças. Até hoje a gente não engoliu isso direito, eu concordo em parte. Eu acho que a criança deveria estar na escola regular sim, convivendo com os colegas, mas eu acho também que ela tinha que estar tendo um atendimento especializado, específico para o caso dela nas instituições especiais. Então assim, eles só empurram pra gente, sem medir as conseqüências! (Sônia, Escola Profª Mª José Santana).

Eu acho que a inclusão “num primeiro momento” foi uma “imposição”, depois surgiu a necessidade de realmente saber trabalhar com essas crianças. E isso está sendo muito bom pra gente e pras escolas, por que está fazendo a gente crescer, buscar informação, buscar conhecimento. Então assim, eu acho que num primeiro momento foi obrigatoriedade total, mas à medida que o tempo está passando, muitos ganhos estão vindo e isto vai mudando a forma de ver (Dora, Escola Effie Rolfs).

Eu acho que a inclusão aconteceu “mais pela imposição da legislação”, mas por um lado foi bom por que a APAE estava virando um “depósito de crianças com problemas”. Qualquer criança que tinha dificuldade na escola e a escola comum não conseguia lidar com ela, mandava pra APAE. E, na maioria das vezes, era falta de limites, de disciplina, de educação mesmo. Gente, o que a gente recebia de crianças que não tinham nenhum comprometimento físico ou mental, não era brincadeira. As crianças com comprometimento mesmo estavam ficando até sem espaço. A APAE foi ficando “inchada” de tal maneira, mas com meninos com dificuldades sociais, econômicas, emocionais. Aí veio esta questão da

inclusão e está mudando a forma de pensar das escolas. Elas estão vendo que tem que aceitar, que tem que começar a assumir esses meninos, por que olha, até hoje ela quer é passar adiante. (Aparecida, APAE/Viçosa).

A perspectiva desses professores e gestores sobre a inclusão como uma “imposição legal” nos faz buscar Marshall (1967) e seus conceitos de benefício social e prestação de serviços. Esse autor chama atenção para o primeiro conceito e o tratamento dado pelo Estado e pela sociedade ao indivíduo dentro de uma perspectiva de incapacidade, o que lhe dificulta as condições para sua efetiva participação. Talvez, pelo fato de as escolas especiais (único espaço permitido para esses alunos por longos anos) serem consideradas sob essa perspectiva na construção de sua história, a sociedade não considerou (e ainda não considera) os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais como seres de direito, sendo “admitidos” no espaço da escola regular comum somente pela imposição legal. Já a perspectiva da prestação de serviços refere-se ao tratamento dado ao cidadão, encarado como um ser de direitos. Conforme colocado anteriormente, na abordagem de Marshall (1967) a educação inclusiva pode ser considerada como uma prestação de serviços, pois propõe que todos indistintamente tenham direito à mesma educação de qualidade. Nos termos dessa abordagem, o elemento qualitativo da condição de cidadão precisa tornar-se essência do serviço, levando-o a ser menos estigmatizado. Esse grupo de professores e gestores que vêem a inclusão como uma imposição legal ainda não encara os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais como cidadãos com direito à educação de todos e com todos.

3.1.2. A Perspectiva da Inclusão como Direito

Outra forma de definir a inclusão pelas comunidades escolares investigadas passa pela construção e efetivação dos direitos humanos. Das professoras e gestoras entrevistadas, 23% consideram a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais na escola regular, como um direito construído socialmente que vem acontecendo no decorrer de um longo processo histórico. A história da educação institucional dessas pessoas, destacada brevemente no início desta dissertação, indica claramente as mudanças nas formas de conceber e perspectivar a deficiência. Segundo as entrevistadas, esse é um processo em construção de longa data que culminou com a proposta de incluir esses alunos na escola regular como o ápice da conquista do direito à educação, do direito de se educar como todos e com todos. Também, a proposta de educação para todos vem sendo discutida e implementada há muitos anos no Brasil. Para as entrevistadas, a própria legislação nessa área vem mudando há muito tempo e fica difícil dizer em que medida as mudanças dos comportamentos vieram e a legislação está respaldando os movimentos históricos ou vice-versa.

Há, no entanto, que se ressaltar em relação a esse processo que a escola regular não acompanhou esse processo de forma tão próxima quanto a escola especial, pelo fato de a educação dos alunos portadores de necessidades especiais ter sido, por longa data, de responsabilidade da escola especial. Nesse sentido, somente quando esses alunos adentraram as salas de aula regulares foi que essa escola “acordou” para um processo que já vinha acontecendo e sendo mudado aos poucos há muitos anos. É interessante que, desse número de professores e gestores que pensam a inclusão como um direito socialmente construído, 50% pertencem à APAE/Viçosa e 50% à Escola Effie Rolfs, que trabalha há 20 anos com a educação desses alunos sob a perspectiva da Integração, mas também acompanhava, mais que as outras escolas regulares, as mudanças que vinham acontecendo no direcionamento da educação desses alunos. O testemunho a seguir caracteriza essa maneira de pensar a inclusão:

Eu acho que a inclusão é um processo histórico que vem acontecendo há muito tempo. Só que o sistema educacional regular não busca estas informações, não está antenado para estas questões, não presta atenção “nestes detalhes”. Isto atrasou o conhecimento de um processo que vinha acontecendo há muito tempo. E agora eles vêm dizendo que foi uma

imposição do governo. Não foi não! Aí, quando esse aluno chegou dentro da sala de aula, começou-se a prestar mais atenção nisto. “Olha, estão falando de inclusão, o que é isto?” Então, você vê claramente que é falta de conhecimento do processo que faz a gente ouvir “A inclusão veio de uma hora pra outra, com medidas de cima pra baixo e a gente é obrigado a aceitar”. E a questão já está toda lá legislada com medidas implantadas em várias escolas do país (Carla, APAE/Viçosa).

Os depoimentos até então evidenciam fortemente a discussão levantada por Warren (2000) em seu “Projeto de Construção da Cidadania com Justiça Social que contempla a Diversidade”, quando ele associa os princípios éticos da responsabilidade e da solidariedade com os princípios políticos do reconhecimento, inclusão e participação. Segundo ele, só se conseguem os últimos, quando se têm os primeiros. Nesses relatos, observa-se a não-responsabilização da escola regular por esses alunos, refletindo na falta de (re) conhecimento e na não-efetivação da inclusão e participação desses alunos nesse meio. Se a escola regular não quer ou é obrigada a se responsabilizar pelos alunos portadores de necessidades especiais, se ela prefere “jogar” essa responsabilidade para a escola especial, se ela nem mesmo acompanha as mudanças que vêm acontecendo na educação dessas crianças, como é que ela vai realizar as mudanças exigidas na estruturação da escola e na capacitação de seus profissionais para que esses alunos efetivamente sejam incluídos e participem na sala de aula? Segundo esse autor, a situação de não responsabilização também leva ao não-reconhecimento público e ao não-reconhecimento do grupo dos portadores de necessidades especiais, como parte integrante daquela comunidade.

3.1.3. A Perspectiva da Inclusão como Desresponsabilização do Estado

De acordo com Warren (2000), “para que o reconhecimento, a inclusão e a participação se efetivem é necessário o direito de ter iguais oportunidades e recursos ao exercício da cidadania, exigindo um tratamento diferenciado que atenda às diferenças”

(WARREN, 2000, p. 49). E é exatamente sobre a questão do “tratamento diferenciado” para atender às diferenças que aponta a terceira forma de ver a inclusão relatada pela minoria de 7% da população investigada. Essa parte dos professores e gestores considera a inclusão como uma forma de desresponsabilização do Estado para com os cidadãos/alunos portadores de necessidades especiais, que demandam um atendimento diferenciado e especializado que só podem ser oferecidos, hoje, pela escola especial. Para elas, a escola regular, da forma como está estruturada, não consegue atender às reais necessidades desses alunos, precisando alocar maiores recursos para compra e adaptação de material, para capacitação de seus profissionais e contratação de novos profissionais/especialistas para atender e proporcionar desenvolvimento às limitações e dificuldades desses alunos. Segundo essas professoras e gestoras, só dessa maneira esses alunos vão poder conviver na escola e na sociedade em condições de igualdade. Da forma como está hoje a escola regular, esse aluno não participa na sala de aula em igualdade de condições. Ele é o aluno atrasado, o aluno que não dá conta, o aluno que não acompanha e, portanto, necessita de muito mais que os outros alunos.

Eu particularmente desconfio muito da legislação, por que sempre tem alguma intenção por trás. A não responsabilização do Estado para com esses cidadãos é uma questão que passa pela minha cabeça constantemente. Por que eu acho que este tipo de aluno tinha que estar com os melhores profissionais, ele tinha que contar com mais que cuspe e giz. Eu acho que esse direito dele frequentar a escola regular é um direito meio controverso. Ele tem esse direito ou não tem o direito de ter o atendimento especializado que ele merece e necessita? (Lúcia, Escola Effie Rolfs).

3.1.4. A Perspectiva da Inclusão como Sofisma

A última forma de relatar a inclusão pela comunidade escolar investigada é como sofisma, ou seja, a inclusão para 12,3% desses professores e gestores possui uma

argumentação lógica e extremamente válida eticamente, porém na realidade esse argumento é não-conclusivo e, portanto, induz a erro de julgamento. Segundo elas, o discurso da inclusão é perfeito como medida transformadora da realidade social e educacional dos excluídos, como forma de conseguir uma sociedade mais justa e mais fraterna. Porém, a realidade educacional no Brasil não possui condições plenas de garantir essa inclusão, portanto a lógica final é errada, conforme o depoimento a seguir:

A inclusão é sofisma puro e simples e vende uma ilusão! Ela conduz a um erro de julgamento por que a realidade de nossas escolas públicas, na maioria das vezes, é lastimável. E eu não posso ficar só no discurso, eu tenho que vir para a realidade e o que está acontecendo na realidade, pra mim, não é inclusão de jeito nenhum. Desde o que o governo oferece para a escola trabalhar com esse aluno até a questão institucional formal (Andréia, Escola Effie Rolfs).

O relato dessa professora evidencia a distância entre o discurso e a realidade educativa no Brasil, e a desresponsabilização do Estado no oferecimento de recursos para atender a essa demanda escolar que exige maior estruturação e maior capacitação da escola regular para promover a igualdade de oportunidades, conforme relatou Warren (2000).

3.2. AS PERCEPÇÕES DA ANORMALIDADE

A condução da inclusão dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na escola regular perpassa inevitavelmente pela forma como cada professor e cada gestor considera o que é ser normal e o que é ser anormal, tanto socialmente quanto academicamente. Esse conjunto de expectativas dirigidas aos alunos portadores de necessidades especiais determinará, em parte, as inter-relações que serão estabelecidas com eles dentro da escola e dentro da sala de aula. Nesse sentido, podemos dividir as opiniões das três comunidades escolares investigadas em

três grandes eixos de visões da anormalidade, como mostrado nos tópicos subseqüentes:

3.2.1. A Anormalidade como Desvio do Estado Habitual de Saúde Física ou Mental que Gera a Irreversibilidade de Conduta

Uma parte das professoras e gestoras entrevistadas, que correspondeu a 26,9%, considera a anormalidade como um desvio do estado habitual de saúde física ou mental, ou seja, reproduzem a concepção hegemônica de anormalidade baseada no paradigma biológico da distinção entre o “normal” e o “anormal” (no sentido de patológico), ao considerar a anormalidade uma doença e esta como um desvio do estado habitual de saúde. Essa concepção ainda forte nos dias de hoje tem sua origem em uma vertente médica/científica sobre a anormalidade que iniciou suas primeiras explicações no século XVIII. As profissionais entrevistadas trazem em suas falas sobre a anormalidade esse ponto de vista biológico. As “anormalidades” de origem orgânica geram conseqüências sobre as possibilidades de participação social do indivíduo. O depoimento dessa professora expressa essa visão:

Essa é uma questão difícil, mas pra mim, ser anormal é ter uma grande limitação constatada quando nasce, por um médico, por um neurologista, de que houve uma lesão física ou cerebral que não tem como mudar muito. A criança pode se desenvolver, mas muito pouco, por que aquela limitação vai sempre atrapalhar. Ela nunca vai conseguir ser como os outros, acompanhar como os outros (Amanda, Escola Profª Mª José Santana).

Podemos também perceber nesse depoimento uma relação da anormalidade à irreversibilidade de conduta, visão muito difundida nas décadas de 1950 e 60 no Brasil. De acordo com Mantoan (2001), foi a época da criação e expansão das instituições

assistenciais e especializadas, as chamadas escolas especiais. Segundo essa autora, essas instituições tinham como característica fundamental o isolamento, com uma visão de irreversibilidade dessa conduta anormal, o que contribuiu para a manutenção e disseminação de uma concepção de “dificuldade de aprendizagem” inerente ao indivíduo e, conseqüentemente, sendo possível ser mudada somente por meio da reabilitação ou cura.

3.2.2. A Anormalidade como Comportamento Desviante em Relação ao Padrão Socialmente Estabelecido e à Maioria

A maioria dos professores e gestores entrevistados, correspondendo a 42,3%, aponta a anormalidade como um comportamento desviante do padrão socialmente estabelecido onde se encaixa a maioria das pessoas. Para elas, na nossa sociedade existe um padrão físico, de comportamento, de intelectualidade, que é considerado normal, variando conforme a cultura. Algumas pessoas não se adequam completamente a esses padrões estabelecidos, mas conseguem conviver razoavelmente em sociedade. Porém, outras saem totalmente fora desses padrões, sendo estes considerados anormais. Os testemunhos a seguir retratam bem essa maneira de pensar:

Eu acho que tem um padrão e que a gente acaba comparando mesmo. É quando a gente diz que é normal dentro de algumas caracterizações que a gente já tem. Na área educacional a gente diz assim: - Tem atraso nisso, é diferente naquilo, está fugindo à maioria nisso. É quando a gente considera anormal! Mas, na minha forma de ver, essas coisas são mais pra uma caracterização no sentido de uma intervenção, de um trabalho para o desenvolvimento daquele menino. Agora, se você ficar preso a esta questão de padrão normal e padrão anormal e se ficar fazendo isso pra justificar uma prática é muito complicado, por que você deixa de ver possibilidades em função de padrões de referência (Carla, APAE/Viçosa).

O que é normal e anormal? Vamos supor que você tenha uma curva de distribuição e o que você encontra na maior parte das vezes, na média, é o padrão estabelecido como normal. Saiu disso ou pra mais ou pra menos, a gente considera anormal. Agora, esse padrão pode variar de população para população e isso que eu acho legal. É você trabalhar com a sua população, ter essa flexibilidade. Por exemplo, os meus melhores alunos aqui rendem até 80%, então eu não vou medir 100%. O meu 100 vai ser o 80. Então, eu acho que a gente tem que trabalhar nesta perspectiva, mais flexível. O que não acontece na maioria das vezes (Dora, Escola Effie Rolfs).

Sobre essa questão, no capítulo sobre a “Construção Social da Anormalidade” Bueno (2000) relatou sobre a importância do componente social como variável para o estudo de qualquer grupo reconhecido como “desviante”, pois é o grupo social que hierarquiza e determina as expectativas ligadas àquele meio, sendo esses conceitos profundamente ligados aos valores, normas e padrões daquele determinado grupo. Esse é um dos pontos mais importantes desta discussão, pois a educação inclusiva propõe exatamente a mudança das expectativas da escola regular em relação a padrões de referência estabelecidos por ela até então, considerando-se, agora, a heterogeneidade de seus alunos como uma riqueza de diversidade, principalmente, porque a partir da inclusão essa heterogeneidade aumenta e se diversifica ainda mais, com necessidades e limitações mais acentuadas. A desconstrução desses padrões eleitos pela escola como “normais” é crucial para que se efetive a inclusão na escola.

Para que isso aconteça, no entanto, inevitavelmente terão que ser mudadas a estrutura, o funcionamento e as condutas do sistema escolar regular³¹, que reproduz valores, hierarquizações e normas advindas de padrões de referência construídos socialmente. Nesse sentido, Jannuzzi (2004) faz uma avaliação muito apropriada de que a educação, sob o enfoque inclusivo, deve ser pensada como contribuição essencial para a transformação social, com ênfase na ação da escola como transformadora da realidade. Para ela, a escola deveria ser uma das instituições ideais para mudar essa concepção ainda vigente da deficiência. No entanto, segundo a referida autora, ao

³¹ Os limites e possibilidades de mudanças no Sistema Regular de Ensino são tratados de forma mais aprofundada quando abordamos sobre a diretriz pró-inclusão de cada instituição e suas práticas educativas.

contrário, a escola se tornou um espaço de perpetuação do preconceito baseado na diferença, ou seja:

A própria escola, que incorpora e reflete expectativas sociais, encarrega-se de selecionar os “anormais”, usando como critério um determinado modelo de “normalidade”. Por meio deste procedimento a escola estigmatiza certos alunos como “atrasados” e “burros”, baseando-se no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores dela que refletem expectativas de cada sociedade (JANNUZZI, 2004, p. 163).

Na mesma medida, o estudo de Marques (2000) traz uma importante contribuição para essa discussão quando ressalta a necessidade do deslocamento da visão dos professores e gestores da escola comum para outra formação ideológica. Para ela, deslocar essa forma de pensar a anormalidade e o ensino/aprendizagem aponta para a necessidade de uma revisão e ressignificação dos cursos de formação dos professores e da escola, tal como hoje se apresentam.

Tais cursos precisam se organizar de tal forma que possam explicitar a imagem que o professor tem da imagem que a sociedade tem do aluno com deficiência, para que esse professor consiga atravessar o imaginário social que determina sua relação com o aluno deficiente e seu saber (MARQUES, 2000, p. 96).

Ao mesmo tempo, a referida autora reconhece que mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de outro modelo de educação não é tarefa fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente excluídas da sociedade e da escola.

3.2.3. A Anormalidade como Expressão da Diversidade Humana

Uma parcela considerável de 30,8% das comunidades escolares pesquisadas compreende a anormalidade como diversidade, ou seja, para essas professoras e gestoras, todos os seres humanos são normais, com suas individualidades, capacidades e dificuldades, enfim, diferenças inerentes e importantes para o enriquecimento da convivência humana. Nessa perspectiva, esses profissionais estão bem mais perto do que propõe a educação inclusiva de qualidade e comungam com a maneira de pensar de vários autores que estudam e refletem sobre essa nova modalidade de educação, como Carvalho (2004). A autora define a educação inclusiva como educação de qualidade para todos e com todos, que parte do princípio de que os seres humanos possuem o mesmo valor e os mesmos direitos, e o sistema de ensino deve utilizar práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos e verdadeiramente alcançados, exigindo da maioria das escolas novos posicionamentos e novas condições para remover as barreiras para a aprendizagem e participação indistinta dos alunos. Para ela, a perspectiva da diversidade humana traduz-se pelo reconhecimento, inclusão e participação de todos os alunos com suas diferenças individuais, diferentes motivações, desempenhos, dificuldades, capacidades, expectativas e interesses, assim como suas diferentes características, conhecimentos e experiências. Os próximos depoimentos revelam esses contornos:

Eu acho que não deveria ter essa diferenciação não, por que a gente julga que é anormal quem não consegue acompanhar, não dá conta. Mas, eu acho assim, não dá conta até que ponto? Não dá conta em que? Ele dá conta sim, só que de forma diferente, às vezes mais lenta, às vezes não com a perfeição que o outro consegue. Ou, às vezes ele dá conta numa área e não dá conta em outra. E, às vezes ele é muito melhor, por exemplo, numa atividade de arte do que o dito normal. Agora, será que o dito normal dá conta em todas as áreas? Eu acho que não. Todo mundo tem dificuldade em alguma coisa (Aparecida, APAE/Viçosa).

Ai, complicado! Ah, eu acho que normal depende da visão de cada um e anormal também. Eu vejo os meninos aqui da APAE como crianças normais, que têm dificuldades em determinadas coisas, em determinadas áreas. Em outras, muitos têm até mais facilidade que eu. Não sei se é por que todo dia eu estou com eles e vejo as dificuldades e facilidades deles, pra mim eles não são anormais (Joyce, APAE/Viçosa).

Não causa nenhuma surpresa que essa visão da anormalidade traduz, em sua maioria, a maneira de pensar dos professores e gestores da APAE/Viçosa. Das oito profissionais que pensam a anormalidade como diversidade, seis pertencem à Escola Especial e duas à Escola Regular, no caso a Escola Effie Rolfs. Mais uma vez nos cabe buscar e confrontar Warren (2000) e Bueno (2000) e suas afirmações sobre convivência, reconhecimento e padrões de referência. Será que a convivência diária dos professores e gestores da APAE com referências diversas, flexíveis e exacerbadas trazem o reconhecimento destas como padrões naturais ou “normais”? A análise, o relacionamento, o confronto e a alternância dos dados obtidos poderão indicar essa resposta.

CAPÍTULO 4

A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VIÇOSA, MG

Cada instituição pesquisada desenvolveu diferentes condutas e práticas para alcançar o que propõe a educação inclusiva de qualidade. Neste trabalho, elegemos alguns “índices” considerados fundamentais para medir os encaminhamentos adotados pelas instituições, conforme analisado nos tópicos subseqüentes.

4.1. AS CONDUITAS PRÓ-INCLUSÃO ADOTADAS PELAS TRÊS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

4.1.1 A Conduta de Identificação e de “Diagnóstico” do “Problema”

O primeiro procedimento que analisamos diz respeito à forma como cada instituição identifica os alunos portadores de necessidades especiais. Apesar de essa questão se confundir com a forma como cada professor e gestor vê a normalidade e a anormalidade, abordados anteriormente, consideramos-na como uma diretriz pelo fato de que cada instituição possui um formato bem particular de direcionar esse assunto, independentemente de concepções individuais.

A APAE/Viçosa tem uma postura assumida e clara com relação à identificação das dificuldades e limitações de seus alunos ou dos alunos encaminhados pela escola regular para avaliação. A avaliação clínica/médica do aluno é feita pela equipe de

profissionais da área de saúde da instituição para a elaboração de um diagnóstico ou laudo médico. Porém, a equipe pedagógica da APAE participa dessa avaliação com encaminhamentos sobre a melhor forma de condução da educação para esses alunos, se a escola regular, a escola especial ou as duas concomitantemente. No entanto, os profissionais dessa instituição estão bastante conscientes de que essa postura se mostra contra o que rege a legislação nessa área, a exemplo da Declaração de Salamanca, que reafirma “o compromisso para com a educação para todos, reconhecendo a necessidade de educação para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (Declaração de Salamanca, 1994). Para a maioria da comunidade escolar da APAE/Viçosa, o sistema regular de ensino no Brasil ainda não se preparou para atender a todos os alunos. A clientela considerada muito comprometida ainda não poderia ser incluída na escola regular comum, pois essas crianças não seriam beneficiadas com a inclusão, conforme declaram estas supervisoras:

Existem as crianças que a gente avalia que não poderiam frequentar o ensino comum, que têm uma deficiência muito severa. Se a gente for ver lá pela legislação, isto não existe. Todos podem e devem ser incluídos. Mas, pela realidade que a gente conhece, a gente sabe que não tem condições, que essa criança não seria beneficiada pela inclusão. A gente sabe que não é o certo, mas tem que usar esse critério pra não prejudicar a criança. Eu acho que um dia isso pode ser possível, mas não agora. As escolas estão muito despreparadas (Yara, APAE/Viçosa).

Olha, pra nós no momento, nem todos podem ser incluídos. Tem uma clientela muito comprometida, muito especial mesmo que fica quase impossível a adaptação deles na escola comum. Precisaria de adaptações imensas da escola e serviços de apoio muito completos para o professor. Na realidade da nossa educação, hoje, isso é impossível. Tem um aluno, por exemplo, que a gente está mantendo incluído, mas com 40 dentro da sala de aula e ele, assim, com uma hiperatividade extrema, com medicação toda controlada. Não tem espaço pra ele circular e só a professora pra dar conta dessa situação toda. Às vezes a gente chega lá e tem vontade de chorar, junto com a professora (Carla, APAE/Viçosa).

Segundo as supervisoras da APAE/Viçosa, apesar de todo o despreparo e falta de formação dos profissionais na escola regular comum para atender a todas as diferenças, a instituição estimula, luta e acredita na permanência da maioria dos alunos portadores de necessidades especiais na escola regular. Para elas, a tendência da instituição é aceitar as crianças da estimulação precoce e, quanto antes, encaminhá-las para as escolas de educação infantil. No longo caminho até a 8ª série, esses alunos terão todo o acompanhamento e apoio da APAE às escolas regulares. A instituição afirma fazer um grande esforço para que tais alunos permaneçam o maior tempo possível e adquiram as habilidades mínimas de escolaridade. Quando esse aluno chegar aproximadamente na 8ª série, já adolescente, e não estiver conseguindo avançar mais (segundo elas, é o momento que eles desistem e abandonam a escola), a APAE direcionará o encaminhamento deles para a formação profissional, que é um programa que a instituição já possui com o objetivo de inclusão posterior no mercado de trabalho, ou seja:

Os alunos da Educação Infantil e do Ensino fundamental, a gente quer a permanência deles na escola comum, mesmo com todas as dificuldades que a gente tem enfrentado com a inclusão. Por que, qual vai ser a nossa tendência depois dessa revolução toda? Nós vamos aceitar os bebezinhos, vamos estar identificando as dificuldades e limitações, fazendo a estimulação precoce e mandando o mais rápido possível para as escolas de educação infantil. Neste tempo, até mais ou menos a 8ª série, o aluno vai estar sendo atendido pelas duas instituições ao mesmo tempo. E assim vai!... Quando este aluno chegar mais ou menos aos 14, 15 anos e começar a não conseguir adquirir as habilidades acadêmicas (na 5ª série já começam a aparecerem fortes estas dificuldades) e, então, o que a gente vai fazer? Tentar mantê-lo, o máximo possível, na escola comum e depois encaminhá-lo pra formação profissional, que é um programa que a APAE já tem, com o objetivo de inclusão no mercado de trabalho. Da 8ª série pra frente, o PDI já fica muito difícil, são muitas as disciplinas. E também fica difícil por eles, por que aí ele já tem uma percepção da própria realidade, da discriminação, de que ele não dá conta mesmo das questões acadêmicas. Então, é nesse momento que a gente percebe que começa a ser necessário um grupo de apoio pra estar trabalhando a auto-estima deles, explicando mesmo – Você é uma pessoa que tem uma deficiência e o seu desenvolvimento é diferente dos outros, então você vai ter que fazer outras opções na sua vida. Nós, inclusive, já temos um grupo de autodefensores, em que a gente tenta conscientizá-los da própria deficiência, dos limites, das capacidades, dos direitos e dos deveres. É muito interessante! (Carla, APAE/Viçosa).

Já a Escola Effie Rolfs não demonstra uma posição tão clara quanto à forma como identifica seus alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais. Até 2001, a instituição tinha uma postura nítida quanto a essa questão, sendo considerado como necessidade especial o aluno que possuía “laudo médico”, ou seja, que tenha sido diagnosticada uma deficiência ou uma síndrome. Esses alunos eram atendidos nas salas especiais, segundo sua deficiência. Porém, já nessa época, de acordo com relatos de algumas professoras e gestoras, já existiam nas salas regulares aqueles alunos com acentuada dificuldade de aprendizagem que não possuíam laudo médico, principalmente por resistência da família ao encaminhamento para um diagnóstico. Acreditamos que essas situações se davam, em grande medida, por medo da discriminação social e escolar de seu filho ou por medo da família de se confrontar com o “problema”. Esses casos na Escola Effie Rolfs sempre foram uma grande dificuldade para a instituição que assistia à permanência desses alunos numa mesma série por longos anos.

Com a inclusão, em 2002, e os conseqüentes estudos, leituras, discussões e a prática educativa com esses alunos numa sala de aula regular aumentaram as dúvidas, contradições e dificuldades a respeito desse assunto, demonstrando que essa comunidade escolar atravessava um período de transição sobre a identificação de seus alunos especiais. No período pesquisado em 2005, ficou evidente a não-clareza de opiniões e encaminhamentos sobre essa questão, conforme podemos perceber nos depoimentos a seguir:

Os alunos que já estavam na escola, a grande maioria têm laudo médico. Tem outros alunos que chegam e os pais não falam nada. Aí, com o tempo, a professora vai percebendo a dificuldade e tenta conversar com os pais para encaminhar para uma avaliação médica. Porque, essa questão é muito perigosa. Nós não somos especialistas da área de saúde, então, nós temos que ter muito cuidado pra não ficar “diagnosticando” e pior, erroneamente. Agora, o difícil são esses. Muitas vezes o aluno fica na escola um tempão sem a gente saber o que ele tem. É difícil, por que antes você tem que fazer um trabalho com a família pra ela aceitar a dificuldade do filho e a própria família foge, protela, parece que não quer vivenciar a questão. E muitos somem quando a gente começa a pressionar a família (Márcia, Escola Effie Rolfs).

Essa é uma questão muito difícil pra escola atualmente, por causa dos casos das necessidades educacionais especiais. Inclusive, eu acho que a inclusão veio ajudar a escola neste sentido. No sentido da escola ver que muitos alunos têm necessidades especiais, independente de ter uma deficiência. Nós temos alunos com enormes dificuldades econômicas e sociais que se refletem em dificuldade de aprendizagem. Então, essa inclusão foi boa pra quebrar esse preconceito que existia dentro da escola. Hoje, a escola enxerga mais a dificuldade de todos (Camila, Escola Effie Rolfs).

Uma parte destes alunos já vem com laudo médico, agora outros, é o professor que identifica, que percebe que ele não acompanha a turma ou tem um comportamento muito diferente de seu grupo. Então, esse aluno é encaminhado pra fazer um diagnóstico médico e aí ele vem com esse laudo e a gente trabalha com ele de acordo com suas limitações. Mas, nós temos alunos que a gente percebe que não é uma deficiência, não é um distúrbio. Ele só apresenta uma dificuldade naquele momento. Aí, a gente encaminha pra Sala de Recursos só pra melhorar naquele aspecto deficitário. Depois ele supera e consegue acompanhar a turma normalmente (Gisele, Escola Effie Rolfs).

A própria forma de se referir a esses alunos pelos profissionais da Escola Effie Rolfs varia completamente, refletindo a dificuldade e a transitoriedade da instituição nesse sentido. Parte dos professores e gestores emprega, ainda, a denominação “aluno com laudo”, muito utilizada na época das salas especiais. Outra parte utiliza a denominação “aluno incluído”, refletindo a fase transitória pela qual a instituição vem passando. Outros professores e gestores mais engajados no processo inclusivo questionam as denominações anteriores alegando que elas vêm carregadas de discriminação e preconceito e reforçam a diferença. Eles, na maioria de seus relatos, utilizam a expressão “aluno com dificuldade” para se referirem aos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais.

Abordamos sobre a questão da terminologia por considerá-la importante e muito controversa em todas as comunidades escolares investigadas, refletindo, inclusive, na forma como utilizamos essas terminologias e denominações neste trabalho. Sobre esse assunto, concordamos com Mazzotta (1996), e as comunidades escolares pesquisadas espelham isso, com relação a alguns pontos ressaltados pelo autor. Primeiro, que essa é uma questão difícil e controversa por abordamos assuntos tradicionalmente

contaminados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências, incapacidades e dificuldades. Segundo, que os termos e suas definições podem ser considerados corretos ou incorretos em função dos valores e concepções vigentes em cada sociedade e em cada época. E terceiro, que essa diversidade terminológica e conceitual pode ser explicada pela tentativa de trabalhar com a definição de um conceito que abrange uma multiplicidade de características e peculiaridades e, por esse motivo, insuficientes para a caracterização de casos concretos. Nesse sentido, Mazzotta (1996) alerta que as indefinições terminológicas sempre não de existir, e o importante é perceber a necessidade de se analisar criteriosamente, em sua totalidade, cada situação e, ou, indivíduo concreto em sua singularidade, na sua realidade individual, social, educacional, econômica, política e histórica.

Já os professores e gestores da Escola Municipal Profª Maria José Santana demonstram uma postura bem mais distante com relação à identificação de seus alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais. Quando o aluno chega à escola com um diagnóstico médico de deficiência ou síndrome, a instituição pede apoio à APAE para a condução do processo ensino/aprendizagem daquele aluno, o que nem sempre é atendido, e a instituição conduz o processo se guiando pelo “bom senso”. O problema, segundo eles, é quando o professor identifica uma diferença ou dificuldade no aluno e não sabe “diagnosticá-la” e conduzi-la, ou pior, “diagnosticam” erroneamente por não ter capacidade e formação para isso, rotulando e estigmatizando aquela criança. Os relatos, a seguir, demonstram quanto esses profissionais se encontram perdidos nesse aspecto e quanto se eximem dessa responsabilidade, pois, mesmo identificando a diferença ou limitação mais acentuada, nada fazem para conseguir conduzir melhor o processo ensino/aprendizagem com esses alunos.

Acaba que o professor mesmo que identifica. E, muitas vezes, a gente faz até ‘diagnóstico’ errado. Igual ‘essa tal’ de hiperatividade. A criança é um pouco mais agitada, já taxa ela de hiperativa. Aí, rotulou acabou! (Rosângela, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Inclusive, uma das maiores dificuldades da gente é esta. A gente vê que a criança tem algum tipo de comportamento diferente dos colegas, mas a gente não é especialista pra falar o que ela tem ou não. Por exemplo, tem

uma criança na sala do 2º período que dá pra gente ver que ela tem uma dificuldade muito grande. Parece que ela tem alguma deficiência, só que nós não sabemos dizer qual é. E ela não tem um diagnóstico médico nem nada. Então, você não sabe como agir. Eu tentei ajuda o ano inteiro, eu reclamei o ano inteiro, mas não consegui nada ainda! (Sônia, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Percebemos pelos relatos feitos que a questão da “identificação” e “classificação” da dificuldade de um aluno influencia a sua possibilidade de inclusão. Pela abordagem de Macedo (1999), a inclusão dos diferentes exige a lógica da relação, que é uma forma de pensar o que quer que seja, na perspectiva do outro. Se um aluno tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam “problemas” quanto aos hábitos pedagógicos do professor (estratégias de ensino, organização do espaço e tempo escolares, expectativas etc.), pela lógica da classe, a dificuldade é do aluno e não necessariamente do professor. Na lógica da relação, o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar questões que pensava nunca ter que estudar. Nesse sentido, os incluídos não são os caracterizados como portadores de necessidades especiais, os incluídos somos nós; caso contrário, estaremos novamente raciocinando pela lógica da classe e não pela lógica da relação. Na lógica da relação, o princípio é o da irredutibilidade, pois um objeto ou pessoa não se reduz ao nosso referente; ele admite múltiplos referentes, ou seja, pode ser compreendido de muitas formas. Segundo aquele autor, focando a inclusão escolar do ponto de vista relacional, deve-se estar vigilante para não excluirmos na inclusão, para não reduzirmos o aluno diferente às nossas dificuldades e classificações, mas pensá-lo como parte de nós, que nos desafia naquilo que temos dificuldade, mas que, graças a isso, pode nos fazer desenvolver.

4.1.2. Procedimentos para Efetivar Modificações na Organização, Estrutura e Funcionamento da Unidade Escolar

Toda mudança proposta para a educação inclusiva trouxe às escolas o desafio de encontrar recursos e metodologias adequadas a todos. Sobre essa questão, os professores e gestores da Escola Profª Mª José Santana são unânimes em afirmar que existe uma acentuada falta de organização, estrutura e funcionamento dessa unidade escolar para atender ao que propõe a educação inclusiva de qualidade. Inicia-se pelo desconhecimento da Proposta Pedagógica da instituição que 60% dos profissionais dessa instituição declaram nunca ter tido acesso. As demais professoras e, principalmente, gestoras que tiveram acesso à proposta relataram que ela encontra defasada nesse e em outros aspectos, necessitando ser rediscutida e reelaborada. Segundo Veiga (2001), a proposta pedagógica é um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educativa em sua totalidade, tendo como propósito a explicitação de seus objetivos, dos seus fundamentos teórico-metodológicos, de sua organização e formas de implementação das ações e de sua avaliação institucional. No entanto, os pretextos e protelações nesse sentido demonstram a não-compreensão da comunidade escolar com relação à importância dessa proposta para que a escola se modifique nesse sentido. Os depoimentos a seguir ilustram essa situação:

A Proposta Pedagógica desta escola não tem nada específico sobre a educação inclusiva. E não foi feito porque? Por que a gente não tem tempo de parar, de ler, de discutir e de estudar. Tem que reunir a escola toda e isto é quase impossível aqui (Nely, Supervisora da Escola Municipal Profª Mª José Santana).

A Proposta contempla uma parte mínima que a criança portadora de alguma deficiência será encaminhada à instituição especializada. E isso está até errado! Então, assim, a gente não assumiu isso completamente, por isso a gente não reviu essa questão na nossa Proposta (Sônia, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Quanto às ações de modificações na organização, estrutura e funcionamento dessa escola para atender os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, a maioria dos professores e gestores explica que essas são feitas de acordo com cada professor ou gestor e muito na “base do jeitinho”. Essa questão também é reflexo da protelação da discussão da proposta pedagógica da instituição.

Ações? Objetivos? Nada disso. É na base do ‘jeitinho’ quando surge o problema. A gente mesmo, professor, supervisor ou diretor, que tem que fazer alguma coisa. Nós tivemos que mudar algumas coisas sim, por que algumas atividades não têm como aquela criança participar, ela atrapalha muito, não deixa os colegas fazerem nada. Então, a gente mudou a rotina, por exemplo, a gente passou as atividades mais tranquilas pra de manhã, por que tem auxiliar junto com a professora. Mas, só pequenas mudanças assim (Nely, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

No caso da Escola Effie Rolfs, a instituição passou (e está passando) por uma série de modificações na organização, estrutura e funcionamento de sua unidade escolar. A primeira delas diz respeito à proposta pedagógica que contempla a educação inclusiva e é rediscutida e reelaborada ano a ano, acompanhando as modificações e tendências nessa e em outras áreas em nível nacional e acompanhando também as mudanças de concepções da sua comunidade escolar. De acordo com as professoras e gestoras entrevistadas, a proposta pedagógica 2005/2006 aponta diferentes mudanças na instituição para atender a todos os alunos, como adaptações no currículo e na avaliação escolar. Nesse sentido, a instituição está em acordo com o que propõe Mantoan (2001), procurando elaborar e reelaborar periodicamente uma proposta pedagógica que reflita as diversidades sociais, culturais, de capacidades, desempenhos e étnicas da escola, ou seja, a sua realidade e a de sua comunidade escolar. A diminuição do número de alunos por turma, visando a um atendimento mais individualizado; o atendimento e acompanhamento desses alunos nas salas de recursos e oficina pedagógica; o estreitamento do contato com as famílias dos alunos; e as discussões das dificuldades de aprendizagem nos Conselhos de Classe são as principais modificações

organizacionais por que passou e está passando essa escola, como podemos confirmar por meio dos relatos a seguir:

O Conselho de Classe modificou sua forma de discutir e, hoje, acompanha mais de perto a inclusão e as dificuldades dos alunos. Neste último, nós decidimos trazer alguns alunos com dificuldade de aprendizagem, mas que não tem laudo médico para a sala de recursos. É uma discussão que faz avançar em todas as áreas (Mara, Escola Effie Rolfs).

Uma modificação importante é que os alunos que estão chegando na escola no ano que vem, aos seis anos de idade, para freqüentar o Introdutório serão visitados nas suas casas pelos professores para conhecimento da situação de sua família, da situação socioeconômica e outros antecedentes importantes de serem considerados no “diagnóstico” destas crianças. Todas as crianças serão visitadas e não somente aquelas consideradas com problemas. Será feita também uma entrevista com as famílias para conhecer a imagem e as expectativas dela com relação àquele filho. Acho que vai acrescentar muito pra escola, pois uma de nossas dificuldades é não conhecer os diferentes antecedentes dos alunos (Gisele, Escola Effie Rolfs).

A escola está muito preocupada e muito voltada para as adaptações físicas, funcionais e organizacionais. Mudanças no currículo e na avaliação escolar já foram feitas. Poucas ainda, por que a gente está presa a um sistema maior, mas esses meninos já não são avaliados como os demais. O conteúdo que é trabalhado com eles é exatamente o mesmo, mas a forma de trabalhar e de cobrar que é diferente. Outra mudança é com relação à diminuição do número de alunos por turma. Desde 2003 a escola vem trabalhando neste sentido e já conseguiu ter no máximo 25 alunos do Introdutório à 4ª série. Agora, é muito difícil, por que a pressão da comunidade para o contrário é muito grande, pelo fato da Effie Rolfs ser uma escola muito procurada. Mas, estamos conseguindo. A nossa meta é conseguir esse número de 5ª a 8ª série. Hoje, estamos trabalhando com 30, 35 alunos neste segmento (Camila, Escola Effie Rolfs).

O último depoimento indica a adaptação do currículo da Escola Effie Rolfs à perspectiva inclusiva, que propõe um “currículo que priorize a qualidade em detrimento da quantidade, compreendendo que não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação e elaborando um currículo flexível que considere diferentes ritmos e

habilidades em sala de aula” (MANTOAN, 2001). Com relação à avaliação escolar, os relatos anteriores também demonstram mudanças, mas alcançando somente em parte o que propõe Mantoan (2001), ou seja, de se guiar pelo acompanhamento à diversidade, oferecendo oportunidades e formas diferentes de o aluno mostrar como está se saindo ao longo do processo educacional. O depoimento de um professor da Escola Effie Rolfs, a seguir, deixa evidente como o modelo de avaliação em que “o aluno passa a ser co-agente da construção de seu conhecimento e co-participante nos processos avaliativos – não só de si mesmo, como também do professor e do processo ensino/aprendizagem” (MANTOAN, 2001, p. 90), ainda é uma realidade distante. A forma de avaliação tradicional ainda é um forte guia.

Por exemplo, nas avaliações eu parei de pedir registro só escrito. Eu peço desenhos, faço avaliações orais, peço trabalhos em grupo na sala. Então, hoje é melhor, por que o aluno que tem laudo tem uma avaliação diferenciada da convencional. Eu tenho que avaliar diferente. Eu não posso me prender se ele respondeu exatamente aquilo. Se aproximou, se deu uma idéia, eu já considero. Por que a avaliação pra mim é uma forma do professor saber o que o aluno não aprendeu e não pra você dar mérito a quem aprendeu. Mas, isto que estou te falando são coisas pontuais. Eu faço isso, mas meu colega já não faz (Dora, Escola Effie Rolfs).

Nessa direção, também a APAE/Viçosa passou por uma série de modificações para se adaptar e acompanhar ao que propõe a educação inclusiva. A primeira delas diz respeito à elaboração de sua proposta pedagógica. Segundo as supervisoras da instituição, até 2001 a APAE/Viçosa ainda não tinha uma proposta pedagógica. Foi a partir das modificações advindas da inclusão que a instituição traçou e explicitou seus objetivos, seus fundamentos teórico-metodológicos e sua organização dentro de sua nova realidade, conforme evidenciam os relatos seguintes:

Em 2001, a APAE começou a se organizar de uma forma mais regulamentada. Discutiu e escreveu sua Proposta Pedagógica e reformulou toda sua estrutura detalhadamente em função desta Proposta. Ou seja, a nossa Proposta foi consequência da educação inclusiva, antes a gente nem tinha uma Proposta Político Pedagógica (Carla, APAE/Viçosa).

Por exemplo, hoje nós temos em cada sala alunos com vários tipos de deficiência juntos. Antes não era assim, tinha a sala só dos PCs, só dos meninos com síndrome de Down. E foi discutindo a inclusão, a importância de se misturar que a gente mudou a estruturação das salas (Joyce, APAE/Viçosa).

A APAE dá apoio à inclusão nas escolas comuns, com a supervisora itinerante que está sempre nas escolas, com acompanhamentos individuais tanto nas escolas quanto nas salas de apoio aqui e também com palestras e cursos pras escolas regulares. Agora, nós estamos passando aperto. Primeiro, por que são muitas solicitações e segundo por que o povo acha que a APAE tem que saber tudo. E não é assim. Ela sabe algumas coisas básicas, as diretrizes, mas não tem uma fórmula e o povo quer fórmula (Elisa, APAE/Viçosa).

Conforme pudemos ver, junto ou como consequência da proposta pedagógica, a instituição reestruturou todo o formato das adaptações curriculares, instituiu as salas de apoio pedagógico na APAE e o apoio itinerante para assessorar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos do e no ensino regular, abriu suas portas para a comunidade conhecer o trabalho e modificou sua estrutura de atendimento em cima do que propõe a educação inclusiva.

4.1.3. As Salas de Apoio Individualizado

Duas das três instituições investigadas, a Escola Effie Rolfs e a APAE/Viçosa possuem característica bastante controversa na literatura inclusiva, que são as salas de apoio individualizado aos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais. Conforme relatou Mantoan (2002), para os críticos da “inclusão parcial” essa proposição sustenta o modelo organizacional da integração escolar, no qual o aluno tem que se adequar ao ensino regular comum para cursá-lo, e as salas de apoio individualizado são uma forma de perpetuação desse modelo, não exigindo da escola uma modificação na condução de seu processo de ensino/aprendizagem.

Os defensores da inclusão total propõem escolas regulares capazes de atender às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos e sem

estabelecer regras rígidas para planejar, aprender e avaliar. Nessa perspectiva, as salas de apoio individualizado sofrem questionamentos acerca de sua manutenção, pois fortalecem a idéia de que os alunos com características diferenciadas podem ser “ensinados” em escolas e, ou, ambientes especiais para alcançarem a maioria de seu grupo, estando totalmente em desacordo com os princípios da educação inclusiva que propõe a adequação da escola à diversidade de seus alunos.

Segundo Mantoan (2002), as salas de recursos e de apoio foram delineadas como um atendimento determinado por uma prática que nasceu centrada nas deficiências, tomando como pontos de partida para tal a perspectiva de integração, um espaço diferenciado de ensino e indicativos concretos de entendimento diferenciado das possibilidades de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Esse entendimento, entretanto, vem sendo alterado e avançou no encontro de uma escola que fosse capaz de enfrentar o desafio determinado pela premissa de que precisava lidar com as diferenças, qualquer que fossem elas: de raça, gênero, condições sociais, capacidades e necessidades.

A análise da educação inclusiva permitiu constatar que a inclusão total, entendida como a colocação de todos os indivíduos indistintamente e incondicionalmente na escola regular comum, viria a ser uma estratégia que, por um lado, desmistificaria a necessidade de ensino especializado para alguns alunos, mas, por outro, poderia vir a decretar o fim dos atendimentos diferenciados que, mesmo sob todos os questionamentos quanto às suas práticas, ainda se constituem no atual contexto educativo brasileiro, como única forma de esses alunos acompanharem o ensino regular. A idéia de criar um espaço limitado pelas necessidades individuais dos alunos ou em pequenos grupos, dependente ou não do uso de materiais específicos, levava a uma compreensão desse espaço como uma forma de dissipar as situações de desigualdade de escolarização dos alunos caracterizados como portadores de necessidades educativas especiais.

Sob esse aspecto, os professores e gestores investigados da Escola Effie Rolfs demonstram entender, hoje, as salas de recursos da instituição de uma forma mais abrangente, indicando uma similaridade com salas de reforço e, ou, recuperação. Eles alegam que a própria proposta de uma educação inclusiva, de uma educação para

todos, tirou o foco da deficiência das salas de recursos, central na sua proposição, abraçando o discurso da diversidade na composição de seus alunos. As professoras dessas salas relatam desenvolver o trabalho com esses alunos de maneira mais lúdica, sempre procurando aliar a aprendizagem ao prazer, alegando ser o que falta na maioria das salas regulares. No entanto, os depoimentos seguintes evidenciam fortemente o que relata Mantoan (2002) de que as salas de apoio individualizado mostram indicativos concretos de entendimento diferenciado das possibilidades de aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais e “atrasam” a adequação de toda a escola à diversidade de seus alunos.

A sala de recursos é uma sala que apóia a inclusão, como apoiava a integração, mas de uma forma diferente. Hoje, ela não tem mais somente aqueles alunos que tem laudo. Ela atende também aos alunos que não estão, naquele momento, acompanhando a maioria de seu grupo. Então, nós estamos fazendo a complementação da aprendizagem que é o objetivo, hoje, da sala de recursos. Com essa mudança, esta sala não está sendo mais tão discriminada, ela virou uma sala de reforço. Eu não considero que ela exclui ninguém não. Acho que os meninos e as famílias também não consideram. O rodízio desta sala, hoje, é constante. Tem meninos que ficam nela somente dois meses, sanam suas dificuldades e conseguem acompanhar melhor seu grupo. Assim, hoje eles vêem esta sala como uma forma de melhorar (Marli, Escola Effie Rolfs).

A sala de recursos é uma forma de apoio a esses alunos, mas ainda não é a ideal. Somente os professores de 1ª a 4ª série tem acesso à sala de recursos. A gente (5ª a 8ª série) não tem. Por que esses professores de apoio atendem os alunos de 5ª a 8ª série, mas não suprem as necessidades desta segunda etapa do ensino fundamental. Então, eu acho que teria que ter um professor de apoio para cada área, para o menino se inteirar e acompanhar na sala e não simplesmente dar um joguinho de matemática ou de linguagem. Eu acho que não é por aí (Dora, Escola Effie Rolfs).

Na APAE/Viçosa, essas salas se denominam Salas de Apoio Pedagógico e, conforme já relatado, foram implementadas para atender à inclusão. Nessas três salas, os alunos que estão sendo incluídos no ensino regular são atendidos por uma professora individualmente ou em pequenos grupos de, no máximo, duas, três crianças,

em horários específicos pré-marcados de aproximadamente uma hora, de duas a três vezes na semana, no contraturno da escolarização do aluno. Essas salas carregam fortemente a idéia de que os alunos com características diferenciadas podem ser “ensinados” em ambientes especiais para alcançarem a maioria de seu grupo, inclusive com orientações dos especialistas da área de saúde (médicos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas) para a “reabilitação” dessas crianças.

Este ano eu estou no atendimento de apoio individual. É com os meninos que estão sendo incluídos nas escolas comuns. Tem de escola pública e particular. É tudo através de jogos, brincadeiras, exercícios e às vezes colocam dois ou três juntos, quando vêem que estão precisando trabalhar a convivência. Estas salas atendem dos bebezinhos até os adultos (Elisa, APAE/Viçosa).

4.1.4. A Polêmica Terminalidade Específica

A questão da Terminalidade Específica é um assunto que não pretendia ser tratado pela pesquisadora nessa dissertação, porém nas entrevistas realizadas com os professores e gestores da Escola Effie Rolfs, esse assunto emergiu de maneira contundente e controversa, sendo impossível ignorá-lo. Esse fato revela o não-domínio do pesquisador sobre seus dados de pesquisa, havendo, muitas vezes, a imposição do objeto direcionando a pesquisa.

Mas o que é a Terminalidade Específica? Conforme especifica a LDB 9394/96, “fica a cargo das escolas, assegurar no Projeto Político-Pedagógico, ações que contemplem e possibilitem a permanência do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais no ensino comum”. Nesse sentido, inúmeros são os direitos previstos para que esse fator seja efetivado, como adaptações curriculares e metodológicas, recursos educativos e a chamada “Terminalidade Específica”. Essa última é uma certificação de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica realizada pela instituição educacional regular, dada aos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, em razão da

impossibilidade da continuidade de desenvolvimento intelectual em escolas regulares comuns. Ela vem acompanhada de histórico escolar e avaliação circunstanciada e descritiva das habilidades e competências atingidas pelo educando. A avaliação contínua a ser realizada pela escola deve estar voltada para o desenvolvimento de processos de aprendizagens funcionais, da vida prática e da convivência social desses alunos, respeitada a legislação e de acordo com o Regimento Escolar, o Projeto Pedagógico da escola e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno. O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar o encaminhamento para a educação profissional, bem como a inclusão no mercado de trabalho.

Explicando mais detalhadamente, quando os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no inciso I do art. 32 da LDB/96 (“o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, formação de atitudes, valores e vínculos de família e sociais”) e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos artigos 24 (carga horária mínima e frequência) e 26 (conteúdos curriculares básicos) da referida lei, as escolas deverão fornecer-lhes a certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica. À Secretaria Municipal de Educação cabe definir, para tais casos, a idade-limite para a terminalidade específica do ensino fundamental, bem como regulamentar os demais procedimentos necessários, cuidando, sempre que possível, do encaminhamento dos concluintes para atividades que concorram para ampliar-lhes as possibilidades de inclusão social e produtiva.

A Escola Effie Rolfs utiliza o discutível direito da Terminalidade Específica com bastante parcimônia, exatamente pelas controvertidas opiniões de sua comunidade escolar sobre esse assunto, mas, ainda assim, é motivo de calorosas discussões e discordâncias. Dos professores e gestores pesquisados, 50% se declaram contra a Terminalidade Específica, alegando que a mesma acentua a discriminação e a estigmatização dessas pessoas, carregando o forte e inevitável componente da exclusão, já que ela não possibilita a esses alunos concorrer em condições de igualdade no mercado de trabalho. Os testemunhos a seguir indicam essas formas de pensar.

Por que um aluno que vai concluir a 8ª série e vai receber o diploma de terminalidade específica é um aluno que tem a 8ª série e não tem. Quer dizer, isso foi um ganho? Eu acho que não foi. Este “diploma” garante a inscrição desse aluno num concurso público? Não garante. Então, que inclusão é essa? Que inclusão é essa? Estão vendendo uma ilusão (Andréia, Escola Effie Rolfs).

No ano passado, eu tive uma aluna incluída que eu questionei se ela era aluna pra terminalidade específica. Por que, ela lia, ela escrevia, ela se relacionava bem com os colegas. Agora, ela não fazia uma equação de 1º grau. Não me importa, porque ela não tinha condições mentais de abstrair tanto. Se uma criança normal ainda tem dificuldades e, muitas vezes, é concreta nesta fase de operações formais, que dirá uma criança que tem um déficit de aprendizagem. Que tem um comprometimento neurológico que conduz a um déficit de aprendizagem. Então, tem que ver o que se pode exigir dela. Agora, se ela lê, se ela escreve, se ela opera, se ela é capaz de se virar e tem oito anos de escolaridade com o acompanhamento da sala de recursos, essa aluna tem direito, pra mim, ao histórico de conclusão da 8ª série. Eu estou brigando agora por isso. Minha briga agora é tirar esse negócio de terminalidade específica, por que é uma forma de estigmatizar também. Então, que inclusão é essa que estigmatiza, que exclui? Eu quero ver legalmente. Eu perguntei pra M. o que é que tem no edital pra faxineiro da Prefeitura? Está lá, exigência – Ensino Fundamental Completo. A terminalidade específica conta? Não. Então, não vale de nada. Isto não é inclusão! (Nádia, Escola Effie Rolfs).

Agora, o nosso maior problema em termos de procedimentos diferenciados é a tal da terminalidade específica. Ela tem sido muito criticada, mas gente, o aluno freqüentou a escola por um grande tempo, você tem que garantir isso de alguma forma. Ela é uma forma de dizer que aquele aluno tem alguma escolarização, passou pela escola e conseguiu determinado nível (Marta, Escola Effie Rolfs).

Conforme retrata esse último depoimento, os demais 50% dos professores e gestores investigados nessa instituição consideram a Terminalidade Específica benéfica para os alunos que dela necessitam, alegando que, antes de lhes ser possibilitado esse direito, esses alunos freqüentavam a escola eternamente e, ou, desistiam dela sem nenhuma certificação de escolaridade, depois de estudar longos anos. Além disso, essa parte da comunidade escolar alega que a possibilidade da Terminalidade Específica impulsionou esses alunos a não desistir, contribuindo também para uma aproximação entre a família, a escola e o mundo de atividades profissionais, melhorando essa rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento daquele indivíduo. Essa

questão também deixa evidente como a legislação nessa área é controversa e dá margem para a exclusão.

4.1.5. Os Procedimentos de Incentivo e Compromisso com Grupos de Estudo e Discussão

A forma como cada instituição pesquisada se direciona no alcance ao que propõe a educação inclusiva de qualidade perpassa pelo compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre seus profissionais. Nesse sentido, o incentivo e o compromisso de cada instituição pesquisada na formação e manutenção de grupos de estudo e discussão é também uma forma de “medir” encaminhamentos a favor ou contra a inclusão de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na escola regular. Segundo Mantoan (2002),

O questionamento da própria prática, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso vão definindo, pouco a pouco, aos professores e gestores suas ‘teorias e práticas pedagógicas’ (MANTOAN, 2002, p.89).

Sob esse foco, a Escola Municipal Prof^a M^a José Santana demonstra ainda não ter compreendido a importância do tempo coletivo para o desenvolvimento de seus profissionais, não relatando a existência de nenhum grupo de estudo voltado para a temática da inclusão escolar. Para 100% das professoras e gestoras entrevistadas, os momentos de reuniões, de pequenos ou grandes grupos, para reflexão na escola, acontecem para se discutir o planejamento das atividades e outros assuntos ligados à parte administrativa, de duas a três vezes ao ano. Segundo elas, alguns casos de “dificuldades de aprendizagem” acabam sendo citados nestas reuniões, mas nunca no sentido de discussão e reflexão sobre os melhores encaminhamentos. A falta de tempo e de condições para parar é colocada como o maior motivo dessa inadequação, conforme mostram os relatos a seguir.

Existem só as reuniões pra planejamento. Alguns casos de dificuldade ficam tão difíceis que acabam sendo citados nestas reuniões, mas não pra ser discutida uma forma de melhora. É aquilo que eu te falei, o salário é tão pequeno que a gente tem que trabalhar em dois, três lugares e não tem tempo pra parar e discutir. A gente sai daqui correndo, o ônibus já está ali esperando, você já tem que ir pra outro lugar. E nessas reuniões de planejamento não tem tempo de discutir dificuldades e muito menos estudar. Por que é assim, a aula das crianças termina duas horas mais cedo uma vez por semestre e nestas duas horas a gente tem que discutir todo o conteúdo do planejamento, que já é muita coisa pra pouco tempo. Pra poder parar no calendário escolar fica quase impossível, por que tem o outro lado dos pais que reclamam muito e o lado da legislação que exige 200 dias letivos de aula por ano. O discurso da secretária de educação é que não se pode lesar o aluno na carga horária dele (Amanda, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Aqui não existe não. Existe o momento do planejamento que a gente pára mais no início e no final de cada semestre pra discutir planejamento, mas só o planejamento. Engraçado é que parava, agora eles pararam com isso. Mas, aqui nesta parte é muito ruim. A direção fala que a culpa de não poder parar é dos pais que reclamam muito, por que tem que trabalhar. Mas, eu acho que por mais que os pais reclamem, tem que conversar com eles e mostrar que tem que parar pra refletir senão você não consegue fazer um bom trabalho. Tem que mostrar que aquela parada vai ser bom para a própria criança deles (Elisa, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Conforme já indicam os depoimentos anteriores, há a necessidade do envolvimento das famílias nessa questão para o entendimento do retorno que esse “tempo coletivo” dos professores poderá trazer para a qualidade da educação de suas crianças. Além disso, há a necessidade de valorização e ampliação do tempo do professor fora da sala de aula.

A comunidade escolar da Escola Effie Rolfs já adota com maior frequência a reflexão e a discussão entre seus profissionais como medida fundamental para a melhoria da qualidade de seu atendimento, não só com relação à educação inclusiva. A maioria dos professores e gestores investigados demonstrou compreender a importância da formação de grupos de estudo na escola, para a discussão, reflexão e compreensão dos problemas educacionais, sempre sob a luz do conhecimento científico e interdisciplinar. Conforme assegura Mantoan (2002), eles reafirmam que a inclusão reforça a necessidade de ações conjuntas de toda a comunidade escolar, equipes de

apoio multidisciplinares, pais, alunos, sociedade e Estado. Porém, são unânimes em afirmar a falta de engajamento de outros profissionais que não da área acadêmica nestes grupos de estudo, dificultando uma visão multidisciplinar do processo inclusivo. Em todos os grupos de estudo e discussão citados – Grupo de Discussão do Projeto Incluir (reuniões quinzenais); Grupo do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) (reuniões mensais) e Conselhos de Classe (reuniões bimestrais), a participação é somente de profissionais da área acadêmica e se dá por adesão (com exceção dos Conselhos de Classe que a participação se dá por convocação), levando a críticas e elogios a essas formas de participação. A sobrecarga do professor é uma das justificativas para a não-participação nesses grupos. Os testemunhos a seguir demonstram essas visões:

Neste grupo do “Projeto Incluir” é por adesão, mas é difícil a participação. Quase ninguém tem ido. Eu mesmo sou uma que tenho falhado bastante. O tempo do professor é muito curto. O professor acumula cada vez mais funções e fica cada vez mais sobrecarregado e incompetente. (Lúcia, Escola Effie Rolfs).

Tem grupos que se reúnem regularmente para essas discussões com pessoas da Superintendência e entre os próprios profissionais da escola. Agora, precisa trabalhar mais neste sentido, principalmente os professores de 5ª a 8ª e Ensino Médio. Eles ainda estão muito distantes e têm muitas dificuldades pra trabalhar com esses alunos. Até pelo sistema que é diferente, com vários professores e isto dificulta a questão do vínculo. Até pra reunir é muito complicado, por que não é dedicação exclusiva, eles trabalham em vários outros lugares. Quer dizer, tem oportunidade somente quando a escola para no calendário escolar pra reunir, pra estudar e aprofundar mais sobre estas questões. Agora, os Conselhos de Classe também são oportunidades de estar discutindo as dificuldades de aprendizagem. Existe este tempo pra cada professor colocar suas dificuldades, o que ele está fazendo de diferente. Agora, a participação a gente sempre tenta fazer em forma de convite, por que quando as pessoas trabalham por que gostam, por que pretendem aprofundar mais nesta área fica mais fácil. Quando é convocação é obrigatório, o pessoal se sente obrigado a fazer aquilo e é mais difícil você trabalhar com o profissional (Camila, Escola Effie Rolfs).

Estes grupos de discussão, a gente já viu que fazendo um grupão muito grande a coisa não anda. Tem que fazer com grupos menores. Por que, na prática, não tem jeito de parar a escola inteira pra estar discutindo. Para o Projeto Incluir é permitido que se pare no calendário. A sugestão da Superintendência para o ano de 2006 é que uma vez por mês ou a cada 15 dias se façam paradas rápidas até pra ter tempo de passar algumas informações, de discutir um caso ou outro. E outra coisa, tem que

ter um capacitador, uma pessoa que venha até a escola pra discutir junto, por que senão a coisa não vai. Agora, os momentos que pára a escola toda são nos conselhos de classe e nele a gente vem procurando discutir, cada vez mais, as dificuldades de aprendizagem. Os professores estão tendendo a assumir realmente cada aluno com suas dificuldades e o que pode ser feito pra ele desenvolver (Márcia, Escola Effie Rolfs).

A APAE/Viçosa também adota a formação e manutenção de grupos de estudo e discussão entre a sua comunidade escolar como fundamental para a melhoria da qualidade de seu atendimento. Todos os profissionais entrevistados relatam que se reúnem bimestralmente para discussão e reflexão de suas dificuldades e acertos. Especificamente para a discussão da inclusão e do desenvolvimento dos alunos incluídos na escola regular, as supervisoras da instituição se reúnem semanalmente para discutirem cada caso e seu Programa de Desenvolvimento Individualizado (PDI), mudando formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças em acordo com a escola regular, ou seja:

A gente está sempre discutindo. Na quarta-feira a gente sempre encontra, mas não é uma coisa rígida não. Senti necessidade tem um apoio. Os meninos da inclusão têm uma ficha individual com um programa a ser desenvolvido com eles. A gente está sempre discutindo estes programas, mudando formas de conduzir, porque a gente também aprende com a escola comum e vê que tem formas de trabalhar em algumas escolas que tem dado muito certo, que é por aí, que a gente tem que mudar. A gente tem também reuniões pedagógicas dentro da APAE de dois em dois meses que são convocações que envolvem toda a escola, todos os professores. O estudo das quartas-feiras, exclusivo da inclusão, somos nós supervisores procurando respostas. É uma coisa voluntária, de profissional mesmo. Quer dizer, você tem uma problemática, você tem que resolver, então você estuda pra isto (Rosângela, APAE/Viçosa).

A gente tem um grupo de estudo com todos os professores e supervisores da APAE pra estar discutindo as dúvidas do nosso dia-a-dia. Geralmente a gente se divide em pequenos grupos e cada grupo fica com um tema, estuda sobre o tema e depois repassa para o outro grupo maior. Até o ano passado a gente fazia uma vez por bimestre, mas agora a diretora falou que a gente vai se reunir mais vezes ao longo do ano. Já *está previsto até no calendário escolar, eu acho que vai ser uma vez a cada mês. Essa parte aqui é bem rica* (Joyce, APAE/Viçosa).

A questão do maior compromisso das duas últimas instituições com incentivo à formação de grupos de estudo e, ou, discussão demonstra ser diretamente proporcional ao engajamento delas em diretrizes pró-inclusão, espelhando esse mesmo comportamento em outros aspectos, como modificações na organização, estrutura e funcionamentos dessas unidades escolares.

4.1.6. Parcerias e Apoios

De acordo com o que afirma Mantoan (2002), a inclusão escolar deve estar alicerçada no estabelecimento de parcerias entre os envolvidos no processo educativo - dentro e fora da escola e na criação, compreensão e desenvolvimento de enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento. Em analogia, essa autora relaciona as parcerias e apoios a alicerces na construção da educação inclusiva. E, segundo as comunidades escolares investigadas, esse assunto se configura como tal, à medida que trás às escolas a discussão da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, fundamentais nessa edificação. Porém, é importante ressaltar que não se pode confundir parceria com “ajuda”. É necessário o apoio de profissionais especializados, e isso não pode ficar por conta da boa vontade e desprendimento das pessoas. É uma atitude que deve ser tomada pelo Estado.

Nesse aspecto, entretanto, os professores e gestores de duas instituições pesquisadas – a Escola Effie Rolfs e a Escola Prof^a M^a José Santana – reconhecem a necessidade urgente, mas dizem que nada existe nesse sentido, somente um pequeno aumento do intercâmbio com a APAE por exigência da inclusão. Os depoimentos, a seguir, evidenciam o reconhecimento da necessidade, mas a desresponsabilização do Estado e de si mesmo como parte integrante nesse processo de busca, ou seja:

Essa é uma necessidade urgente. A gente precisava ter pessoas da área de saúde, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e outros dentro da escola e não só como apoio ou parceria. Os casos de alunos que são discutidos no Conselho de Classe ficam em cima de se tem laudo e se não

tem laudo. Alguns professores dizem assim “ah, esse aluno não tem problema não, ele não tem laudo médico?” Então, o professor não tem competência para avaliar certas coisas e precisa de outros profissionais junto dele na escola (Lúcia, Escola Effie Rolfs).

Acho que falta muito isso aqui na escola. A gente se sente meio sozinha. Nesta parte tinha que ter pessoas que estão mais por dentro e dêem uma solução, às vezes não precisa nem mesmo ser uma solução, mas um caminho. Se tivesse uma pessoa que mostrasse um caminho já ajudaria bastante, por que a gente fica completamente perdida (Cláudia, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Já os profissionais entrevistados na APAE/Viçosa declaram que a instituição trabalha muito com parcerias e apoios, sendo um dos pontos fortes da instituição. Dentre eles foram citadas: parceria com 80 escolas regulares vinculadas ao trabalho de inclusão; parceria e apoio dos médicos e profissionais da área de saúde, parceria com os governos estadual e municipal que cedem todos os professores para a APAE, parceria com os Departamentos de Nutrição, Educação Física, Pedagogia, Agronomia e Dança da Universidade Federal de Viçosa, por meio do trabalho com estagiários; apoio de voluntários.

Nós temos pediatras, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros e a gente está sempre em sintonia com o trabalho deles. Igual eu tenho aqui um menino que eu estou com dificuldades em trabalhar a questão da fala com ele. Aí eu vou até a fono e peço orientação para aquele caso e ela me orienta. Por que antes disso ela já veio e avaliou a criança. Mesmo os de fora, em sintonia com os médicos e os outros profissionais, a gente faz um trabalho com a criança e com a família da criança (Aparecida, APAE/Viçosa).

A APAE tem parceria também com o governo Estadual e Municipal que emprestam os professores. Todos os professores da APAE são ou da rede estadual ou da rede municipal. Então, eu acho que essa é uma grande parceria, por que se não tivessem esses profissionais aqui a APAE ia passar aperto. Por que se ela tivesse que arcar com o salário de todos os professores ela não daria conta. Ela é uma entidade filantrópica e o recurso que ela recebe quase que vai para o pagamento da parte técnica, das auxiliares e pra recursos pedagógicos (Margarida, APAE/Viçosa).

4.1.7. A Contribuição da Secretaria de Educação do Município e da Superintendência Regional de Ensino para a Consolidação da Inclusão Escolar

A efetivação de uma educação inclusiva de qualidade passa, necessariamente, pela articulação entre as diferentes instâncias do sistema escolar envolvidas nesse processo que, somente por meio de um planejamento sistemático, podem definir objetivos e metas a serem alcançados no curto, médio e longo prazos, bem como priorizar em que e como investir as verbas públicas federal, estadual e municipal para essa área. Nessa direção, cabe analisar a participação da Secretaria de Educação do Município e da Superintendência Regional de Ensino nas três instituições pesquisadas, no intuito de medir suas diretrizes pró-inclusão.

Dos professores e gestores investigados da Escola Municipal Professora Maria José Santana, 50% declararam que a única participação é da Superintendência Regional de Ensino com cursos de capacitação para os professores da rede pública de Viçosa e região. Segundo os depoimentos, os cursos são divulgados como sendo para toda a rede pública de Viçosa. No entanto, há um número restrito de vagas por curso que impossibilita a participação da grande maioria dos professores e gestores. De acordo com a população investigada, nem 10% dos profissionais chega a freqüentar tais cursos por falta de vaga ou indisponibilidade de horário, como apontam os relatos a seguir:

A Superintendência tem promovido uns cursos de capacitação para os professores e gestores, mas só que não participam nem 10% dos professores e supervisores do município. Então, eu acho que deveria tentar atingir um número maior de professores, por que as dificuldades e dúvidas nesta área são muitas (Sônia, Escola Municipal Prof^ª M^a José Santana).

Tem tido uns Seminários sobre inclusão que a Superintendência oferece que eu pude até participar. Mas, participava assim, hoje eu ia, amanhã ia outra pessoa, não tinha continuidade. Pra mim, desse jeito não foi feito. Quando eu digo pra você que o sistema é falido, é isso aí. Todo mundo tinha que participar e acabava não participando ninguém. Já eram poucos dias, só três, e ainda participando assim picado, não fica nada. Era assim, quem estava na sala de manhã, ia só à tarde e o contrário, mas aí a pessoa desestimula e ainda não tem certificado nem nada. Então, praticamente inviabiliza do professor participar de uma formação

continuada, ele está o tempo todo na sala e não pode sair pra nada. É o sistema mesmo! Uma coisa depende da outra, que depende da outra e assim vai (Amanda, Escola Municipal Prof^a M^a José Santana).

Dos profissionais entrevistados, 30% relataram que é a Secretaria de Educação do município que vem participando com a organização de seminários, mas estes não estão voltados, especificamente, para a educação inclusiva. O horário, inclusive (aos sábados pela manhã), foi colocado também como um empecilho à participação dos professores e gestores nesses seminários, como indicado no relato seguinte:

Olha, ordem vem pra gente receber essas crianças, agora capacitação que é bom não tem não. A Secretaria de Educação vem promovendo uns cursos no sábado de manhã, com dez vagas pra cada escola municipal, sem pagar. Por que geralmente não dá pra fazer os cursos que tem por que o professor não tem dinheiro. Ele não tem condições de pagar esses cursos de R\$ 100,00 que tem em Belo Horizonte e tudo mais. O próximo sábado mesmo é sobre hiperatividade, que a gente pode considerar como uma necessidade especial (Amanda, Escola Municipal Prof^a M^a José Santana).

Por que esses cursos que a Secretaria vem dando são muito bons, mas são dados no sábado. Sábado de manhã o que acontece, você tem família, tem filhos, tem que fazer compras, em que olhar as coisas da sua casa. Então, os professores reclamam disso, por que? Por que professor de creche já trabalha o dia todo na sala com a criança. Eles não têm tempo pra fazer as outras coisas. Por que não marcar esses cursos pra uma sexta-feira à tarde? (Nely, Escola Municipal Prof^a M^a José Santana).

Os restantes 20% dos professores e gestores investigados da Escola Prof^a M^a José Santana afirmaram não haver nenhuma participação da Secretaria de Educação do município, nem da Superintendência Regional de Ensino na instituição, no que se relaciona à educação inclusiva.

Já a Escola Effie Rolfs declarou uma grande participação da Superintendência Regional de Ensino com seminários, cursos de capacitação para professores e gestores, grupos de apoio à inclusão, envio de capacitadores, material e envio de diretrizes nacionais nessa área. No entanto, 100% desses profissionais relataram uma nulidade de participação da Secretaria Municipal de Educação. Os depoimentos

evidenciam uma desconexão entre a Superintendência Regional de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação, que têm políticas atreladas. Há que se investigar o porquê dessas diferenças relatadas:

A participação da Superintendência tem sido grande. A inspetora tem acompanhado de perto e deslocou uma pessoa da diretoria educacional pra estar acompanhando. O Projeto Incluir a partir desse ano terá uma reunião por mês pra estar avançando no processo. A Secretaria de Educação do município a gente não tinha contato nenhum. Agora, o Projeto Incluir exige parceria com esta secretaria. É ela que terá o controle do nº de alunos com deficiência em cada escola, que tipo de atendimento estes meninos estão tendo, é ela que vai controlar isso. Eu já informei isso à Secretária de Educação, mas ainda não tivemos retorno nenhum (Márcia, Escola Effie Rolfs).

Com a Secretaria de Educação do município nós não temos nenhum contato nesta área. Já a Superintendência de Ensino de Ponte Nova participa de muitas formas. Através dos encontros mensais no SAE, com o oferecimento de cursos e seminários, com o envio de um capacitador para o “Projeto Incluir” e no próprio projeto participando mais de perto e enviando a papelada do MEC nesta área. Então, eu acho que a Superintendência tem feito o trabalho dela, ela tem proporcionado formas de avanço para a educação inclusiva. A meu ver, as inspetoras responsáveis pela questão da inclusão estão até muito sobrecarregadas. São muitas cidades e muitas escolas em cada cidade (Sandra, Escola Effie Rolfs).

A APAE/Viçosa também conta com maior participação da Superintendência de Ensino nas questões relacionadas à educação inclusiva. Dos professores entrevistados, 100% declararam nenhuma participação da Secretaria Municipal de Educação, e os gestores afirmam que ela está começando a se envolver no processo, conforme mostram os depoimentos seguintes:

Da Secretaria do município, até então, a gente não tem tido muito apoio não. A gente está tentando buscar para o início do próximo ano. Por que

eu acho que tem que ter uma parceria, por que senão a gente não aguenta. Não dá pra abarcar tudo, são muitas escolas, são muitos alunos. Aqui na APAE sou só eu pra estar dando assistência a estas escolas todas. Eu não dou conta, não tem condição de dar. Já a Superintendência tem uma equipe de Apoio à Inclusão. Eles têm dado mais assistência que a Secretaria. Elas vêm nas escolas na medida do possível, por que elas também são muito sobrecarregadas. É um número de escolas muito grande pra elas sozinhas. Não são as escolas só de Viçosa, são de toda região. Além disso, elas não são responsáveis só pela inclusão, elas têm outras responsabilidades (Yara, APAE/Viçosa).

A gente acabou virando mesmo o centro de referência nesta questão. Acaba que a escola comum sempre procura a gente e a Secretaria de Educação do Município procura a gente. A secretária, às vezes faz alguns encaminhamentos que não devem ser feitos e aí ela percebe e procura a gente e pergunta “Como é que eu faço isso?”. Inclusive, a gente teve uma aluna, que hoje está incluída, com um nível cognitivo muito bom. É uma aluna com paralisia cerebral que devido à dificuldade de coordenação motora, pra falar e pra se expressar, acho que isso a atrasou no desenvolvimento escolar. Aí, ela escreveu uma carta pra secretária de educação do município, pedindo pra ela ajudar nesta questão da inclusão, nas adaptações necessárias. Interessantíssimo! E com isso, ela traçou as metas do município no plano de educação especial. Então assim, a secretaria de educação está começando a se envolver. (Carla, APAE/Viçosa).

Os relatos anteriores apontam e confirmam o que afirma Mantoan (2002) sobre a necessidade de ações conjuntas e da articulação entre as diferentes instâncias do sistema educacional. A desarticulação entre essas diferentes instâncias envolvidas no processo da inclusão pode culminar com a exclusão dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na escola regular. Além disso, existem responsabilidades próprias que precisam ser assumidas, pois, sendo delegadas, elas não se efetivam e, ou, desorganizam todo um sistema, seu planejamento e seus objetivos.

4.2. A PRÁTICA EDUCATIVA DAS INSTITUIÇÕES EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sobre esse assunto, a intenção inicial era estar abordando a prática educativa inclusiva em suas diferentes situações no cotidiano escolar. Porém, após a incursão em campo, tanto por meio das observações participantes quanto por meio das entrevistas, foi possível perceber a amplitude que a temática comporta, levando à conclusão de que seria necessário muito tempo para o atendimento desse objetivo. A prática educativa possui as mais variadas situações e aspectos, surpreendendo diariamente até mesmo os educadores e educandos. No entanto, com consciência de suas limitações, neste trabalho ela será analisada sob o foco da participação dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na sala de aula regular e a necessidade do professor utilizar procedimentos diferenciados para atender a essa demanda escolar, trazendo à tona novamente a perspectiva de Warren (2000) e a perspectiva, agora, de Pierucci (1999).

Warren (2000), em seu “Projeto de Construção da Cidadania que contempla a Diversidade” relata claramente que um dos princípios da dimensão política é a participação, e a negação desse princípio implica exclusão. Para ele, a legítima possibilidade de participação espelha a inclusão no âmbito social e, transpondo aqui, no âmbito educacional. Por esse motivo, esse princípio foi eleito como fundamental na análise de uma prática educativa inclusiva. Entretanto, o autor também coloca que a participação se efetivará somente quando for reconhecido o necessário direito de ter um tratamento diferenciado que atenda às infinitas diferenças, de modo a proporcionar a igualdade de oportunidades necessárias ao exercício da cidadania, comungando com as argumentações de Pierucci (1999).

Esse autor afirma que as diferenças individuais e culturais trazem a necessidade do reconhecimento da originalidade e da pluralidade de identidades, como condição primordial para a garantia da igualdade de oportunidades para cada um e para todos. Para ele, tratar a todos igualmente não significa promover a igualdade de oportunidades, já que se estaria tomando uma figura idealizada de homem como padrão, que certamente não representa a diversidade. Tratar igualmente a todos requer que consideremos, no âmbito das políticas e práticas sociais e educacionais, as necessidades específicas que caracterizam a cada um como pessoa humana, em seu

contexto histórico, social, econômico e individual. Nesse sentido, extrapolando essa forma de pensar para a questão da prática educativa, faz-se necessário “medir” a utilização de procedimentos diferenciados dentro da sala de aula para atender às necessidades educacionais especiais.

4.2.1. A Prática da Busca pela Participação do Aluno por Meio de Procedimentos Diferenciados

A Escola Prof^a Maria José Santana, iniciando-se no processo inclusivo, mantém forte ainda as práticas educativas tradicionais, com direcionamentos para a homogeneidade e para o acompanhamento da maioria do grupo. A maioria dos professores e gestores investigados declara que a participação dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, muitas vezes, não se efetiva pela dificuldade do professor em fazer as adaptações necessárias a essa participação. Essas “adaptações” vão desde uma atenção mais individualizada a modificações de alguns recursos didáticos para que aconteça a aprendizagem. Segundo elas, essa participação depende muito da personalidade e da dificuldade da criança e, principalmente, da percepção do professor e da importância que ele afere a esse aspecto. Mas, na maioria das vezes, esses alunos acabam ficando à parte, como apontam os relatos a seguir:

Às vezes, a gente esquece deles e eles ficam meio de lado sim. Por exemplo, a professora está contando uma história e quando a gente percebe, o J. A. (deficiente auditivo) já está perambulando pela sala. A história não prende a atenção dele, pois ele não está escutando o que a professora está dizendo! Eu acho que é por isso que ele desenvolveu muito pouco em termos de conteúdo, por que ele fica sem entender a parte da oralidade (Sônia, Escola Municipal Prof^a M^a José Santana).

Eu punha sempre uma menina mais desenvolvida perto dele e conversava com ela pra ajudar ele e dava certo. Ela ajudava e dava toda assistência que ele precisava, por que eu tinha que atender a todos e não tinha como dar a atenção que ele precisava. Agora a maioria das coisas eu mostrava

pra ele, apontava e ele fazia. Por exemplo, os números. Eu punha um número lá pra desenhar, aí eu dava tampinha pra ele e mostrava o que era o numeral com as tampinhas, com o concreto mesmo. Aí ele ia fazendo de acordo com as condições e quando tinha dúvidas me perguntava com gestos. Às vezes demorava um pouquinho pra eu entender, mas depois eu entendia, eu fui acostumando com o jeito dele. Mas, eu não fazia uma atividade diferente só pra ele não. Ele participava das atividades que todos estavam fazendo, mas da maneira dele (Maria do Carmo, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Na Escola Effie Rolfs, pelas falas muitas vezes contraditórias das professoras e gestoras entrevistadas, vislumbra-se a busca pela superação de uma prática educativa tradicional, através de outros “formatos” do fazer pedagógico. No entanto, a maioria dos professores citou que percebiam a necessidade de estimular a participação, mas não sabiam como fazer, não sabiam como trabalhar com novas metodologias e de novas formas, indo ao encontro daquilo que afirma Mantoan (2001) sobre a formação desses profissionais. Segundo ela, essa formação dificulta o saber-fazer, pois estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional, além do pouco envolvimento com a criatividade, ou seja, “a maioria dos professores trabalha numa visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado” (MANTOAN, 2001, p. 59). Os relatos, a seguir, ilustram bem essas características:

Cada caso é um caso. Nós temos alunos especiais que não participam, que não conversam, são retraídos. No caso deste aluno que eu estou acompanhando este ano, ele participa muito. A grande dificuldade dele é leitura, mas constantemente tem um colega se oferecendo para ler com ele. Mas, interessante que ele tem essa dificuldade de leitura e escrita, mas ele exerce uma liderança sobre a turma. Ele conquista todo mundo, inclusive os professores, com seu jeito expansivo, moleque e companheiro. Então, a deficiência dele quase não aparece. Eu também dou muita oportunidade aos meus alunos de estarem mostrando aquilo que eles sabem fazer. Por exemplo, semana passada no final da aula nós fizemos uma atividade de música. Eu deixei eles se apresentarem cantando o que eles quisessem. Esse aluno especial deu um show de rappy. Ele se destacou cantando e dançando. Nenhum dos colegas dançou tão bem quanto ele. Então, eu acho que está faltando um trabalho neste sentido. Como é que eu vou dar essa oportunidade para esse aluno e qual espaço eu vou ter dentro do conteúdo que tem que ser dado para que ele possa estar desenvolvendo e mostrando o que ele sabe, do que

ele é capaz. Ainda está muito falho nesta parte. A maioria dos professores não sabe como trabalhar novas metodologias e de novas formas (Gisele, Escola Effie Rolfs).

Atualmente eu tenho dois alunos com deficiência na minha sala de aula, uma aluna com síndrome de Down e um aluno com um distúrbio neurológico acentuado, oriundo de uma epilepsia violenta. Com a menina com síndrome de Down a participação é tranqüila, ela está perfeitamente integrada ao grupo, é muito aceita pelos colegas. A diferença com ela é que eu tenho que fazer algumas atividades diferenciadas. Já com ele não tem sido fácil a participação. Ele tem problemas seríssimos de falta de limites, perturba os colegas, agride com muita freqüência, enfim, ele é extremamente rejeitado. Olha, eu que já tenho experiência de muitos anos e certos momentos com ele eu tenho vontade de chorar, ele me deixa de cabelo branco. Então, depende muito do jeito de cada criança, do momento, da atividade, da quantidade de medicação que essa criança recebe (Mara, Escola Effie Rolfs).

A maioria dos alunos incluídos a gente pode dizer que estão adaptados, participando. Mas, têm alguns ainda que não estão adaptados, não participam, estão muito à parte e a gente não chegou a um consenso de ver o que a gente pode fazer. A gente manda pra sala de recursos, pra oficina pedagógica e não consegue ver que houve avanço. Realmente, a gente tem que discutir muito ainda sobre esses casos (Márcia, Escola Effie Rolfs).

Todos os professores e gestores da escola afirmaram que a não-participação dentro da sala de aula se dá por vários motivos. A personalidade do aluno e o tipo de deficiência são os mais citados. Segundo eles, quando o aluno tem um jeito de ser mais tímido, tranqüilo e acomodado, há uma tendência em ficar à parte, como também os alunos ditos “normais”. Mas quando esses alunos têm uma personalidade e, ou, um tipo de deficiência com características agressivas e de agitação, é muito difícil eles ficarem à parte, sendo, nesses casos, muito rejeitados pelo grupo, o que também leva à não-participação. Outro motivo muito citado, tanto para a participação do aluno quanto para a realização de procedimentos diferenciados que visam à participação, foi a importância que o professor dá a esse aspecto. Quando o professor percebe a importância da participação do aluno e se esforça, com pequenas ou grandes “adaptações”, há uma tendência à melhoria neste sentido.

Nessa instituição, os professores são unânimes em afirmar que os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais que não estão tendo participação efetiva dentro da sala de aula regular estão demonstrando prejuízos visíveis nas suas habilidades acadêmicas, sendo válida somente a experiência de socialização desses alunos. Para alguns professores entrevistados, somente a experiência de convivência e socialização já é extremamente importante para indivíduos que viviam confinados, tendo como padrões de referência modelos que não poderiam proporcionar um desenvolvimento maior. Porém, outros professores denunciam exatamente essa conformação de que somente a socialização seja suficiente para o desenvolvimento desses alunos. O depoimento abaixo expressa essa forma de pensar o aproveitamento acadêmico:

Neste período de transição que nós estamos, tem que ser analisado cada caso, por que senão a escola poderá não estar incluindo de verdade. Aquela criança vai estar ali sendo mal atendida na parte acadêmica, não desenvolvendo tudo que ela poderia desenvolver. Aí, tem muito professor que fala, “só o ganho social desta criança já vale”. Eu não acho! Ela não tem só o lado social. Ela tem o social, o emocional, o cognitivo e muitos outros, como qualquer um de nós. Por que pra ela só desenvolver o lado social está bom? (Mara, Escola Effie Rolfs).

Já na APAE/Viçosa a prática educativa busca uma superação do sentido paternalista da deficiência, tão difundido na sociedade e nas escolas especiais, talvez pelo grande envolvimento, principalmente, das gestoras dessa instituição, com as mudanças históricas acontecidas na educação dos alunos portadores de necessidades especiais que culminaram com a inclusão. No entanto, com relação à inclusão desses alunos nas escolas regulares, que vêm sendo acompanhados de perto pelas supervisoras da instituição, elas se mostram contraproducentes e até mesmo desesperançosas quanto à participação do “aluno especial” na sala de aula regular. Elas alegam que a maior participação depende, muitas vezes, de algumas modificações e adaptações na estrutura e organização e do currículo escolar, nem sempre vistas com bons olhos pela comunidade escolar regular, isso talvez pela não responsabilização por esses alunos e, ou, não percepção da importância desse aspecto. O fato, de acordo

com essas gestoras, é que a maioria das escolas regulares acompanhadas pela APAE/Viçosa não efetivava as modificações pedagógicas sugeridas e, segundo a instituição, necessárias para a participação desses alunos. Além disso, a exclusão destes de determinadas atividades ainda é uma prática muito utilizada pelas escolas, conforme atestam os depoimentos seguintes:

Participando efetivamente eu não tenho visto não. Em algumas escolas a gente observa uma boa participação. Você percebe que a criança gosta da escola. Ele conta com a maior empolgação. Que tem toda uma adaptação pra essa criança. Que ela não se sente perdida lá. Agora, no geral o que eu tenho visto é que eles ficam meio de lado. Acaba que as coisas vão se atropelando, você vê que a criança está ficando pra traz e não está sendo feito nada. Por mais que você fale, que você peça pra eles fazerem as adaptações necessárias, a gente não consegue. Em relação aos procedimentos diferenciados, somente uma ou outra escola que a gente vê interesse. A maioria não dá importância, ficam sempre naquela coisa – “Ah, é muito aluno, não tem jeito”. Eu não sei se posso falar que é desculpa ou o que é, entendeu. Só sei que não fazem (Yara, APAE/Viçosa).

As mudanças são muito poucas. Você já percebe da própria direção da escola a rejeição, o não querer assumir a responsabilidade por aquela criança. A gente chega lá e ouve “Alá, já vem ver o aluno da APAE”. Eu respondo assim “Não, este aluno não é da APAE, este aluno é de vocês, é desta escola. Aí você sugere mudanças, discute o PDI, a programação diferenciada pra esse aluno. Volta lá e nada foi feito. Então assim, o aluno que tem a característica de ser mais apático fica de lado mesmo, fica marginalizado mesmo, entre os colegas e entre os professores. Agora, aquele que é “pedrinha no sapato” do professor e que é agitado e que eles querem internar até no sanatório, eles tem que fazer alguma coisa e às vezes as estratégias que eles utilizam são desumanas. Até combinam com a turma pra rejeitar esse menino, brigar com esse menino pra ele não querer ficar na escola. Então assim, você tem que intervir mesmo. Você tem que conversar muito com a turma, tem que trazer na APAE pra conhecer outras realidades, explicar o que aquele menino tem. E muitas vezes você ouve assim “Ah, eu não sabia disso professora”. Tem também uma criança cega que ficava sentada num canto durante as aulas de educação física. Diziam que ela não podia participar, por que era perigoso pra ela. Aí vem a gente e questiona “Mas, o que um cego não pode fazer? De que forma ela pode estar participando?” É lógico que ela vai cair, que *ela vai chutar e bagunçar, por que ela é uma criança inteligente e está se sentindo excluída* (Carla, APAE/Viçosa).

Sintetizando, é fácil constatar a dificuldade de participação do aluno caracterizado como portador de necessidades especiais na escola regular, ou seja, ainda há exclusão na inclusão e esta se deve, nesse caso e principalmente, à não-percepção da importância das adaptações e dos procedimentos diferenciados para esses alunos, resgatando e confirmando Pierucci (1999), em seu legado de que a diferença exigiria formas de “direito desigual”, a fim de atingir verdadeiramente um direito realizável.

4.2.2. A Perspectiva do Professor do seu Papel Dentro do Processo de Inclusão Escolar

Conforme visto, os problemas vividos pelos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais com relação à sua participação na escola regular podem ser agravados ou melhorados de acordo com a postura do professor quanto a esse aspecto. O depoimento dessa professora retrata a questão de forma magistral:

Quando o professor é mais dinâmico, ele busca essa participação. Mas, quando ele não está nem aí e ainda por cima é uma criança que não incomoda, como eu já coloquei, a criança simplesmente não participa. Fica de lado mesmo. Está por nossa conta. Se a gente não quiser, aquela criança fica ali totalmente de lado. Você vê a importância de se conscientizar e preparar o professor. Ele pode mudar tudo (Ângela, Professora da Escola Municipal Prof^a M^a José Santana).

Nesse sentido, é inegável a responsabilidade atribuída ao professor na condução do processo ensino-aprendizagem, especialmente na condução da inclusão dos excluídos historicamente pela escola. A literatura educacional tem mostrado as muitas dificuldades por que tem passado a educação brasileira, fazendo parte delas a malformação, desvalorização e a conseqüente baixa remuneração de seu professor. A constatação de que a quase totalidade dos professores em exercício desempenham suas atividades a partir da precária formação recebida nos cursos secundários e superiores soma-se à já comentada escassez de oportunidades de formação continuada. Todos esses fatores representam grandes obstáculos para a melhoria da

prática educativa desses docentes, contribuindo para a cristalização de suas concepções e conhecimentos.

Nessa direção, os professores sujeitos desta pesquisa fizeram muitas denúncias, ratificando várias necessidades para a efetivação da educação inclusiva, algumas já apontadas por diferentes estudiosos da área educacional e outras inéditas e muito individuais, conseqüência de suas dificuldades na prática cotidiana. A primeira e mais freqüente delas diz respeito à desconsideração e, até mesmo, ausência do Estado nas questões relativas à educação e, em conseqüência, à educação inclusiva. Segundo os professores entrevistados, falta planejamento no médio e longo prazos, falta investimento na formação do professor e do gestor, faltam recursos em todos os sentidos. Os momentos desses relatos foram intensos e de revolta, conforme atestam as seguintes declarações:

A escola não planeja, o governo não planeja, o Brasil não planeja. Nossos planejamentos são muito à curto prazo e a educação é a longo prazo. Nós temos que planejar, no mínimo, cinquenta anos de educação para o país e nós não damos conta de planejar cinco anos. Planejamento é meta e metas são estratégias de ação. Tem que ter isso. É objetivo prioritário na educação. O que o país quer alcançar? Que país nós queremos formar? E tem que correr atrás disso, independente de mudança de governo, de governador e de secretarias. Claro que vão ter mudanças neste longo caminho, à medida que as coisas forem acontecendo e que exigirem estas mudanças, mas o objetivo principal não pode mudar. Por que senão a gente não alcança nada nunca, só ficamos fazendo pequenas mudanças que não influenciam o objetivo final e, muitas vezes, dificultam o alcance do objetivo final. Tem vinte anos que eu escuto as mesmas coisas (Andréia, Escola Effie Rolfs).

Esses alunos não estão tendo o acompanhamento necessário. Não basta só vir à aula, sentar na cadeira junto com os outros, é preciso que esses alunos tenham um atendimento diferenciado, é isso que vai dar suporte pra eles. E os professores também, como é que eu vou dar aula pra um cego ou pra um surdo se eu não sei o Braille ou a língua de sinais e nunca me foi ofertado isso pra fazer? E o salário que a gente ganha hoje não dá pra pagar um curso de formação. Muitas vezes a inscrição pra esses cursos é o que você ganha por mês. Então, eu acho que falta a presença do Estado sim, por que eles tiraram as crianças das escolas especiais e jogaram na escola regular, sem dar a ela a infra-estrutura para recebê-los. E precisa desta infra-estrutura, de um apoio, por que não é fácil, é um trabalho extremamente difícil. É um processo muito longo que a gente não

sabe bem como fazer, por onde começar, o que é prioritário. Então, eu acho que já melhorou, por que eles começam a reconhecer o problema, mas a efetivação é que é o difícil, por que exige muito gasto e o Estado não investe em educação. (Dora, Escola Effie Rolfs).

Na verdade, não tem como você desvincular a inclusão de todo o sistema. Está tudo muito interligado. Na educação infantil, por exemplo, você não tem um jogo decente, um brinquedo. Se eu abrir o armário de brinquedo, você vai ver o que é pobreza total, você não tem nada! Não tem livros de história, não tem brinquedos, não tem tinta, muitas vezes. Ah, é muito difícil. Você já viu o nosso parquinho? É um cimento horrível, uma areia de não sei quantos anos, os brinquedos todos quebrados. Além disso, as crianças são carentes e têm inúmeras dificuldades sociais, emocionais, nutricionais. Então assim, como é que num sistema falido deste você vai estar incluindo crianças com necessidades especiais que precisam de materiais e pessoas muito mais especializadas e capacitadas? É impossível (Amanda, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

A sobrecarga do professor foi outra denúncia freqüente e calorosa que envolveu argumentos de acúmulos na própria função, acúmulo de funções devido aos baixos salários, falta de tempo para estudar e, especialmente, a sobrecarga da mulher, maioria no meio educacional. Sobre essa questão, alguns autores consultados escrevem a respeito e são unânimes em denunciá-la como um dos mais graves problemas por que passa a educação brasileira. Collares e Moysés (1995), por exemplo, enfatizam a precariedade do sistema educacional brasileiro em relação à malformação e sobrecarga de seus professores, ressaltando que a situação se agrava quando este professor entra no mercado de trabalho e encontra uma instituição regida por uma política de desvalorização deste profissional, que “se concretiza através dos baixos salários e da deterioração das condições de trabalho, com carga horária excessiva e múltiplos vínculos e jornadas” (COLLARES E MOYSÈS, 1995, p.96). Vamos aos depoimentos de nossos sujeitos investigados:

O professor precisa ter mais tempo para estar conversando, discutindo suas dificuldades, discutindo suas atividades. O professor está dentro da sala o tempo todo. Muitas vezes, vou às escolas e não consigo conversar com o professor. Tenho que conversar com o supervisor. E é com o professor que eu preciso conversar, é ele que está lidando diretamente com o aluno, é ele que tem que estar discutindo lá com a gente. É ele que

tem que estar colocando suas dificuldades. Então, você acaba não atingindo os objetivos, por que você não conseguiu nem comunicar, nem conversar. Nunca tem ninguém pra ficar para o professor nem meia horinha pra conversar. O professor tem uma carga horária muito grande, não tem tempo de estar lendo, se informando, discutindo, como é que ele vai fazer? Assim, fica difícil desenvolver qualquer trabalho (Yara, APAE/Viçosa).

O tempo do professor é muito curto. O professor acumula cada vez mais funções e fica cada vez mais sobrecarregado e incompetente. A gente como mulher também acumula muitas funções e é muito cobrada pela sociedade. Tem que ser mãe, esposa; tem que estar bonita; tem que ser boa profissional. A escola hoje exige mais do que a gente tem. Eu trabalho dois horários na escola e quando tem coisas extras para fazer a escola me cobra “Ah, mas quem quer tem que ter um terceiro horário”. Gente, mas eu tenho minha vida particular. Então, parece que é incompetência e má vontade. É muito difícil este lado (Lúcia, Escola Effie Rolfs).

As dificuldades e falhas na formação dos professores e gestores envolveram relatos muito recorrentes dos professores investigados, que vão ao encontro do que afirmam vários autores da literatura sobre inclusão. Mantoan (2001), por exemplo, considera a formação inicial e continuada dos professores um dos fatores mais importantes na qualidade da educação. No entanto, ela coloca que os cursos de formação necessitam de reformulação urgente, pois a concepção das instituições responsáveis pela formação desses docentes reproduz currículos arcaicos, baseados principalmente na reprodução do conhecimento, sem a valorização da investigação e da produção do conhecimento por parte dos alunos. Nesse sentido, ela sugere a reflexão e participação das universidades no sentido de reorganizarem seus programas curriculares, revisando estratégias e conteúdos de formação desses profissionais, a fim de prepará-los para a diversidade, pois a educação inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos os envolvidos nesse processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um “novo olhar” sobre as diferenças entre os seres humanos. Na perspectiva da abordagem de Mantoan (2001), podemos citar alguns relatos dos professores investigados:

Eu acho que os cursos de formação tinham que ser revistos, por que na maioria deles se vê muito pouco de educação especial, de inclusão, de diversidade na sala de aula. Muito pouco, muito pouco mesmo. Os cursos de formação de professores tinham que rever seus currículos urgentemente pra estar atendendo a realidade das escolas que mudou. Por que cada dia que passa, o professor tem que conviver com uma deficiência, uma síndrome ou uma necessidade especial diferente (Aparecida, APAE/Viçosa).

Então, eu acho que uma escola que quer fazer inclusão e que quer diminuir os estigmas sociais, intelectuais, emocionais no meio escolar, que quer acabar com isso, o que tem que fazer? Tem que equipar a escola de material humano em primeiro lugar. E é neste ponto que eu coloco que está a maior dificuldade da instituição, não só da instituição, da educação. É a falta de material humano capaz de perceber todas essas questões. E só a partir desse material humano capaz, preparado, reflexivo, consciente é que se podem fazer as outras mudanças (Andréia, Escola Effie Rolfs).

Em extensão ao que já foi colocado e ao mesmo tempo envolvendo outras dimensões está outra crítica contundente dos professores investigados, o que diz respeito ao saber-fazer do professor diante da inclusão dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais em suas salas de aula. Segundo eles, o medo, o desespero e a angústia são sentimentos constantes do professor hoje, por todos os aspectos já abordados aliados, principalmente, à falta de conhecimento teórico e prático de como conduzir o ensino e a aprendizagem com esses alunos. Sobre esse assunto, Lima (2003) aponta que o papel de professor como parte de um processo educativo que integra uma concepção de escola, de educação e de sociedade agoniza no novo cenário inclusivo, pois ele não foi preparado para aprender a interagir com a imprevisibilidade das diferenças. Segundo essa autora, como a inclusão escolar sugere um novo cenário educacional, a partir da emergência de novos personagens e novos processos de conhecimento, a sustentabilidade da identidade do professor gestada em outro cenário (a escola excludente e seus procedimentos) fica deslocada e inoperante, produzindo efeitos como a sensação de insegurança, incompetência e outros sintomas de uma identidade em crise. O papel de professor, como habitualmente conhecemos, perde-se diante dessas novas concepções e da escola inclusiva, pois suas conexões se

basearam em outras referências educacionais e não contam com recursos próprios que os auxiliem a interagir com as situações emergentes na sala de aula inclusiva, ou seja:

Muita angústia de não poder fazer mais por aquela criança, por que vontade de ajudar eu tenho, mas vontade não basta. Quando você recebe uma criança destas e não tem condições de fazer um trabalho com a criança, aí você vê os outros e as mães te cobrando e você não conseguindo. Você tenta alguém pra te ajudar, não tem ou não pode e você tem que lidar com aquilo tudo sozinha é duro viu! (Joana, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Tem hora que é desesperador, por que você está com uma sala heterogênea e lotada, com alunos muito agitados, considerados hiperativos mesmo, com alunos com inteligência acima do normal, que conseguem assimilar com muita facilidade e muito rapidamente e os que são mais lentos e tem muitas limitações. É muito difícil conciliar isso tudo. Você tem que estar sabendo trabalhar todas essas diferenças, tem que ver o lado da participação para o aluno não se sentir isolado, tem um conteúdo a cumprir, ihh, fica muito difícil tem hora. Por isso que eu falo, nas séries iniciais isso é mais fácil, mas a partir do momento que o aluno vai avançando torna-se cada vez mais difícil. A questão do conteúdo, da avaliação e de conciliar tudo isso em 50 minutos de aula. Depois vem outro professor que não trabalha da mesma forma. Então, eu acho que essa inclusão exige muitos arranjos e muitas modificações ainda, por que da maneira que está não dá pra conseguir levar quando o aluno vai avançando (Camila, Escola Effie Rolfs).

Quando eu cheguei aqui na escola e que foi colocado pra mim – Olha, esse aluno é especial – eu levei muito susto, fiquei amedrontada, insegura, com medo de não dar conta. Apesar de eu sempre correr atrás de leituras e formas diferentes de trabalhar, não é uma coisa agradável não saber lidar com uma situação nova. E cada vez que você recebe uma nova turma tem alunos com dificuldades e deficiências diferentes. O medo de não dar conta é muito grande. Por exemplo, como é que eu vou fazer esse menino que não lê ainda, ler. Porque a gente não considera esse aluno ao longo de um tempo maior, a gente quer em um ano dar conta dele. Então, até você tomar consciência disso, de que você não tem essa obrigação de fazê-lo desenvolver totalmente, leva um tempo, por que a gente já tem dentro da gente essa concepção de que tem que dar conta dele; é próprio do professor (Gisele, Escola Effie Rolfs).

Sob esse enfoque, os professores sobrecarregados, malformados, sem o apoio do Estado e sem nenhum conhecimento da prática educativa inclusiva trabalham desesperados, sem estrutura e agindo por tentativa e erro com conduções, muitas

vezes, que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem e até mesmo a autonomia não só dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, como de todos os alunos.

4.3. A LEITURA DOS PROFESSORES E GESTORES ACERCA DAS DIFICULDADES E AVANÇOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tanto no âmbito escolar, profissional e familiar quanto em outros setores, as principais resistências têm como origem o preconceito, a falta de informação e intolerância a modelos mais flexíveis. O medo do novo, do desconhecido, dos educadores tem origem, muitas vezes, na formação acadêmica, a qual não os habilitou para o trabalho com a diversidade, como as demais profissões que não previram uma sociedade para todos. Além disso, durante muito tempo a Educação Especial funcionou como um sistema paralelo e não como parte integrante do sistema geral de educação e da sociedade. Todas essas questões, aliadas às várias outras que já foram colocadas, criaram uma série de dificuldades e barreiras difíceis de transpor para a efetivação da educação inclusiva. Ao mesmo tempo, não podemos negar que muitas ações a favor da inclusão têm dado certo e levado a sociedade a repensar e mudar seus valores e concepções. E é exatamente sobre as maiores dificuldades e as maiores vitórias no alcance da educação inclusiva que tratamos nos parágrafos subseqüentes.

Para viabilizar efetivas mudanças de concepções e atitudes no contexto escolar com vistas à inclusão, é significativo conhecer os principais obstáculos e suas justificativas. A dificuldade mais evidenciada pelos professores e gestores investigados, representando 61,5% da amostra, recorre novamente à falta de conhecimento, capacitação e formação dos professores e gestores para lidar com os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais nas salas de aula do ensino regular. Segundo eles, o “não saber o que fazer com esses alunos”, a “falta de oportunidade dos professores para estarem melhorando nesse sentido”, o “trabalhar na base do improviso”, o “trabalhar com esses meninos sem saber nada”, a “falta de cursos para os professores” e o “levar de qualquer jeito” são falas e reclamações constantes

entre os profissionais das comunidades escolares pesquisadas.

A falta de participação, adesão e envolvimento de toda a comunidade escolar com as questões relativas à inclusão foi citada como grande dificuldade por 23% dos profissionais investigados, trazendo novamente a temática da responsabilização levantada por Warren (2000). A dimensão ética da responsabilidade traz a dimensão política do reconhecimento, compromisso e, conseqüentemente inclusão e participação na sociedade e na escola. Os depoimentos, a seguir, apontam a desresponsabilização de grande parte dos profissionais das escolas regulares para com os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais e os princípios da educação inclusiva.

Eu espero que a educação inclusiva consiga cada vez mais adeptos. Por que se pelo menos naquela escola aquele grupo não estiver pensando da mesma maneira, fica muito difícil seguir em frente. A sociedade só muda neste sentido, com adesão de todos ou, pelo menos, da maioria. Eu acho que a escola neste ponto pode tudo. Eu acho que as discussões, as leituras, os estudos são muito bem vindos. Mas, ensinar alguém a aceitar é muito difícil. Isto é com a própria pessoa. E eu acho que dentro desta escola a gente tem grupos diferenciados e precisa da adesão de todos ao que propõe a educação inclusiva. Por que muitos ainda não acreditam e isso leva a puxar o processo pra trás, ao retrocesso. Aí, nessa hora cada um é único realmente e por isso que isto tem que ser muito discutido, tem que ser um trabalho de convencimento (Márcia, Escola Effie Rolfs).

Uma grande dificuldade é o engajamento de todos os professores no processo de inclusão. Nem todos conseguem acompanhar no mesmo ritmo. Na hora de fazer as fichas de acompanhamento das crianças, por exemplo, os professores ainda tendem a deixarem de lado os alunos da sala de recursos. Muitos professores não querem se responsabilizar por estas crianças. Ninguém quer assumir que esses meninos são responsabilidade de todos nós. Outra dificuldade é o processo de inclusão de 5ª a 8ª série e no ensino médio. São muitos professores. De 1ª a 4ª série está funcionando melhor e eu vejo que tem mais condições deste processo inclusivo acontecer, com todas as mudanças que ele exige. Mas, de 5ª a 8ª pra frente parece que o compromisso com a criança cai. O professor parece que não se sente mais responsável por seus alunos, ele não quer ter mais trabalho, por exemplo, de elaborar uma prova diferente para aquele aluno especial (Mara, Escola Effie Rolfs).

Outra grande dificuldade apontada por 15,5% dos profissionais entrevistados é o trabalho em parceria com outras instituições e outros profissionais. Segundo eles, essas

parcerias não se instituem na prática, não sendo possível identificar as barreiras que impedem tal processo.

Eu sinto que ainda a grande dificuldade da instituição é estar trabalhando em parceria com outras instituições e outros profissionais. O caso da UFV, por exemplo, estar buscando os recursos que nós temos dentro da própria UFV. Viçosa é uma cidade privilegiada de ter recursos especializados em várias áreas tão perto de nossas mãos. Mas, nós ainda não conseguimos usufruir destes recursos. Por exemplo, nós temos o departamento de dança que poderia estar trabalhando com nossos alunos com dificuldade motora, nós temos o departamento de nutrição que poderia estar nos ajudando com a questão nutricional das crianças (nós temos dentro da escola crianças desnutridas), nós temos o departamento de veterinária que poderia nos auxiliar num trabalho das crianças com os animais, tão importante para os portadores de deficiência. Os próprios cursos de pedagogia e de economia doméstica poderiam nos oferecer parceria em muitas áreas e raríssimas vezes nós vemos estudantes e profissionais destes cursos em nossa escola. A gente não consegue essa parceria. Eu não entendo, não sei onde está a barreira (Gisele, Escola Effie Rolfs).

Já no que se relaciona aos avanços relacionados à educação inclusiva, a maioria (53,8% dos professores e gestores entrevistados) considerou as mudanças na forma de pensar da sociedade sobre as pessoas caracterizadas como portadoras de necessidades especiais um grande ganho social e individual para todos, trazendo a diminuição da discriminação, do preconceito e do estigma social sobre essas pessoas. Segundo eles, isso só está sendo possível pela convivência cotidiana com as diferenças, das mais imperceptíveis às mais exacerbadas, na sociedade e na escola. Esses professores e gestores retomam a forma de pensar de Jannuzzi (2004), que avalia ser somente com a convivência cotidiana que essas questões podem ser sentidas, analisadas e mudadas, e a educação, sob o enfoque inclusivo, pode ser uma contribuição essencial para a transformação social, com ênfase na ação da escola como transformadora da realidade.

As vitórias que eu vejo neste processo são de mudança de mentalidade, da abertura mesmo à convivência com as diferenças humanas (Rosângela, APAE/Viçosa).

Eu acho que o lado bom da inclusão é ter que lidar, perceber e refletir sobre diferenças muito grandes. Isso vai dar capacidade do professor

entender a amplitude da inteligência e das necessidades humanas (Andréia, Escola Effie Rolfs).

Antigamente a gente nem pensava nisso, por que não via este “problema”. Esses meninos estavam escondidos dentro de casa. Já hoje o mundo está mais aberto, está aceitando mais essas pessoas, essas dificuldades. Eu antigamente nem lembrava que existia isso, por que eu num convivia com isso. Hoje, a gente vê na rua, na escola, na casa de amigos. Outro dia, eu fui num aniversário e tinha uma menininha com síndrome de Down brincando junto com as outras crianças e ninguém ficava olhando e comentando não. Se fosse antigamente ficava (Mônica, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Outro avanço advindo da educação inclusiva e evidenciada por 19,3% da população investigada é o aumento do reconhecimento dos direitos sociais das pessoas caracterizadas como portadoras de necessidades especiais, indo ao encontro à forma de pensar do clássico autor Marshall (1967) que já, naquela época, repudiava a perspectiva de assistência aos considerados “mais necessitados”. Segundo ele, essa perspectiva exprime o entendimento desses indivíduos como “não cidadãos” que devem ser protegidos. Ele chama a atenção e diferencia o tratamento dado ao indivíduo dentro de uma perspectiva de incapacidade, que é o que ele denomina “benefício social” e o tratamento dado ao cidadão, quando encarado como um ser de direitos, que é o que ele denominou “prestação de serviços”. E é dentro dessa última perspectiva que os professores e gestores investigados começam a considerar seus alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, como cidadãos que têm direito à educação e à participação na escola e na sociedade como qualquer outro cidadão.

Nessa direção, poderíamos afirmar que esse avanço se deve à educação inclusiva e à forma como ela encara os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, ou seja, de acordo com a abordagem de Marshall (1967), a educação inclusiva pode ser considerada como uma prestação de serviços, pois propõe que todos, indistintamente, tenham direito à mesma educação de qualidade. Além disso, a educação inclusiva exige que o elemento qualitativo penetre nas escolas, sendo esta mais uma característica da prestação de serviços proposta por Marshall, ou seja, o elemento qualitativo da condição de cidadão precisa tornar-se essência do serviço, levando-o a ser menos estigmatizado. Já a educação segregada nas escolas especiais

pode ser entendida, dentro dessa abordagem, como um benefício social, pois impossibilita a convivência social e se limita a um grupo de pessoas que “precisa de ajuda”, sendo encaradas como seres carentes de potencial para seu próprio engajamento social. Nesse sentido, conforme descreve Marshall, a segregação, a estigmatização e a filantropia são componentes essenciais desse tipo de atendimento que não encara o indivíduo como um cidadão. Os depoimentos, a seguir, evidenciam tal análise:

Eu acho que a inclusão tem um lado muito bom que é ter dado ao portador de necessidades especiais, o direito de estar freqüentando uma escola comum como todo ser humano. É ele ter direito a ter oportunidade igual o outro (Márcia, Escola Effie Rolfs).

O lado bom desta questão da inclusão é que toda criança, não só criança como todo ser humano, tem direito a conviver com outras pessoas, à educação como qualquer pessoa. Por que é assim que se aprende, com o outro. E também é uma forma de diminuir a discriminação. Quando você tem a oportunidade de conviver, você começa a ver com mais naturalidade (Amanda, Escola Municipal Profª Mª José Santana).

Outro avanço evidenciado por 15,4% dos professores e gestores investigados diz respeito ao aumento dos grupos de estudo e discussão nas instituições, trazendo o desenvolvimento dos profissionais em todas as áreas e diminuição da onipotência do professor. Nesse sentido, elas confirmam o dizer de Mantoan (2002) de que a inclusão reforça a importância de ações conjuntas de toda a comunidade escolar para discussão e compreensão dos problemas educacionais, conforme evidenciam os depoimentos a seguir:

A inclusão traz a necessidade de grupos de estudo, de discussão entre os profissionais da instituição e com outras instituições. Faz a gente sair daquela onipotência da gente, a onipotência do professor, a onipotência da escola. A gente vê claramente que sozinho não dá conta (Mara, Escola Effie Rolfs).

Como a inclusão aumentou nossos encontros pra estudar, pra discutir, por que é necessário, senão você não consegue. Tanto aqui na APAE quanto na escola comum que eu trabalho no outro horário. Eu acho isso muito bom, por que faz a gente ter mais consciência das coisas que a gente está fazendo (Joyce, APAE/Viçosa).

E, finalmente, 11,5% dos professores e gestores investigados não viam avanços no processo de inclusão escolar em suas instituições. Segundo eles, só existem reclamações e encaminhamentos negativos nessa área. No entanto, as expectativas com relação à educação inclusiva nas instituições pesquisadas são muito positivas, sendo que 53,8% dos professores e gestores investigados estão otimistas com relação à educação e, especialmente, à educação inclusiva no Brasil, apesar das dificuldades e barreiras identificadas. Os relatos, a seguir, finalizam este capítulo também retratando uma expectativa positiva nossa quanto ao desenvolvimento e engajamento de todas as instituições educativas ao que propõe a educação inclusiva de qualidade.

Eu acho que a escola ainda é, apesar de todos os problemas, o lugar onde as coisas acontecem, onde é possível mudar formas de pensar. Que nos permite ter dúvidas ainda, que nos permite discutir em grupo, brigar, conversar. Este processo é muito enriquecedor. Eu acho que ainda é um espaço aberto e democrático, apesar de todas as dificuldades que enfrenta (Lúcia, Escola Effie Rolfs).

Eu sou muito otimista com relação à escola, eu acho que a escola é cheia de vitórias. Eu acredito demais na educação. Eu acho que as decepções fazem parte do processo. Eu falo muito – “Gente, vamos parar de olhar nossos erros e vamos pensar os nossos acertos que são muito grandes”. Eu penso há dez anos atrás o que nós tínhamos e o que nós temos hoje, o quanto nós caminhamos. Eu falo com os professores e acabo fazendo esse raciocínio. Eu vejo certos alunos à noite e tenho certeza que os pais deles são analfabetos e já é uma vitória esta geração estar freqüentando a escola e estar lendo e escrevendo. Não vai ser doutor, mas os filhos deles podem ser. Eles já enxergam a importância da educação na vida de uma pessoa. Eu penso desta forma – educar gerações, educar gerações, melhorar o país. Aí, você tem que ser extremamente otimista, por que nós já conseguimos muito (Andréia, Escola Effie Rolfs).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos conhecer a realidade que abriga o projeto de inclusão escolar dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, em instituições públicas de educação no Município de Viçosa, MG, a fim de analisar de que forma estão acontecendo as diretrizes pró-inclusão nas instituições investigadas e se a inclusão escolar está proporcionando mudanças estruturais, organizacionais e funcionais dessas unidades educativas. A identificação e análise das concepções e ações dos professores e gestores das instituições investigadas sobre a educação inclusiva e os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais e, ainda, a identificação das maiores dificuldades enfrentadas por esses profissionais para a construção de uma educação efetivamente inclusiva, também foram focos desta investigação.

Conhecer e compreender a realidade da educação inclusiva pública no Município de Viçosa, MG significou adentrar pelo universo das concepções dos professores e gestores destas instituições sobre esta nova realidade educativa que se compôs com a chegada destes novos alunos, ou seja, um mundo profundamente ligado aos valores, normas e padrões sociais, educacionais e individuais. Significou, também, explicitar as condutas e os obstáculos ligados à prática cotidiana em cada instituição investigada e ao sistema educativo como um todo, para atender ao novo direcionamento educacional e à nova demanda de alunos na atualidade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa revelou que os diferentes perfis históricos de cada instituição na educação dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais têm tido enorme influência na forma como cada escola enxerga a educação inclusiva e esses novos alunos, demonstrando ser os fatores “tempo de experiência” e “convivência” fundamentais para que as comunidades escolares adquiram, na dimensão ética, a responsabilização necessária por essa demanda escolar. Nesse sentido, concordamos com Warren (2000) quando ele afirma a necessidade de aliarmos os planos da ética e da política na construção de um projeto

de cidadania que contemple a diversidade, pois somente adquirindo o princípio ético da responsabilidade é que conseguimos os conseqüentes princípios políticos do reconhecimento, inclusão e participação dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais na escola regular. A postura de “desresponsabilização” para com os aspectos que envolvem o estabelecimento da educação inclusiva demonstra claramente a pouca experiência e convivência dos professores e gestores da Escola “Professora Maria José Santana” com esses alunos e com a inclusão escolar. No entanto, nesses dois anos de convivência com essa nova demanda escolar em suas salas de aula têm-se provocado freqüentes reflexões e discussões que começam a mudar a forma de pensar e agir desses profissionais. Eles iniciam a diminuição da resistência em aceitar esses alunos que, até então, eram de responsabilidade das escolas e das salas especiais e, com certeza, essa maior aceitação e responsabilização trarão conseqüências positivas sobre o compromisso em realizar mudanças estruturais, organizacionais e funcionais necessárias ao atendimento inclusivo.

A Escola “Effie Rolfs” que possui duas décadas de experiência na educação de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais, inicialmente em acordo com os princípios da integração, demonstra outra postura para com esses alunos e com a educação inclusiva em termos de responsabilização. Apesar das divergências, ainda existentes, entre os profissionais dessa instituição quanto à proposta inclusiva, essa comunidade escolar se encontra bem mais próxima do que propõe a educação inclusiva de qualidade, sobretudo em relação à forma de percepção desses novos alunos. A responsabilização para com eles já se efetivou entre a maioria dos profissionais dessa unidade escolar, agora refletindo, discutindo e procurando mudar suas condutas e perspectivas educacionais. Tendo a responsabilização se efetivado, observamos o reconhecimento e a valorização da diversidade discente como constitutiva e enriquecedora do processo de ensino e aprendizagem. Com o reconhecimento se consolidando entre a maioria dos profissionais dessa instituição, começam-se a discutir formas de promover a participação deles na sala de aula e na escola, com as conseqüentes e inevitáveis mudanças estruturais, organizacionais e funcionais necessárias ao atendimento inclusivo. No entanto, há que se salientar que somente esse “novo olhar” sobre os alunos caracterizados como portadores de

necessidades especiais não são suficientes para a efetivação da educação inclusiva que, conforme vimos, envolve muitos aspectos e dimensões.

Nesse sentido, a APAE/Viçosa, historicamente compromissada e responsável pela educação dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais ao longo de seus 25 anos de existência, esforça-se para entregar e, ou, dividir a responsabilidade por esses alunos com a escola regular. Apesar desses antecedentes, os depoimentos dos professores e gestores dessa instituição mostram certa ambigüidade, gerando uma “tensão” com relação a essa questão. Ao mesmo tempo que essa comunidade escolar se coloca completamente favorável, adaptando – se estrutural e organizacionalmente e estimulando a inclusão desses alunos na escola regular comum, ela também se ressentida ao “passar a responsabilidade” da educação dessas crianças e adolescentes para uma escola regular que, muitas vezes, não demonstra querer assumi-los. Esse receio talvez se explique pelo fato de alguns desses profissionais estarem acompanhando a inclusão nas escolas regulares, por meio do trabalho itinerante e, dessa forma, estarem observando as limitações estruturais e humanas dessas instituições que, conforme relatos, em sua maioria não atendem às propostas de modificações em seu ambiente físico e pedagógico para a efetiva participação dos alunos portadores de necessidades especiais. No entanto, sobre esse aspecto é importante salientar que não houve repasse de recursos financeiros e técnicos para essas adaptações.

No que se relaciona ao universo das concepções, os professores e gestores dessas instituições concebiam a educação inclusiva e os alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais sob diferentes enfoques com definições e ações que ora se aproximam dos princípios da integração, que pressupõe a mudança do aluno para acompanhar a escola, ora se referem aos princípios inclusivos, que pressupõem a mudança da escola para atender às diferenças de seus alunos. Essas aproximações a esses dois referenciais educativos tiveram relação direta com o tempo de experiência com a educação especial, conforme vimos, e inúmeros fatores ligados à qualidade da educação em cada instituição. A Escola Prof^a Maria José Santana conduz seu processo de ensino e aprendizagem claramente, guiando-se por padrões de referência, porém se desestabiliza nesse sentido com a chegada das crianças caracterizadas como

portadoras de necessidades especiais.

Já a Escola Effie Rolfs, que é, dentro do universo investigado, a que mais se aproximou do que propõe a educação inclusiva, com procedimentos que revelam reconhecimento, atenção e valorização da diversidade de seus alunos, ainda não conseguiu se desvencilhar dos padrões de referência e normativos impostos pela sociedade e pelo sistema escolar regular. Nesse sentido, ela se encontra em crise na condução de seu processo de ensino e aprendizagem, pois ora considera os padrões de referência e a maioria do grupo de alunos, ora tenta se adaptar para atender às diferenças e especificidades de cada criança e, ou, adolescente. Além disso, as diferentes condutas e mudanças estruturais, pedagógicas e organizacionais para o atendimento dos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais nessa instituição também apontam para a manutenção de um modelo de avaliação dos alunos e de condução do processo de ensino e aprendizagem, ainda se guiando por padrões de referência e normativos hegemônicos impostos pela sociedade e pelo sistema escolar regular.

As entrevistas realizadas e a observação das ações dos professores e gestores no que se relaciona à prática inclusiva possibilitaram-nos concluir que a realidade do cotidiano escolar nas três instituições investigadas se apresenta aquém do que tem sido discutido e proposto como “politicamente correto” e necessário pelos autores que defendem a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais na escola regular e pela legislação vigente. A distância entre legislação e realidade suscita reflexões a respeito da direção e dos delineamentos que esses discursos e textos legais vêm adquirindo no contexto brasileiro, dadas as inúmeras limitações ligadas à qualidade da educação no Brasil. Aliás, nessa questão, diversas são as possibilidades para se discutir e propor “qualidade na educação”, mas é evidente nas observações cotidianas que muito ainda tem que ser feito no Brasil para que as escolas ofereçam educação de qualidade. E essa qualidade na educação pública perpassa, inevitavelmente, pelos recursos para seu financiamento. Uma boa educação tem custos, e estes não são baixos.

A questão da qualidade instiga modificações nas políticas governamentais de forma a eleger a educação como prioridade no país e, dessa forma, investir fundo e

também prioritariamente na formação do professor. É a partir de um recurso humano preparado que se pode conseguir realizar as modificações necessárias para que a qualidade se instale nas escolas. Tem-se que trabalhar em dois tempos: o tempo presente – com os profissionais que já atuam, por meio dos cursos de capacitação - e no tempo futuro, por meio de modificações nos currículos dos cursos de formação de professores para que abordem, de maneira incisiva, sobre a questão da diversidade nas salas de aula não só enquanto teoria como também na prática. Além disso, a questão da inclusão com qualidade suscita a contratação de profissionais especializados nas diferentes necessidades especiais para atuar nas unidades educacionais ou nos municípios, trabalhando mais de perto com os professores e as crianças e adolescentes caracterizadas como portadoras de necessidades especiais.

Aliás, o fato que emerge de forma contundente na maioria dos relatos e observações é que a proposta de uma educação inclusiva complexificou e agravou, ainda mais, o quadro dramático da educação no Brasil, já marcada pela falta de qualidade. Os professores e gestores se declaram despreparados para realizar a inclusão escolar, são mal remunerados, sentem-se sobrecarregados, não contam com parcerias e apoio de outros profissionais e do próprio sistema educativo. Os entraves para a efetivação da inclusão escolar passam também, e principalmente, pelo reduzido compromisso do Estado para com a educação no Brasil. Mantidas essas condições, dificilmente os objetivos registrados nos documentos e textos oficiais serão concretizados.

Apesar de o MEC defender e reforçar, nos dias de hoje, a necessidade de uma escola para todos e de qualificar o professor para o trabalho educacional e para atender à diversidade de seus alunos, essas iniciativas ainda não se fizeram sentir suficientemente nas escolas. E, como muito bem colocou uma parte da comunidade escolar investigada, a inclusão escolar se apresenta como um sofisma, pois, por um lado, a lei garante a criação de condições, mas, por outro, as carências estruturais, organizacionais, funcionais e de material humano capaz de trabalhar com tais alunos “cria” um espaço propício para a prática da exclusão. A lei determina a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares, mas restringe os recursos destinados a elas, provocando a desestabilização dessas instituições e o

enfraquecimento da qualidade do seu trabalho. A lei defende a igualdade de oportunidades, mas não a propicia ao ignorar a necessidade de prover meios diferenciados para que esses alunos tenham o atendimento necessário à sua efetiva participação no sistema educacional regular.

Concluindo, considerando que muitas das mudanças em prol da melhoria do atendimento aos alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais perpassam mudanças estruturais na realidade educacional brasileira e, considerando a abrangência desses processos e os limites políticos dos atores locais diante dessas questões, gostaríamos de propor alguns encaminhamentos que, em princípio, poderiam ser exeqüíveis em nível local. Tal justificativa se baseia na crença de que essas mudanças perpassariam as próprias instituições escolares, muitas delas prescindíveis de recursos econômicos. A primeira delas diz respeito a um “novo olhar”, um “olhar mais vigilante” que busque o atendimento à diversidade sempre crescente de todos os alunos. Por exemplo, na Escola Effie Rolfs a simples troca de localização de sala/turmas facilitaria o acesso de alunos que têm deficiência física e que se locomovem com dificuldade ao banheiro. Essa mudança melhoraria as condições físicas e pedagógicas nas salas de aula e evitaria, por exemplo, que esses alunos que se locomovem lentamente com a ajuda de andador se ausentassem por muito tempo da sala de aula, com a conseqüente perda do conteúdo, toda vez que fossem ao banheiro. É nesse sentido que propomos uma maior atenção às diferenças, com a criatividade necessária ao processo educativo.

A formação do professor para trabalhar com a diversidade, conforme já colocado, também desponta como uma necessidade urgente nas instituições investigadas. Nesse sentido, torna-se importante que a gestão procure, nos limites de sua atuação, proporcionar essa capacitação e qualificação ao professor, seja por meio dos cursos e seminários promovidos pela Superintendência de Ensino, seja por meio de formação de grupos de estudo e, ou, discussão nas instituições. Porém, para que isso aconteça é necessário eleger o “tempo do professor fora da sala de aula” como fundamental para a melhoria da qualidade do atendimento. E, para isso, cada instituição tem que encontrar suas próprias estratégias que podem se dar em termos de mudanças no calendário escolar para o atendimento aos alunos, diminuição no número de horas/turno e, ou,

estipulação de horários extraturno. Das instituições pesquisadas, somente a Escola Professora Maria José Santana ainda não encontrou um caminho nesse sentido, mas começa a identificar a necessidade.

A necessidade de estabelecer parcerias com outras instituições e, ou, outros profissionais também é urgente e, nesse sentido, as escolas regulares têm muito a aprender com a escola especial que já construiu solidamente esse aspecto. Conforme citado por algumas profissionais entrevistadas, no caso específico de Viçosa, a parceria com a Universidade Federal de Viçosa, que conta com recursos humanos especializados em várias áreas do conhecimento, poderia ser uma importante contribuição para a escola regular no que diz respeito ao processo inclusivo. Nesse aspecto, o envolvimento dos pais também é outro importante aliado dentro desse processo, à medida que possibilita a criação de um vínculo importante entre família e escola.

Finalizando, há que se ressaltar que a temática da inclusão escolar instiga inúmeras possibilidades de novos estudos. Como vem acontecendo em várias universidades do Brasil e especificamente em Viçosa, MG, essa demanda se amplia devido à existência de poucas pesquisas na área da educação inclusiva. E ela já está acontecendo efetivamente na prática. As crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais já estão nas salas de aula regulares da maioria das escolas, onde essa nova realidade se constrói, segundo os professores e gestores, permeada por muitas dificuldades. Nesse sentido, é urgente a necessidade de estudos que caracterizem as dimensões críticas desses ambientes educacionais inclusivos, identificando as contribuições necessárias para a construção de escolas e uma sociedade inclusiva. Esta pesquisa abre caminho para análise de inúmeros outros aspectos ligados à ambiência inclusiva, como, por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Além disso, há a necessidade de ouvir os “alunos incluídos”, como eles estão se sentindo e o que eles estão achando dessas mudanças em seus processos educacionais, mais uma vez elaboradas e impostas pelos ditos “normais”.

Dentro de uma reflexão mais ampla, esta pesquisa, que investiga as políticas ligadas à educação inclusiva, aliada à avaliação de alguns programas educacionais

inclusivos, reafirma a necessidade da participação do profissional de Economia Doméstica nas questões que envolvem a construção de escolas e de uma sociedade inclusiva. Essa participação se faz necessária para que também esse profissional acompanhe os recentes direcionamentos políticos e sociais que apontam para a construção de uma sociedade que reconheça e valorize as diferenças entre os seres humanos. Esses direcionamentos irão refletir, com certeza, sobre as estratégias de administração e alocação de recursos das famílias que possuem crianças portadoras de necessidades especiais com interferências no cotidiano e na qualidade de vida desses sistemas. Além disso, especificamente o profissional de Economia Doméstica da área de Família e Desenvolvimento Humano, que trabalha nas instituições educativas, precisa estar inserido no desenvolvimento do conhecimento das questões relacionadas à prática inclusiva e à diversidade na sala de aula, pois as crianças caracterizadas como portadoras de necessidades especiais já se encontram dentro das instituições de educação, necessitando da peculiar visão desse profissional integrando as equipes multidisciplinares que compõem e comporão as escolas regulares.

Enfim, cabe laquear essa discussão, por hora, com uma afirmação de Mazzotta (2002), que também poderá contribuir para essa reflexão:

Há a necessidade do entendimento de que as escolas, assim como a sociedade, são espaços de choques de interesses e que o avanço da participação de um grupo implica, necessariamente, a reavaliação do outro (MAZZOTTA, 2002, p. 123).

Somente com essa consciência vamos conseguir construir formas mais efetivas de inclusão e de participação dos alunos portadores de necessidades especiais na escola regular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo: Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no Município de Goiânia.** São Paulo, 2003. 231pp. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

AMIRALIAN, M. L. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, p.97-103, fevereiro, 2000.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, março, 2001. p. 160 -173.

ARNAIS, M. A. O. **Novas crianças na creche: O desafio da inclusão.** São Paulo, 2003. 141pp. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BAPTISTA, C. R. **Integração, inovação e contexto interativo: Análise de uma situação experimental em âmbito escolar.** Bologna, Itália, 1995. 243pp. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Univeristà degli Studi di Bologna, Bologna.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas.** Trabalho apresentado no 10º Congresso Brasileiro da Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP). SP: s.n. Novembro de 2003. p. 01-26.

BOURDIEU, P. Espaço social e poder simbólico. In: **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL - Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL - Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BONETTI, L. W. **Educação, exclusão e cidadania.** Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2000.

BUARQUE, C. **A revolução das prioridades.** [s.l.]: Instituto de Estudos Econômicos (INESC), 1993.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 163-185.

BURKE, E. **Réflexions sur la révolution de France.** Paris; Hachette/Pluriel, 1989.

CARVALHO, R. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p.

CAVALCANTE, A. V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. Brasília: UNB. 2004. 157pp. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília.

CLASER, E. A. **Projeto de educação inclusiva no Paraná: propostas para educação na diversidade**. Florianópolis, 2001. 146 pp. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÈS, M. A. A. Construindo o Sucesso na Escola. Uma Experiência de Formação Continuada com Professores da Rede Pública. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 36, p. 95 -111, 1995.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984. 201 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p. 29 - 45, 2003.

GARCEZ, L. **Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar**. São Paulo: USP, 2004. 170pp. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 243 p.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

LIMA, N. S. T. **Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção**. São Paulo; UNICAMP, 2003. 176pp. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. 4 ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1999.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. **O que é educação inclusiva?** Junho de 2002. Disponível em: <www.inclusao.com.br>. Acesso em: 19 jul 2003.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: **Políticas organizacionais e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp.79-93.

MARCHESI, A. ; MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. São Paulo: UNICAMP: 2000. 213 pp. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. ; OMETE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003. 154 p.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, J. S. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec. 1993. 220 p.

MARTINS, L.A.R. A prática da educação para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: Marquezine, M. C. (Org.). **Coleção perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003. p. 23-36.

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

_____. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os *Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva*, ocorrido na UNESP de Marília.

MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, I.A. **Saberes, imaginários e representações na educação especial – A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças**. Lisboa: SECRETARIA NACIONAL DE REABILITAÇÃO, 1989.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Quieroz/EDUSP, 1984.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Curso de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/Editora 34 Ltda; 1999.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença.** Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora. 2001.

ROSEMBERG, F. **Tema em destaque: creche.** São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** VII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia. Conferência Magistral. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1995 (mimeogr.).

SANTOS, M. P. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais.** Junho de 2001. Disponível em : <www.inclusao.com.br>. Acesso em: 18 jul 2003.

_____. **Inclusão: respeito às diferenças.** Cadernos Pestalozzi; v.2, n.3, nov. 2000 (Publicação Científica da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro).

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão** – Análise Psicossocial e ética da Desigualdade Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 97-118.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos em cena... E as teorias, por onde andam? In: SCHERER-WARREN, I. et al. **Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo.** Lisboa: Gráfica, 2000. p. 23-51.

SEN, AMARTYA. **Desenvolvimento como liberdade.** Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 409 p.

SILVA, M. O. E. **A análise de necessidades de formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar.** São Paulo: USP, 2000. 286 pp. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, V. M. **Desmistificando a Idéia de passividade, dependência e alienação atribuída às camadas populares: um estudo acerca do significado da prestação de serviço às famílias ligadas à Rebusca em Viçosa, MG.** Viçosa, MG: UFV, 2005. 107pp. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

SOUSA, S. M. Z.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P. de, ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2002.

SPOSATTI, A. **Mapa da exclusão/inclusão na cidade de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996. 174 p.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis Ltda; 1980. 270 p.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOURAINÉ, A. **Podremos vivir juntos? La discusión pendiente**: el destino del hombre en la aldea global. Tradução de Horácio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1957. 175 p.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VAZ, A.C.V. Inclusão e segregação no processo educacional. **Publicação Científica da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro**, v. 3, n. 1, mar. 2001.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VISO, M. G. La traducción española de los términos relacionados con la discapacidad en los textos de naciones unidas. **Boletín del Real Patronato**, Madrid, 28 ago. 1994.

VITALIANO, C. R. Sugestões para a escola regular atender melhor o aluno portador de necessidades especiais. In: Marquezine, M. C. (Org.). **Coleção perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003, p. 65-77.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a Noção de Exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 17 - 26.

XAVIER, E. C. C. **Mais falares sobre a inclusão**: diferenças ou repetições. São Paulo: UNICAMP, 2003. 82pp. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A – OBSERVAÇÕES ESTRUTURAIS DO AMBIENTE FÍSICO

- Arquitetura da escola e da sala de aula.
- Disposição do mobiliário (centros de interesse).
- Barreiras para atender crianças portadoras de necessidades especiais.

B – OBSERVAÇÕES ESTRUTURAIS DO AMBIENTE PEDAGÓGICO

- Recursos didáticos, brinquedos.
- Número de crianças por turma.
- Presença de auxiliares de sala e equipe pedagógica de apoio.

C – OBSERVAÇÕES DAS ATITUDES E AÇÕES DA EQUIPE PEDAGÓGICA (PROFESSORES E GESTORES)

- Frente ao processo inclusivo.
- Frente à criança portadora de necessidades especiais (participação na sala).
- Frente aos demais colegas.

D – CONHECIMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO

- Contempla a diversidade?
- Rotinas.
- Formas de Avaliação.

- Planejamento de Atividades (Como é elaborado, por quem e em que circunstância).
- Adaptações (Como estão sendo feitas, como são conduzidas pelo professor).
- Reuniões da equipe pedagógica (Frequência e participação).
- Oportunidades de compartilhar idéias e ações.

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

Estamos realizando um estudo em três instituições do Município de Viçosa, MG, que atendem crianças portadoras de necessidades especiais, com a intenção de conhecer mais sobre esta nova realidade educacional. Acreditamos que sua experiência e vivência poderão nos auxiliar muito neste caminho. Você poderia contribuir nos dando uma entrevista sobre o assunto? Eu também necessitaria gravar esta entrevista como forma de ser o mais fidedigna possível sobre as informações que você pode nos fornecer. Queria salientar que a sua pessoa será resguardada em qualquer circunstância de divulgação dos dados obtidos nas entrevistas. Você permite gravar a conversa nestes termos?

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO
INSTITUIÇÃO
NOME
FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO
GRAU DE ESCOLARIDADE
FORMAÇÃO INICIAL
FORMAÇÃO CONTINUADA
Os temas “inclusão escolar” ou “diversidade na sala de aula” foram abordados de alguma forma?
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS

HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2- Você tem conhecimento sobre a legislação que assegura o direito da criança portadora de necessidades especiais frequentar o ensino regular? Quais leis você conhece ou teve acesso?

3- Você acha que o processo/programa de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais nesta instituição foi fruto de uma imposição da legislação ou foi uma necessidade sentida pela escola?

4- Quando se instituiu o processo/programa de inclusão nesta escola?

5- Como você avalia este processo desde a sua concepção, implantação até os dias de hoje?

6- Qual foi e qual está sendo a participação da Secretaria de Educação do município e da Superintendência de Ensino na questão da educação inclusiva?

7- A proposta pedagógica desta instituição contempla a educação inclusiva? De que maneira?

8- Que ações foram e estão sendo realizadas pela escola para que a inclusão destes alunos aconteça?

9- Existem nesta instituição objetivos traçados a curto, médio e longo prazo para a educação inclusiva?

10- A escola possui serviços de apoio ou parceria com outras instituições ou outros especialistas? Desde quando? Como esta parceria foi instituída?

DIRETRIZ PRÓ-INCLUSÃO

11- Qual o processo de identificação dos alunos portadores de necessidades especiais nesta instituição? Como é realizado o “diagnóstico” destes alunos?

12- Qual o papel da Coordenação Pedagógica no processo de inclusão escolar? Como ele acontece?

13- Qual (is) o (s) caso (s) de aluno (s) considerados portadores de necessidades especiais você possui em sua sala de aula?

14- Existe uma ação mais formalizada (grupos de estudo, leituras, reuniões) para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos portadores de necessidades especiais nesta instituição?

15- Como se dá a participação nestes grupos (por adesão, por convocação, por seleção, etc)?

PRÁTICA EDUCATIVA

16- Você poderia me falar um pouco sobre o que você faz no seu trabalho?

17- Você tinha algum conhecimento sobre a prática educativa com crianças portadoras de necessidades especiais, no momento em que essas crianças se apresentaram em sua sala de aula? Se não tinha, o que fez na época?

18- Como foi o primeiro contato com o aluno portador de necessidades especiais e o que você sentiu na época?

19- Como se dá a participação do aluno portador de necessidades especiais na sala de aula?

20- Há a necessidade de algum procedimento diferenciado do professor para que este aluno possa participar das atividades na sala de aula e/ou na escola?

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

21- Na sua opinião, o que é ser normal e ser anormal?

22- O que significa para você aluno portador de necessidades especiais?

23- O que significa para você aluno portador de deficiência?

24- Você acha que tem mudado esse significado junto a todas as mudanças que vem acontecendo na área da educação inclusiva?

25- E em relação à sua forma de interagir com esse aluno, houve mudança? De que maneira?

26- Como você avalia a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na escola regular?

DIFICULDADES E VITÓRIAS

27- Quais as suas maiores dúvidas e dificuldades, enquanto profissional, relacionadas à educação inclusiva? Quais as suas maiores vitórias nesta área ou o que você poderia considerar que deu certo?

28- Na sua opinião, quais as maiores dificuldades e os maiores acertos desta instituição, relacionadas à educação inclusiva?

29- O que você espera para a educação inclusiva dentro da realidade de seu município e da sua realidade de trabalho?

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES

Estamos realizando um estudo em três instituições do Município de Viçosa, MG, que atendem crianças portadoras de necessidades especiais, com a intenção de conhecer mais sobre esta nova realidade educacional. Acreditamos que sua experiência e vivência poderão nos auxiliar muito neste caminho. Você poderia contribuir nos dando uma entrevista sobre o assunto? Eu também necessitaria gravar esta entrevista como forma de ser o mais fidedigna possível sobre as informações que você pode nos fornecer. Queria salientar que a sua pessoa será resguardada em qualquer circunstância de divulgação dos dados obtidos nas entrevistas. Você permite gravar a conversa nestes termos?

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO
INSTITUIÇÃO NOME FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO
GRAU DE ESCOLARIDADE FORMAÇÃO INICIAL FORMAÇÃO CONTINUADA Os temas “inclusão escolar” ou “diversidade na sala de aula” foram abordados de alguma forma?
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS

HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2- Você tem conhecimento sobre a legislação que assegura o direito da criança portadora de necessidades especiais freqüentar o ensino regular? Quais leis você conhece ou teve acesso?

3- Você acha que o processo/programa de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais nesta instituição foi fruto de uma imposição da legislação ou foi uma necessidade sentida pela escola?

4- Quando se instituiu o processo/programa de inclusão nesta escola?

5- Como você avalia este processo desde a sua concepção, implantação até os dias de hoje?

6- Qual foi e qual está sendo a participação da Secretaria de Educação do município e da Superintendência de Ensino na questão da educação inclusiva?

7- A proposta pedagógica desta instituição contempla a educação inclusiva? De que maneira?

8- Que ações foram e estão sendo realizadas pela escola para que a inclusão destes alunos aconteça?

9- Existem nesta instituição objetivos traçados a curto, médio e longo prazo para a educação inclusiva?

10- A escola possui serviços de apoio ou parceria com outras instituições ou outros especialistas? Desde quando? Como esta parceria foi instituída?

11- Existe nesta instituição a função de “dirigente da educação inclusiva”³², ou seja, um elemento coordenador do processo de construção da educação inclusiva?

12- Como foi a escolha deste dirigente?

DIRETRIZ PRÓ-INCLUSÃO

13- Qual o processo de identificação dos alunos portadores de necessidades especiais nesta instituição? Como é realizado o “diagnóstico” destes alunos?

14- Qual o papel da Coordenação Pedagógica no processo de inclusão escolar? Como ele acontece?

³²As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, artigo 3º, parágrafo único, diz que: “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”.

15- Houve alguma mudança no ambiente físico e pedagógico da instituição para o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais?

16- Existe uma ação mais formalizada (grupos de estudo, leituras, reuniões) para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos portadores de necessidades especiais nesta instituição?

17- Como se dá a participação nestes grupos (por adesão, por convocação, por seleção, etc)?

PRÁTICA EDUCATIVA

18- Você poderia me falar um pouco sobre o que você faz no seu trabalho?

19- Você tinha algum conhecimento sobre a prática educativa com crianças portadoras de necessidades especiais, no momento em que essas crianças se apresentaram nesta instituição? Se não tinha, o que fez na época?

20- Como foi o primeiro contato profissional com a criança portadora de necessidades especiais e o que você sentiu na época?

21- Como se dá a participação do aluno portador de necessidades especiais nesta instituição?

22- Há a necessidade de algum procedimento diferenciado da instituição para que este aluno possa participar das atividades da escola?

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

23- Na sua opinião, o que é ser normal e ser anormal?

24- O que significa para você aluno portador de necessidades especiais?

25- O que significa para você aluno portador de deficiência?

26- Você acha que tem mudado esse significado junto a todas as mudanças que vem acontecendo na área da educação inclusiva?

27- E em relação à sua forma de interagir com esse aluno, houve mudança? De que maneira?

28- Como você avalia a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na escola regular?

DIFICULDADES E VITÓRIAS

29- Quais as suas maiores dúvidas e dificuldades, enquanto profissional, relacionadas à educação inclusiva? Quais as suas maiores vitórias nesta área ou o que você poderia considerar que deu certo?

30- Na sua opinião, quais as maiores dificuldades e os maiores acertos da instituição relacionados à educação inclusiva?

31- O que você espera para a educação inclusiva dentro da realidade de seu município e da sua realidade de trabalho?

ANEXOS

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES **Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas** **em 09/12/75.**

A Assembléia Geral Consciente da promessa feita pelos Estados Membros na Carta das Nações Unidas no sentido de desenvolver ação conjunta e separada, em cooperação com a Organização, para promover padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social, reafirmando, sua fé nos direitos humanos, nas liberdades fundamentais e nos princípios de paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social proclamadas. **PROCLAMA** esta Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos:

1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

2 - As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.

3 - As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

4 - As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos: o parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas

5 - As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível.

6 - As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.

7 - As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos.

8 - As pessoas deficientes têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social.

9 - As pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas.

10 - As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.

11 - As pessoas deficientes deverão poder valer-se de assistência legal qualificada quando tal assistência for indispensável para a proteção de suas pessoas e propriedades. Se forem instituídas medidas judiciais contra elas, o procedimento legal aplicado deverá levar em consideração sua condição física e mental.

12 - As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes.

13 - As pessoas deficientes, suas famílias e comunidades deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados, sobre os direitos contidos nesta Declaração.

Resolução adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas - 9 de dezembro de 1975

ANEXO 2

Convenção da Organização dos Estados Americanos DECRETO Nº 3.956, DE 08 DE OUTUBRO DE 2001.

Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VIII, da Constituição, Considerando que o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001; considerando que a Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001, nos termos do parágrafo 3, de seu artigo VIII;

D E C R E T A: Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão da referida Convenção, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional. Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 08 de outubro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

ANEXO 3

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO

Aprovada em 5 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sassaki

Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 01). O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se

comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços.

1. O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis.

2. Isto requer planejamento e estratégias de desenho intersetoriais, interdisciplinares, interativos e que incluam todas as pessoas.

3. O desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumentam a eficiência, reduzem a sobreposição, resultam em economia financeira e contribuem para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social.

4. Todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos.

5. O Congresso enfatiza a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas.

6. O Congresso urge para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento.

7. As ações de seguimento deste Congresso deverão apoiar as parcerias contínuas e os compromissos orientados à solução, celebrados entre governos, empregadores, trabalhadores e comunidade em todos os níveis.

ANEXO 4

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Resumo de partes do texto

Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

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

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais; • As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:
- a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
- organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
- a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
- UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas; • a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
- a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidades educacionais especiais.
- a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.
- a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento à médio prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamos-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa estrutura de ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhague, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, e, 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

FATORES RELATIVOS À ESCOLA

6. O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas

bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.

7. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a serem considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.

8. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

9. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

10. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

11. Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.

12. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

13. Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.

14. Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoios apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.

Administração da Escola

15. Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades, Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

16. Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveriam ser decididos através de consultoria e negociação.

17. Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.

Informação e Pesquisa

18. A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.

19. A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomada de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países.

RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES

20. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

21. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

22. Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. Alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.

23. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.

24. Como forma prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apostar e treinar pessoal menos experiente.

25. O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidatas.

26. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementaridade e a mobilidade sejam asseguradas.

27. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.

28. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

29. A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de crianças com necessidades especiais, autoridades educacionais deveriam considerar o seguinte:

30. Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.

31. O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc, deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

ÁREAS PRIORITÁRIAS

32. A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças; transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

Educação Infantil

33. O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 06 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e serem desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

34. Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de creches e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres.

PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS

35. A realização do objetivo de uma educação bem sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis.

Parceria com os Pais

36. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

37. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

38. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

39. Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representantes envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

Conscientização Pública

40. Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.

41. A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas.

REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS

42. O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

43. A distribuição de recursos às escolas deveria realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o

conhecimento necessário para a expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação inclusiva, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.

44. Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais ou professores-recursos. Ajuda técnica apropriada para assegurar a operação bem-sucedida de um sistema educacional integrador, também deve ser providenciada. Abordagens integradoras deveriam, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio em níveis nacional e local.

45. Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

ORIENTAÇÕES PARA AÇÕES EM NÍVEIS REGIONAIS E INTERNACIONAIS

46. Cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, intergovernamentais e não governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas.

47. Assistência técnica deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no lançamento de projetos-piloto que objetivem testar abordagens e originar capacitação.

48. A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades deveriam ser delineadas com vistas a levar vantagens sobre as economias da escala, a basear-se na experiência de países participantes, e a aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais.

49. Uma missão prioritária das organizações internacionais e facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto em educação especial entre países e regiões. O colecionamento de indicadores de progresso que sejam comparáveis a respeito de educação inclusiva e de emprego deveria se tornar parte de um banco mundial de dados sobre educação. Pontos de enfoque podem ser estabelecidos em centros sub-regionais para que se facilite o intercâmbio de informações. As estruturas existentes em nível regional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

50. Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalence de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e o prevalence de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.

51. Assistências técnica e internacional à educação especial derivam-se de variadas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.

52. Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos.

53. A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.

54. Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais organizadas pela UNESCO e por outras agências intergovernamentais.

55. Cooperação internacional técnica e agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.

56. Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.

57. Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Procedimentos padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral.

ANEXO 5

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001.(*) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de Conformidade com o disposto no Art. 9o, § 1o, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se 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.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades

educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

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/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns. I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;. IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade.

IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96.

Art. 9o As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1o Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2o A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

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. § 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN. § 3o A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. § 1o Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos. § 2o Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. § 1o As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. § 2o Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as

disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. § 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica.

ANEXO 6

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PUBLICADA NO DIÁRIO OFICIAL DE MG EM 09 DE ABRIL DE 2005

ORIENTAÇÃO SD nº 01/2005 - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. A Subsecretária de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução SEE nº 521/04, de 02 de fevereiro de 2004, art. 30, orienta o atendimento de alunos com deficiências e condutas típicas nas escolas da rede estadual e revoga a Instrução SEE nº 01, publicada em 24/01/92.

1 INTRODUÇÃO

As necessidades educacionais especiais que na escola se apresentam de forma ampla e diversificada, com causas e manifestações distintas, revelam-se no processo de ensino e no percurso da escolarização e exigem recursos educacionais e atenção mais específicos dos que habitualmente são oferecidos aos alunos da mesma idade. Em Minas Gerais, atualmente, os alunos com deficiência e condutas típicas, que estão em sua maioria matriculados na rede pública e em instituições conveniadas, podem ser atendidos em escolas comuns, centros de educação especial, escolas especializadas e serviços especializados. Em termos ideais as escolas deveriam acolher todos os alunos nas várias etapas e níveis de educação básica, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, mediante processos de ensino coletivos, e garantindo atenção individualizada. No entanto, isso ainda não é uma realidade. Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação vem trabalhando para promover a transformação das escolas mineiras, para que organizem seus projetos pedagógicos, e estejam dotadas das condições objetivas para acolher todos os alunos. Para a implementação dessa política é imprescindível a participação de gestores, professores, familiares e membros da comunidade para que haja uma mudança na cultura da escola e o domínio de procedimentos e estratégias diferenciadas para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiências e condutas típicas. A implementação de políticas, sobretudo em áreas sensíveis como esta, deve se dar de modo incremental, só assim é possível ter garantias mínimas de sua efetividade. A Secretaria de Educação pretende que cada município do Estado conte com, pelo menos, uma escola estadual (ou municipal onde não houver escola estadual) devidamente preparada para realizar a inclusão.

2 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA E CONDUTAS TÍPICAS

Os alunos que necessitam de serviços educacionais especializados apresentam condutas típicas e deficiências que exigem, por suas características, estratégias de atendimento diferenciadas. As condutas típicas e deficiências são:

2.1 Condutas típicas

São manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo no desenvolvimento e no relacionamento social, em graus que requerem respostas pedagógicas diferenciadas, que seu modo singular de aprendizagem exige. O aluno que apresenta essas manifestações poderá necessitar do uso de programas de comunicação alternativa. Exemplo: Método TEACCH, Sistema PECS, BLISS, REBUS e outros.

2.2 Surdez

Consiste na perda parcial ou total da audição que pode resultar em dificuldades de comunicação, de interpretação, de compreensão e da produção escrita, podendo ocasionar isolamento em relação ao entorno. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus da perda da audição. Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o *déficit* auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, podendo ser considerado: 2.2.1 - surdez leve/moderada: perda auditiva que impede o aluno de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Não impede, porém, a aquisição normal da língua oral, mas poderá ocasionar dificuldades na articulação, na leitura e na escrita. No caso da surdez moderada, é freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos.

2.2.2 surdez severa/profunda: perda auditiva que impede o aluno de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como, de adquirir, naturalmente, o código de língua oral. Tais alunos necessitam da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que será sua língua natural e devem usar a língua portuguesa como sua segunda língua.

2.3 Deficiência física

Compreende o conjunto de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de má-formação congênita ou adquirida. O aluno pode apresentar impossibilidade ou dificuldade para caminhar, superar desníveis ou inclinações; dificuldades tanto na coordenação motora grossa quanto na fina; dificuldades de realizar movimentos; freqüentes quedas, tropeços ou resvalos dos pés ou apoios; dificuldades de comunicar-se oralmente. Nesses casos, necessitará de acessibilidade arquitetônica, de instrução de códigos aplicáveis, equipamentos para comunicação alternativa e recursos didáticos para fala e escrita adaptados.

2.4 Deficiência mental

Caracteriza-se pelo desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média própria do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho que resultam em lentidão para aprender; confusão de idéias, falhas de decisão, de interpretação das condições de segurança e de orientação no meio ambiente. O aluno necessitará de clareza e simplicidade na organização dos espaços e das atividades; instrução de códigos aplicáveis e serviços complementares.

2.5 Deficiência visual

Entendida como perda total da visão ou redução da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica, manifesta-se como :

2.5.1 cegueira, ou seja, a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método *braille* para a leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;

2.5.2 baixa visão, caracterizada por resíduo visual que permite ao aluno ler, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais. Podem ser observadas, ainda, dificuldades na locomoção e orientação do aluno nos ambientes, exigindo que a escola reorganize os seus espaços físicos, apresentando pistas táteis indicativas de obstáculos, desníveis e objetos salientes. Torna-se necessária também a permanência de objetos que servirão de referenciais para a locomoção autônoma do aluno cego.

2.6 Deficiência múltipla

São consideradas deficiências múltiplas as resultantes do efeito conjugado de duas ou mais deficiências. Caracteriza-se pela ocorrência, no mesmo aluno, de sérios e diferentes comprometimentos em seu nível de desenvolvimento e poucas possibilidades funcionais de comunicação, interação social, aprendizagem e capacidade adaptativa.

3 FORMAS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

A modalidade educação especial deve ser oferecida aos alunos com deficiência e condutas típicas que dela necessitarem, em escolas de educação infantil, fundamental e médio. Deve ser assegurado um conjunto de ações, recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Embora diferenciados, os serviços educacionais especiais não podem desenvolver-se isoladamente, devendo integrar-se numa estratégia global de educação. Os alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, freqüentando escolas comuns poderão necessitar de atendimento diferenciado que será oferecido das seguintes formas:

3.1 Apoio - consiste no atendimento educacional especializado, dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno da escolarização, para o acesso ao currículo, efetivando-se por meio dos serviços de:

3.1.1 Itinerância – esse serviço configura-se por visitas periódicas e sistemáticas feitas pelo professor da escola especial à escola comum onde o aluno está incluído, no seu turno de escolarização. Visa apoiar o processo de aprendizagem, orientando o professor quanto aos procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar.

3.1.2 Interpretação de LIBRAS - compreende a alocação de profissional capacitado, com a formação de intérprete, na sala de aula de escolas de ensino comum que atende alunos com quadros de surdez. Visa dar suporte, facilitar ou viabilizar o processo de comunicação pela Língua Brasileira de Sinais.

3.1.3 Instrução de LIBRAS – compreende o ensino de LIBRAS ministrado por profissional surdo para alunos surdos professores e demais alunos não surdos da rede estadual de ensino.

3.1.4 Instrução de Códigos Aplicáveis – compreende o ensino ministrado por profissional capacitado, do Sistema *Braille* Integral, do Código Matemático Unificado e de Códigos para a Comunicação Alternativa para alunos com diferenças na comunicação e sinalização e para professores das escolas estaduais onde esses alunos estejam matriculados.

3.1.5 Orientação e mobilidade – compreende o desenvolvimento, em aluno cego, com baixa visão e surdo/cego, da habilidade de reconhecer e relacionar-se com o meio ambiente de maneira adequada. O profissional responsável pela orientação e mobilidade deverá organizar, também, o atendimento desses alunos em sua escola de origem e em outros espaços.

3.1.6 Guia intérprete – compreende o suporte na comunicação, orientação e mobilidade e na organização de materiais didático-pedagógicos, na sala de aula, para atender o aluno surdo/cego.

3.1.7 Professor de apoio – compreende o apoio ao processo de escolarização do aluno com deficiência múltipla ou condutas típicas que, em função da complexidade de seu quadro clínico, tem inviabilizado sua inserção em sala de aula em todo o período escolar.

3.2 Complementação - consiste no atendimento educacional especializado, realizado no contraturno da escolarização do aluno, para oferecer um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino e se efetiva por meio dos seguintes serviços:

3.2.1 Sala de recursos – localizada em escola comum ou especial, devendo o professor capacitado oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente, para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns: - apoiando o professor da escola de origem do aluno; - atendendo alunos de várias escolas da região; - usando equipamentos e recursos pedagógicos.

3.2.2 Oficinas Pedagógicas de Formação e Capacitação Profissional – implantadas em escolas comuns ou especiais devem ser orientadas por professores habilitados ou capacitados. Destinam-se ao desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências de alunos com deficiências e condutas típicas, mediante atividades práticas e laborativas nas diversas áreas do desempenho profissional. Para o funcionamento das oficinas, as escolas devem atender grupos de alunos de várias escolas da região e dispor de espaço físico, equipamento e mobiliário adequados à natureza da oficina.

3.3 Substituição - Consiste no oferecimento do serviço educacional especializado no horário efetivo da escolarização. Visa o desenvolvimento de processos de aprendizagem funcional, de vida prática e de convivência social para o aluno com grave deficiência múltipla, mental e condutas típicas e se efetiva através dos seguintes serviços:

3.3.1 Classe especial – turma organizada, exclusivamente, em escola comum com espaço físico, material e sob a regência de professor especializado. São utilizados procedimentos didáticos, métodos e técnicas e recursos específicos conforme a série, ciclo e etapa da educação básica, para atendimento do aluno em caráter transitório e extraordinário. As escolas deverão observar a necessidade de articulação das estratégias e procedimentos adotados para atender às deficiências e condutas típicas dos alunos e inscrevê-las no Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno – PDI.

3.3.2 Escola especial – destina-se exclusivamente aos alunos com severas deficiências e condutas típicas. Sua proposta pedagógica será implementada por equipe de profissionais de diferentes áreas; a escola especial prestará, também, apoio especializado aos alunos incluídos e participará da capacitação de professores que atuam noutras escolas. Os serviços de substituição, nas suas diferentes formas, organizados para alunos que requerem apoio intenso e contínuo, adaptações curriculares significativas e atenção nas atividades de vida autônoma e social, deverão considerar:

- os ciclos de desenvolvimento e formação por grupos de faixa etária;
- os recursos educacionais e tecnológicos específicos disponíveis;
- os grupos diversificados e sua interação;
- necessidade de adaptação e flexibilização curriculares.

4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

Construir o Projeto Pedagógico para atender à diversidade dos alunos é o grande desafio da escola: as crenças, as intenções, as atitudes éticas, os desejos, as necessidades, as oportunidades e as prioridades dos alunos deverão ser discutidas pela comunidade escolar e inscritas nesse projeto. Conflitos e problemas vivenciados pela escola podem ser discutidos e resolvidos com a colaboração da comunidade escolar. Essas situações desafiadoras geram novos conhecimentos, novas formas de interação, de relacionamento, modificações nos agrupamentos, na organização do espaço físico e no tempo didático, beneficiando todas as crianças. Os alunos com deficiências e condutas típicas apresentam peculiaridades e para atender a elas são requeridos ajustes que vão ampliar as possibilidades e oportunidades educacionais, seja por meio de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, seja pelos recursos pessoais do professor quanto à sua disponibilidade para trabalhar com os alunos, seja alterando formas de ensinar e avaliar. No âmbito escolar, a avaliação integra o conjunto das ações educacionais sendo da maior importância para o planejamento pedagógico, para a definição de metodologias e estratégias de ensino e para a apreciação e análise do desempenho dos alunos. Para alcançar sua finalidade a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos e assumindo, muitas vezes, a forma de relatórios circunstanciados. O desafio pedagógico estende-se à necessidade de elaboração de novas formas de acompanhamento e avaliação. A organização do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, para o aluno com deficiência e condutas típicas, pode constituir-se em instrumento importante para a escola e a família no acompanhamento da trajetória do aluno. As escolas, ao organizarem o PDI, devem fazê-lo desde o início da vida escolar, para cada aluno com deficiência e condutas típicas, e atualizá-lo continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem alcançados para que a sua ação educacional tenha um plano norteador e as informações sobre o aluno sejam discutidas e registradas sistematicamente. A organização do PDI vem criar para as escolas a oportunidade de ouvir o aluno, a família e, mediante parceria, outros profissionais que atuam com o aluno, também durante o processo avaliativo. Nesse caso, quanto mais as escolas avançarem na democratização de suas estruturas e relações, maior será a participação organizada de outros atores internos e externos na educação e no desenvolvimento do aluno. Muitos professores acreditam que não

têm competência e que sua formação não os habilita a realizar sozinhos a avaliação desses alunos. Dessa forma, acabam por transferir, erroneamente, essa função somente para profissionais da área da saúde, que se utilizam testes com caráter eminentemente clínico determinando, sem a efetiva participação dos profissionais da educação, os aspectos da prática pedagógica e curriculares a serem desenvolvidos com esses alunos. É urgente a retomada da função da avaliação pelo professor e demais profissionais da escola. A responsabilidade e competência da avaliação pedagógica deverá ser assumida por esses profissionais que se reunirão para a discussão dos casos e construção do PDI do aluno com deficiências e condutas típicas e, quando necessário, a equipe da escola deverá trabalhar articuladamente com os profissionais da saúde e outras áreas. O processo de avaliação envolve necessariamente a política educacional vigente, os compromissos assumidos no Projeto Pedagógico da escola, a atuação do professor, sua interação com os alunos, o ambiente físico da sala de aula, os recursos instrucionais e metodológicos disponíveis, todas as relações que se desencadeiam no contexto escolar, além da família dos alunos e eles próprios como sujeitos do processo. Os resultados da avaliação expressos no PDI do aluno e no Certificado de Terminalidade Específica devem servir para orientar as famílias nos encaminhamentos futuros do aluno.

5 TERMINALIDADE ESPECÍFICA E CERTIFICAÇÃO DE CONCLUSÃO DE ESCOLARIDADE

O atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência mental, múltipla deficiência e condutas típicas deve significar uma escolarização com horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dos alunos. Os alunos com deficiências e condutas típicas que não alcançarem os resultados de escolarização previstos nos artigos 32 e 35 da LDBEN, mesmo com os apoios e adaptações necessários e, uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos artigos 24 e 26 dessa mesma Lei, receberão uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada “terminalidade específica”.

A certificação de conclusão de escolaridade, terminalidade específica, fundamentada em avaliação pedagógica, estará presente no histórico escolar, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos alunos com grave deficiência mental, múltipla e condutas típicas. A avaliação contínua a ser realizada pela escola deve estar voltada para o desenvolvimento de processos de aprendizagens funcionais, da vida prática e da convivência social desses alunos, respeitada a legislação existente e de acordo com o Regimento Escolar, o projeto pedagógico da escola e o PDI do aluno. O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar o encaminhamento para a educação profissional, bem como a inserção no mundo de trabalho, seja ele competitivo ou protegido. Para a expedição do certificado de terminalidade específica, considerado o PDI do aluno, as escolas deverão observar, ainda: avaliação elaborada pela equipe da escola; flexibilização e ampliação de até mais 50% da duração da educação básica, com tempos e horizontes definidos para o aluno, individualmente, por série, etapa ou ciclos de aprendizagem; discussão da avaliação com a família, comunidade escolar e, se possível, com a comunidade social. Cabe à SRE orientar as escolas quanto à expedição dos certificados de terminalidade específica aos alunos atualmente matriculados e que se enquadrem nas condições descritas. Encerradas as possibilidades de escolarização, a escola deve promover o encaminhamento desses alunos para outros serviços de atendimento existentes no município. As escolas deverão manter arquivo com os documentos comprobatórios da emissão da certificação especial, incluindo os relatórios e PDI do aluno.

6 AUTORIZAÇÃO DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS

Na organização dos serviços educacionais especializados para alunos com deficiências e condutas típicas, as Superintendências Regionais de Ensino deverão, em conjunto com as escolas, avaliar a demanda existente e a real necessidade de implantação desses serviços e observar os parâmetros descritos nos anexos I e II. Os serviços deverão ser criados, estrategicamente, em escolas cuja localização seja acessível ao maior número de alunos de outras escolas, que também necessitem dos atendimentos oferecidos. É importante, ainda, que seja observada a distribuição dos serviços em toda a circunscrição, de forma que o atendimento à demanda dos alunos com deficiências e condutas típicas não fique concentrado apenas em alguns municípios. Para autorização de funcionamento, as Superintendências Regionais de Ensino, em articulação com as Secretarias Municipais de Educação,

deverão verificar a necessidade dos serviços educacionais especializados no município. Confirmada a necessidade do serviço especializado, a escola indicada deverá preencher o formulário “Solicitação de Serviço Especializado” para autorização (ou renovação anual). A documentação solicitada deverá ser juntada ao formulário e encaminhada à Secretaria pela Superintendência Regional de Ensino que emitirá parecer e submeterá a proposta à aprovação da Secretaria de Estado da Educação. Os processos serão analisados para aprovação e publicação no Diário Oficial do Estado. As escolas deverão iniciar a oferta dos serviços somente após a publicação dos atos autorizativos. Tais serviços poderão ser oferecidos por:

6.1 Escolas que integram a rede de escolas inclusivas

O movimento de inserção de todas as crianças e jovens na escola e o ideal de uma escola inclusiva vêm dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades educacionais especiais. A inserção de um número maior de alunos com deficiências e condutas típicas em classes comuns e a garantia do aprendizado desses alunos representa um avanço histórico em relação ao movimento de integração, que pressupunha algum tipo de treinamento do aluno, para permitir sua participação no processo educacional comum. Na educação inclusiva, a escola deve estar revisando suas práticas, mudando concepções, revendo seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças, explicitando claramente, no seu projeto pedagógico, o compromisso com o êxito do processo de ensino, a capacitação de seus profissionais e a oferta de recursos pedagógicos especiais aos alunos que deles necessitam. Ao fazer a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, a escola deve adequar seus espaços físicos para torná-los livres de barreiras arquitetônicas, buscando oferecer, também, mobiliário e equipamento adequados às necessidades de seus alunos. É necessária, ainda, a organização flexível dos trabalhos escolares e da enturmação, pois a distribuição adequada dos alunos possibilita a todos se beneficiarem com as diferenças e ampliarem positivamente as suas experiências. Para superar as práticas integracionistas ainda existentes na educação, impõem-se a constituição de uma ampla rede de apoio interinstitucional para a produção de novos conhecimentos, trocas de experiências, divulgação e sistematização dos sucessos alcançados, além de articulação com os serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho, esportes e lazer, de forma a incrementar as ações educacionais.

6.2 Núcleo de Apoio Educacional – NAE – destina-se ao oferecimento de apoio e complementação curricular a alunos com deficiências e condutas típicas matriculados em escolas comuns.

6.3 Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual – CAP – destina-se ao oferecimento de recursos específicos, quanto à produção e distribuição de materiais didático/pedagógicos e capacitação de profissionais das escolas onde alunos com quadros de cegueira, baixa visão e surdo/cegueira estão matriculados.

6.4 Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS – destina-se ao oferecimento de recursos específicos necessários ao atendimento educacional, capacitação de educadores, produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, específicos para alunos surdo e surdo/cego.

6.5 Escola especial – Pretende-se que, em escola especial, o atendimento educacional de alunos com deficiências e condutas típicas tenha caráter transitório, o que exige a adoção de programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos. Somente os alunos que apresentarem níveis maiores de comprometimento é que deverão ter sua escolarização restrita à escola especializada. A escola especial deve, também, subsidiar técnica e teoricamente as escolas comuns no atendimento aos alunos com deficiências e condutas típicas, visando apoiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, além de ajudar o professor a definir objetivos específicos para cada aluno e estabelecer formas alternativas de atuação junto a essa clientela.

6.6 Centro de educação especial - centro educacional autorizado a funcionar para promover a escolarização de alunos com graves deficiências e condutas típicas, oferecer serviços de habilitação e reabilitação, em parceria com a área da saúde. Visa desenvolver, também, programas educacionais de inserção sociocultural, esporte, lazer e assistência social. O Centro deverá contar com equipe de profissionais de diferentes áreas para: orientar e assistir as famílias e a comunidade escolar; capacitar professores; promover a capacitação profissional básica dos alunos, programas de inserção no mercado de trabalho e trabalho protegido; realizar serviços de diagnóstico multidisciplinar, inclusive da área da saúde, complementares à avaliação educacional; adotar mecanismos de apoio às escolas, para o atendimento aos alunos com deficiências e condutas típicas incluindo oferecendo, inclusive, serviço complementar à escolarização e estimulação infantil nas creches e pré-escolas.

7 ACOMPANHAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO

A Superintendência Regional de Ensino deve acompanhar o desenvolvimento da Educação Especial nas escolas, organizando o Serviço de Apoio à Inclusão da SRE que irá orientar o Serviço de Inspeção Escolar e as escolas que fazem o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Organizar reuniões, seminários, ciclos de estudo e fóruns de discussão favorecerá a melhor compreensão da proposta de educação do aluno com necessidades especiais e a reorganização de escolas estaduais nos termos desta Orientação. As Superintendências Regionais de Ensino devem promover o envolvimento das diversas instituições, em cada município e no âmbito da regional, numa ação conjunta com as escolas, famílias e serviços especializados para a educação efetiva desses alunos. Nos municípios onde não houver escola estadual, o órgão municipal responsável pela educação, poderá estabelecer parceria com a Secretaria de Estado de Educação para oferecer tal atendimento. A Superintendência Regional de Ensino deve dar ciência à Inspeção Escolar e à direção das escolas estaduais e à comunidade escolar do disposto nesta Orientação.

Belo Horizonte, 08 de abril de 2005.
Maria Eliana Novaes
Subsecretária de Desenvolvimento de Educação