

MARIA APARECIDA OUVINHAS GAVIOLI

**O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE IBIÚNA
DESCOBRINDO CAMINHOS...ROMPENDO COM EQUÍVOCOS**

**Mestrado em Educação: Currículo
Pontifícia Universidade Católica
São Paulo – 2006**

MARIA APARECIDA OUVINHAS GAVIOLI

**O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE IBIÚNA
DESCOBRINDO CAMINHOS...ROMPENDO COM EQUÍVOCOS**

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção
do título de MESTRE em Educação:
Currículo, sob a orientação da
Professora Doutora Myrtes Alonso.**

**Mestrado em Educação: Currículo
Pontifícia Universidade Católica
São Paulo – 2006**

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA APARECIDA OUVINHAS GAVIOLI

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE IBIÚNA DESCOBRINDO CAMINHOS...ROMPENDO COM EQUÍVOCOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Myrtes Alonso (orientadora)

Pontifícia Universidade Católica – SP

Prof^a. Dr^a. Marina Graziela Feldmann

Pontifícia Universidade Católica – SP

Prof^a. Dr^a. Elisa Tomoe Moruja Schlünzen

Universidade Estadual Paulista – SP

AUTORIZAÇÃO DE REPRODUÇÃO

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____
Maria Aparecida Ouwinhas Gavioli

São Paulo, _____/_____/_____

Ao Gerson, meu amor e companheiro que, com práticas inspiradas na visão e vivência de homem simples e sábio, pode encorajar-me a não desistir da esperança de uma educação para TODOS. Obrigada pela compreensão das horas subtraídas da vida comum e partilhadas durante esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Myrtes Alonso, orientadora deste estudo, exímia pesquisadora, construtora de uma nova educação que, compartilhando de seus conhecimentos e de suas experiências, estimulou-me na realização desse trabalho.

À Professora Doutora Elisa Tomoe Moriya Schlünzen pelas valiosas e atenciosas contribuições, pelo apoio, acolhimento e participação na banca examinadora deste trabalho.

À Professora Doutora Marina Graziela Feldmann, presente nas disciplinas elucidativas, no incentivo e nos posicionamentos a favor de um mundo que pertença a todos.

À Professora Doutora Maria Teresa Eglér Mantoan, precursora da inclusão no Brasil, que me indicou os primeiros caminhos do estudo, das pesquisas, e de minha transformação profissional e pessoal.

Aos queridos professores e professoras: Mário Sérgio Cortella, Alípio Casali, Mere Abramowicz, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Mitsuko Aparecida Makino Antunes, cujos ensinamentos deixaram marcas profundas em meu ser e na escrita deste trabalho.

À Adriana, Luís, Mariana e Gabriel; André, Vera e Letícia; Gustavo e Clarissa, minha querida família, que, compreendendo minhas longas ausências, pacientemente esperaram o término deste trabalho, incentivando a realização desse sonho.

À Lena, muito mais que uma colaboradora nos serviços diários de minha casa, pela dedicação e carinho pelo meu bem estar e de todos da família, sem a qual seria impossível dedicar tantas horas a esta pesquisa.

À Sigride, pelo incentivo e pelo exemplo de profissionalismo.

À Ana Cristina, mais recentemente chegada ao espaço de minha afetividade, com quem experimentei momentos de intensa troca de conhecimentos e experiências.

A cada família, aluno, aluna e profissional que possibilitou o trabalho desta dissertação, seja pela oportunidade de convivência, ou das horas de estudo; em especial à Neusa e à Josi, pela cumplicidade de ideais.

À Secretaria Municipal de Educação de Ibiúna, à Escola Municipal de Educação Especial “Novo Arco-Íris” e às quatro escolas que foram objetos desta pesquisa, contribuindo com as informações e o acolhimento necessários a sua realização.

A Deus, e aos meus pais (*in memoriam*) que me deram a vida e exemplos de dignidade e amor ao próximo.

A todos esses parceiros, fica registrada a minha gratidão, pelo que me ensinaram neste percurso de vida.

“Aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida”.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo parte da seguinte questão: **“Como evoluir da integração para a inclusão? Como poderão as escolas, regulares e especiais, romperem com equívocos e assumirem novos papéis?”** Foi germinado na Escola Municipal de Educação Especial “Novo Arco-Íris”, de Ibiúna, onde tudo começou. Ampliou-se e enriqueceu-se com a experiência de muitos docentes, alunos, pais e diretores, unidos pelo desejo de uma educação melhor para todos. Portanto, é um estudo coletivo, resultado de partilhas com muitos autores e pessoas, cujos trajetos de vida, felizmente se encontraram com o presente trabalho que procura compreender o processo da proposta de Inclusão Escolar do Município de Ibiúna, em seus pressupostos teóricos e práticos. Para esta investigação realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, inicialmente de caráter exploratório evoluindo para a análise de algumas escolas selecionadas. As análises e as interpretações foram efetuadas à luz de abordagens metodológicas, tendo em vista novos paradigmas educacionais e a concepção de uma escola única, aberta para todos. As recomendações dessa pesquisa convergem no sentido de que, para uma efetiva inclusão escolar é necessário mais do que o compromisso da escola, ou seja, políticas públicas mais amplas que garantam a melhoria das condições de vida da população. Apontam ainda as questões a serem tratadas com urgência na educação, mostrando possibilidades de mudança.

Palavras-chaves: Inclusão, Educação, Escola Especial, Escola Regular

ABSTRACT

The starting point of study is the question: **“How to evolve from integration to inclusion? How can regular and special schools overcome errors and assume new roles?”** It was conceived at Municipal Special Education School “Novo Arco-Íris”, in Ibiúna, and was enriched by the experience of many teachers, students, parents, and principals, united by a desire for a better education for everyone. Therefore, this is a collective study, shared by many authors and people, whose lives fortunately have crossed with this project, which seeks to understand the proposed process of School Inclusion of the City of Ibiúna, including its theoretical and practical premises. This investigation involved qualitative fieldwork, originally of an exploratory nature, which evolved to an analysis of some selected schools. The analyses and interpretations used methodological approaches based on new educational paradigms and the concept of a single school, open to everyone. The recommendations of this research indicate that effective school inclusion requires more than the school’s commitment, that is, more comprehensive public policies to ensure improved living conditions for the population. They also suggest some education issues that require urgent action, with prospects for change.

Keywords: Inclusion, Education, Special School, Regular School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
O interesse pelo tema Inclusão Escolar e a gênese do problema pesquisado	15
Contextualizando o tema da investigação.....	19
PARTE I – CONTEÚDO METODOLÓGICO	
Problema de Pesquisa.....	25
Objetivos.....	27
<i>Objetivo Geral.....</i>	<i>27</i>
<i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>27</i>
Justificativa.....	28
Metodologia.....	31
Apresentação do Trabalho.....	35
PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
Capítulo 1 – Da Exclusão à Inclusão: Trajetória Brasil e Mundo.....	38
<i>1.1. Abordagem sócio-histórica.....</i>	<i>38</i>
<i>1.2. Abordagem onto-antropológica: o “Ser”, a “identidade”, a “diferença” e a “diversidade”.....</i>	<i>45</i>
<i>1.3. Abordagem psico-social: a dialética exclusão/ inclusão.....</i>	<i>52</i>
Capítulo 2 – Não basta integrar, é preciso incluir: conceitos.....	55
<i>2.1. Discurso e poder nas concepções: Normalização/ Integração/ Inclusão....</i>	<i>55</i>
<i>2.2. Inclusão: processo ou ruptura?</i>	<i>63</i>
PARTE III – PESQUISA DE CAMPO	
Capítulo 3 – Educação Inclusiva em fatos e dados: Panorama Nacional e Local.....	67
<i>3.1. Educação Especial no contexto Nacional.....</i>	<i>67</i>
<i>3.1.1. Números da Educação Especial no Brasil.....</i>	<i>70</i>
<i>3.2. A Proposta de Inclusão Escolar no município de Ibiúna.....</i>	<i>78</i>
<i>3.2.1. Perfil sócio-econômico e físico-demográfico de Ibiúna.....</i>	<i>78</i>
<i>3.2.2. Aspectos educacionais de Ibiúna.....</i>	<i>81</i>
<i>3.2.3. Política de atendimento da Educação Especial em Ibiúna.....</i>	<i>84</i>
<i>3.2.4. Números da Educação Especial no município de Ibiúna.....</i>	<i>89</i>

Capítulo 4 – Estudo Exploratório: a trilha das descobertas para a Educação Inclusiva no município de Ibiúna.....	96
4.1. <i>As escolas pesquisadas.....</i>	96
4.1.1. Escola Sodré de Educação Infantil.....	101
4.1.2. Escola Paulo Freire.....	104
4.1.3. Núcleo de Ensino Rodrigues Alves.....	109
4.1.4. Escola Sócrates: um estudo aprofundado.....	113
4.1.4.1. <i>Aspectos organizacionais da escola como marco referencial da Inclusão.....</i>	117
4.1.4.2. <i>Antônio: uma identidade em construção.....</i>	122
4.1.4.3. <i>Júlia: Sem preconceitos para o acolhimento da diversidade.....</i>	131
4.1.4.4. <i>A relação entre Antônio, Júlia e a Inclusão.....</i>	137
PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES	
Capítulo 5 – Novos paradigmas educacionais: Dinâmica da Inclusão.....	141
5.1. <i>Equívocos que impedem a Inclusão.....</i>	141
5.2. <i>Dimensões de uma Escola Inclusiva.....</i>	143
5.3. <i>O projeto de Inclusão: uma “educação para todos”.....</i>	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
ANEXOS	

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS

PARTE I

Figura 1: Fluxograma da Metodologia de Trabalho.....	34
---	----

PARTE III

Capítulo 3

Figura 2: Mapa da Estância Turística de Ibiúna e suas cidades circunvizinhas.	78
--	----

Figura 3: Configuração Organizacional da Educação Especial Municipal.....	88
--	----

Capítulo 4

Fotografia 1: Espaço recreativo da Escola Sócrates: playground.....	116
--	-----

Fotografia 2: Fachada da Escola Sócrates: vista da rua de acesso principal....	117
---	-----

PARTE IV

Capítulo 5

Figura 4: Dinâmica da Inclusão.....	150
--	-----

Figura 5: Referencial de Escola Inclusiva.....	154
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

PARTE III

Capítulo 3

Gráfico 1: Evolução de matrículas na Educação Especial - de 1998 a 2004..	71
Gráfico 2: Evolução da política de atendimento da Educação Especial – de 1998 a 2004.....	72
Gráfico 3: Projeção de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino (especial e inclusivo) para o período de 2005 a 2010.....	72
Gráfico 4: Projeção dos alunos incluídos no ensino regular (2005 – 2010)....	73
Gráfico 5: Evolução da política de atendimento da Educação Especial – de 1998 a 2004.....	74
Gráfico 6: Distribuição de matrículas por etapa/ modalidade de Ensino – 2004.....	75
Gráfico 7: Distribuição de matrículas por tipo de necessidade educacional especial – 2004.....	75
Gráfico 8: Condições de infra-estrutura nas escolas públicas de Educação Básica – 2004.....	77
Gráfico 9: Sistema Demográfico.....	79
Gráfico 10: Recursos Naturais.....	80
Gráfico 11: Sistema Econômico.....	80
Gráfico 12: Finanças Públicas.....	81
Gráfico 13: População por faixa etária no Município de Ibiúna.....	82
Gráfico 14: Clientela efetiva de educandos em Ibiúna por nível de ensino.....	83
Gráfico 15: Evolução de Matrículas na Educação Especial no Município de Ibiúna - de 2000 a 2005.....	89
Gráfico 16: Política de Atendimento da Educação Especial em Ibiúna no período de 2000 a 2005.....	90
Gráfico 17: Atendimento de crianças com deficiência em Escolas Públicas e Privadas em Ibiúna (2000 - 2005)	91
Gráfico 18: Distribuição de matrículas por etapa/ modalidade de Ensino 2005.....	92

Gráfico 19: Distribuição de Matrículas por tipo de deficiência – 2005.....	93
Gráfico 20: Condições de Infra-Estrutura nas Escolas Públicas da Educação Básica – 2005.....	94

LISTA DE TABELAS

PARTE I

Tabela 1: Resumo prático-teórico do trabalho.....	37
--	----

PARTE III

Capítulo 3

Tabela 2: Perfil educacional do Município de Ibiúna.....	82
---	----

Capítulo 4

Tabela 3: Unidades Escolares escolhidas para o estudo exploratório.....	97
--	----

Tabela 4: Cronograma de visitas realizadas na Escola Sodré.....	101
--	-----

Tabela 5: Distribuição pedagógica dos alunos da Escola Sodré.....	101
--	-----

Tabela 6: Organização pedagógica dos alunos incluídos da Escola Sodré.....	102
---	-----

Tabela 7: Cronograma de visitas realizadas na Escola Paulo Freire.....	105
---	-----

Tabela 8: Organização pedagógica dos alunos incluídos da Escola Paulo Freire.....	105
--	-----

Tabela 9: Cronograma de visitas realizadas no Núcleo de Ensino Rodrigues Alves.....	109
--	-----

Tabela 10: Organização pedagógica dos alunos incluídos no Núcleo de Ensino Rodrigues Alves.....	109
--	-----

Tabela 11: Cronograma de visitas realizadas na Escola Sócrates.....	114
--	-----

Tabela 12: Quadro de funcionários administrativos.....	118
---	-----

Tabela 13: Equipe docente.....	118
---------------------------------------	-----

Tabela 14: Distribuição das concepções explicitadas pelos professores sobre a Inclusão.....	138
--	-----

LISTA DE SIGLAS

CAI = Cooperativa Agrícola de Ibiúna

HTPC = Hora de Trabalho Pedagógico

IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP = Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

INES = Instituto Nacional da Educação dos Surdos

IPRS = Índice Paulista de Responsabilidade Social

LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC = Ministério da Educação

NAIDE = Núcleo de Apoio Inclusivo ao Desenvolvimento Educacional

ONU = Organização das Nações Unidas

PROMEES = Programa Municipal de Educação Especial de Ibiúna

SEADE = Sistema Estadual de Análise de Dados

UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema Inclusão Escolar e a gênese do problema pesquisado

O interesse pessoal e profissional por esse tema esteve presente desde o início de minha formação docente em 1964. Mesmo quando ainda não havia o convívio cotidiano com a deficiência, percebia claramente as discriminações entre pessoas ricas e pobres, negros e brancos, mais ou menos inteligentes. Questionava porque a igualdade era sempre bonita e bem aceita e a distinção feia e digna de ser afastada. Queria mostrar que, embora fôssemos diferentes em sexo, classe, cor ou capacidades, éramos todos seres humanos iguais. Podíamos conviver e aprender uns com os outros porque tínhamos nossas diferenças para compartilhar e ensinar.

Aos dezessete anos tive os primeiros contatos profissionais com a educação, na qualidade de professora da rede fundamental de ensino.

Devo o interesse por ensinar e aprender, o olhar crítico e aguçado às questões educacionais, entre outros mestres, ao educador Paulo Freire, com o qual participei de estudos, na década de 1960.

Por meio de uma pedagogia fundada na ética, no respeito à autonomia e à dignidade do educando, conheci os caminhos que deveriam ser trilhados para uma sociedade mais justa e igualitária, sendo um deles a educação.

Essa pedagogia acompanhou-me também enquanto trabalhava na área de educação em saúde pública como visitadora sanitária, ligada às classes populares, no Centro de Saúde de Ibiúna; mais tarde como Coordenadora Pedagógica do Ensino Infantil das Escolas Municipais de Ibiúna e finalmente, durante treze anos como diretora da Escola Municipal de Educação Especial “Novo Arco-Íris”, do mesmo município.

A tomada de decisão para se iniciar um atendimento especializado no município surgiu em 1990, derivado do interesse de uma mãe que tinha um filho com Síndrome de Down e que, até então, não havia conseguido nenhum atendimento escolar, nem terapêutico. Trazia consigo o relato de muitos outros casos de crianças com deficiência que estavam, literalmente, à margem da sociedade e solicitava a providência de um atendimento escolar especializado. O índice de deficiência, embora não confirmado estatisticamente, era muito alto, em relação a outras

comunidades, principalmente em deficiência mental, deduzindo-se empiricamente que seria por motivo de casamentos consangüíneos, falta de atendimento hospitalar no pré e peri-natal e falta de precaução ao lidar com agrotóxicos na lavoura.

Para tanto, foi criado em 08 de Junho de 1991 o Serviço Municipal de Educação e Saúde à Criança Deficiente – “Centrinho Arco-Íris”, com o objetivo de atender, tanto na parte pedagógica quanto no setor de terapias, crianças de 3 a 12 anos com deficiência mental.

Na função de Coordenadora Geral desse projeto, tive uma atenção muito direcionada ao trabalho pedagógico. O cotidiano indicava a necessidade de uma nova atitude frente à educação dos alunos com deficiência. As suas diferenças eram evidenciadas como riquezas da diversidade e aproveitadas como acréscimo aos relacionamentos e às aprendizagens. Ao mesmo tempo, constatava a falta de oportunidades para que eles também pudessem se enriquecer com a diferença dos outros, uma vez que ficavam restritos à convivência apenas dos alunos especiais, exceto os dias em que se faziam as integrações por meio de passeios, visitas a outras escolas e à comunidade.

Nessa época, surgem questionamentos sobre a própria definição do que é Educação Especial: seria uma educação à parte, diferente da geral, no sentido de que os deficientes impõem uma restrição, ou como sinônimo de educação menor? Ou modalidade de Educação que deve percorrer todos os níveis de ensino?

Destacavam-se nesse período resquícios de uma visão psicopedagógica da deficiência, “com mais ênfase nos princípios psicológicos”, como nos acentua Jannuzzi (1992: 59), havendo inicialmente uma ênfase no atendimento clínico junto ao educacional e a exigência de avaliação psicológica para a matrícula nessa unidade de atendimento. A multiplicidade de deficiências foi indicando que o atendimento deveria se estender além da deficiência mental.

Dividindo essas incertezas com a equipe da Escola Especial, dispusemo-nos a estudar as questões que indicavam outros caminhos que não esse tomado até então. Acenou-se o desejo de uma educação de qualidade para todos, num único espaço comum, sem distinção. A Inclusão Escolar e, conseqüentemente, a transformação das escolas significava o trajeto para que se garantisse o direito incondicional à escolarização de todos. Dessa forma, a escola tornou-se um espaço coletivo de construção de práticas pedagógicas que:

- propiciava vivências de valores e interações,

- envolvia os mais variados sujeitos: alunos, professores, funcionários, pais e comunidade,
- direcionava seus estudos à Inclusão Escolar, revendo conceitos sobre educação,
- reorganizava toda a estrutura física, corpo administrativo e docente da Escola Especial,
- focalizava a educação em geral e os alunos como seres com capacidades inerentes à sua condição de humanos, independente de suas deficiências.

O trabalho surpreendeu a todos, tendo apontado a segregação da própria Escola Especial como fator de entrave à melhor realização dessa educação estudada e visionada.

Foi nessa dinâmica envolvente que toda a equipe da Escola Especial percebeu o quanto esse pensamento e essa prática eram essenciais para todas as Escolas Regulares, para que fosse possível a Inclusão de todos os alunos, num espaço realmente aberto às diferenças.

A Escola Especial do município de Ibiúna (para espanto daquelas pessoas que detêm ainda a crença de que somente as escolas especiais sabem atender aos alunos com deficiência), iniciou um caminho, para que não mais houvesse a dicotomia entre Ensino Especial e Regular, mas que uma só escola atendesse a todos.

Muitos dos alunos que freqüentaram a Escola Especial já se encontravam inseridos na Escola Regular. Nesse aspecto surgiram outras questões indagadoras: Por que estes e outros não? Que poder temos nós de decidir quem vai para a rede regular e quem fica na Escola Especial? Como estão sendo recebidos esses alunos? Estão incluídos ou apenas ocupam um lugar no espaço da Escola Regular?

A busca incessante por uma educação cada vez melhor, o surgimento de valores e formas de convívio que assegurassem a cidadania plena fizeram-se presentes nas transformações que timidamente se mostraram e foram responsáveis pela procura de uma nova forma de educar e de uma visão mais integrada do ser humano. Dentro desse espaço e desse tempo, prestou-se atenção aos alunos com deficiência, em suas potencialidades, em suas comunicações (às vezes silenciosas), e paulatinamente iniciou-se a inserção dos alunos com deficiência nas Escolas Regulares.

Essa inserção impelia a uma mudança radical e urgente da educação, vislumbrando a transformação das escolas.

Não se podia mais ignorar essa crise educacional, sem reconhecer os desafios e conhecimentos que os próprios alunos proporcionavam, as novas crenças e experiências que nasciam. A percepção de quanto foi equivocado manter a educação segregada dessas crianças com deficiência exigia uma ruptura no paradigma educacional, assim mencionada por Mantoan (2003:14-15):

Uma crise de paradigmas é uma crise de concepção, de visão do mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. [...] O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante. [...] Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança [...] A Inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo.

Para a autora, a Inclusão representa uma mudança radical para a escola e a sociedade. O modelo centrado nas dificuldades da criança, em que não se assume que a escola precisa mudar, mas que é preciso adaptar a criança, trabalhar os seus “defeitos” que originam as suas dificuldades, é incompatível com o modelo social da deficiência. Neste, a escola é que precisa mudar, removendo os obstáculos que criam e mantêm a exclusão.

Tendo como pano de fundo a análise, no decorrer de um período, da educação de alunos com deficiência do município de Ibiúna, a pesquisa procura analisar o processo de educação inclusiva que permeia as ações educacionais no município, desde Políticas Públicas até a atuação dos educadores no cotidiano de seu trabalho.

Ao iniciar este trabalho reflito à luz do Cântico de Cecília Meireles (2003: 55):

Não faças de ti
Um sonho a realizar. Vai.
Sem caminho marcado.
Tu és o de todos os caminhos.
Sê apenas uma presença.
Invisível presença silenciosa.
Todas as coisas esperam a luz,
Sem dizerem que a esperam.

Sem saberem que existe.
Todas as coisas esperarão por ti,
Sem te falarem.
Sem lhe falarem.

Contextualizando o tema da investigação

A prática pedagógica desenvolvida ao longo dos anos, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Especial, forneceu-me estudos, experiências e vivências muito importantes para que chegasse ao desejo imperioso de contribuir para transformação e revitalização da educação. No movimento em espiral, entre teoria e prática, a busca de novos caminhos para a educação foi incessante.

Uma das hipóteses encontrada durante os treze anos de percurso, tendo por panorama a Escola Especial, foi que a Inclusão Escolar e o direito incondicional que as pessoas com deficiência têm de exercerem, como as outras, a sua cidadania é o caminho para a melhoria da aprendizagem dos alunos no processo educacional. Por melhor que seja, a escola que segrega impede os alunos com deficiência de estarem juntos dos demais companheiros da mesma faixa etária, numa escola comum, e não lhes proporciona maiores oportunidades de aprendizagem, oferecidas pela própria diversidade.

Recordando a trajetória histórica das pessoas com deficiência, desde o momento da exclusão total, antes do século XX, depois, o da proteção paternalista e segregacionista, em seguida o das descobertas das capacidades do ponto de vista médico, até a década de 80 e finalmente ao momento da Inclusão de grupos minoritários, estendendo-se até aos dias de hoje, tem-se uma visão de como essas pessoas foram consideradas cidadãs de segunda categoria e do caminho que percorreram até então.

Hoje, apesar de todas as transformações pelas quais o mundo passou, as pessoas com deficiência continuam sendo, muitas vezes, discriminadas, principalmente no setor educacional. O mundo ao nosso redor, cada dia mais multidimensional, global e planetário se contrapõe à escola, compartimentada em disciplinas, tornando impossível apreender o complexo.

De acordo com Morin (2002:14):

[...] o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios do nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais freqüência, com os desafios da complexidade.

Dessa forma, o desenvolvimento disciplinar das ciências, embora desenvolvesse o conhecimento e a elucidação, trouxe consigo a fragmentação do saber, conduzindo também à ignorância e à cegueira.

Os exemplos em nosso sistema de ensino levam os alunos a ter dificuldades para contextualizar e integrar os vários saberes. Morin (2002: 15) afirma ainda:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (do seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

A inteligência que aprende separando os problemas, fragmentando o complexo do mundo em compartimentos não dá conta da multidimensionalidade das questões apresentadas na época em que vivemos. O pensamento disjuntivo tenta eliminar o problema da complexidade, buscando a explicação de um todo por meio da constituição de suas partes. Este é um empecilho profundo à construção do conhecimento que se impõe nas mentes, desde o ensino infantil até a universidade e se propaga na especialização.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado considerando a necessidade da articulação de saberes e do desenvolvimento da aptidão para integrar conhecimentos para a condução de nossas vidas. Portanto, faz-se necessária a consciência de que cremos ver a realidade, mas na verdade, vemos o que o paradigma nos induz a ver e escondemos o que o paradigma nos orienta a não ver.

A educação, uma das áreas que vem recebendo maior impacto desse pensamento complexo é levada a propor outros valores e conhecimentos em substituição aos antigos, mas muitas vezes é acompanhada de insucessos decorrentes de sucessivas reformas.

De acordo com Morin (2002: 99):

[...] não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. [...] os atuais projetos de reforma giram em torno desse buraco negro que lhes é invisível. Só seria visível se as mentes fossem reformadas.

Sem dúvida, a reforma das mentes é a grande bandeira que Morin vem levantando, mas que está longe de ser concretizada. Entretanto, não deixa de ser ao mesmo tempo uma esperança e um caminho, que dependerá da crescente conscientização dos homens para que se realize. É preciso compreender o ser humano dentro de sua unidade e de sua diversidade ao mesmo tempo, valendo dizer que se deve conservar a unidade do múltiplo e a multiplicidade da unidade.

A Educação Inclusiva envolve a transformação, não só da escola, mas do quadro político, social, econômico e cultural dominante. A “ética da diversidade”, expressão criada por Werneck (2003: sp), que não admite valorização humana diferente perante a sociedade, tendo por base modelos padronizados de pessoas, surge em sentido contrário à “ética da uniformidade”, a qual admite a hierarquização de seres humanos, conforme suas características. Para uma melhor compreensão, trata-se essa questão sob a dialética exclusão/inclusão.

A Exclusão, vista como um fenômeno de ordem social e não individual, representa os grupos que não seguem o padrão estipulado pela sociedade: pessoas com deficiência, homossexuais, desadaptados sociais e culturais, minorias éticas, desempregados.

Wanderley (in Sawaia, 1999:20) define:

A desigualdade social, econômica e política na sociedade brasileira chegou a tal grau que se torna incompatível com a democratização da sociedade. Por decorrência, tem se falado na existência da apartação social. No Brasil a discriminação é econômica, cultural e política, além de ética. Este processo deve ser entendido como exclusão, isto é, uma impossibilidade de poder partilhar o que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão inclusive, com violência, de um conjunto significativo da população, por isso, uma exclusão social e não pessoal. Não se trata de um processo individual, embora atinja pessoas, mas de uma lógica que está presente nas várias formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira. Esta situação de privação coletiva é que se está entendendo por exclusão social. Ela inclui pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não representação pública.

A escola reproduz a manifestação do controle exercida pela sociedade. Agrava a exclusão por intermédio da competitividade que “seleciona naturalmente” os seres humanos e os responsabiliza pelos seus fracassos escolares, não levando em conta as causas histórico-sociais. Não revê suas práticas pedagógicas, não muda; espera que os indivíduos se adaptem a ela. Provê uma escolarização separada para os que têm deficiência, indiferente à humanidade desses seres.

Durante muito tempo, e até hoje, a Escola Especial, ao tomar para si a responsabilidade de educar os deficientes, também contribuiu para a instalação dessa indiferença, embora os seus discursos, as suas imagens e muitas vezes a sua própria intenção tenha sido a de promover suas potencialidades. Ficou tão natural a ação de separar o “normal” do “anormal”, como o são: matar, morrer, mentir, trapacear, discriminar, e todas as formas de violência humana, banalizadas, formando socialmente as mentes e os corações de todos.

A luta da Inclusão por uma nova ética humana defende com paixão a igualdade de oportunidades, que não pode ser oferecida em ambientes segregados, por melhores que sejam as técnicas oferecidas. Solidariedade, fraternidade, justiça social, emancipação humana são categorias necessárias para uma nova sociedade humana mais justa e igualitária. Brecht (1982:14) salienta-as muito bem, em seu discurso poético:

Atenção, dêem atenção!
Um homem se afoga
Ouvimos grito de socorro.
Uma mulher acena pedindo ajuda.
Detenham os carros, parem o trânsito.
Por toda a parte há homens que se afogam e ninguém olha para eles!
Vocês não sabem ver?
Alto lá, são seus irmãos, homens como nós!
Levantem-se de suas mesas.
Vocês se esquecem completamente
de que lá fora há muitos homens que esperam para comer.
Ouço dizer: isso nunca será diferente. Injustiça no mundo haverá sempre.
É preciso marchar, sempre, adiante, para ajudar o próximo!
Marchar com tanques e canhões, lançar aviões ao céu e cruzadores ao
mar para conquistar um prato de sopa.
Não esperem pelo amanhã!
Que em todo o mundo os semelhantes se ajudem hoje mesmo,
pois os homens bons não formam ainda um exército numeroso.
Avante no ataque.
Empunhem suas armas.
Homens se afogam em torno de nós e ninguém olha para eles!

Este poema, refletindo o sentimento do autor sobre a situação inumana do mundo, na década de 20, nos remete aos dias de hoje, à dialética exclusão/ inclusão e à luta que devemos continuar contra a injustiça social, retratada na escola, a favor da diversidade.

A humanização da educação e dos indivíduos que habitam o nosso planeta foi alvo de nossos estudos, constituindo-se em ações que vêm percorrendo evolutivamente os caminhos da Inclusão.

A década de 90 foi fértil em novas reflexões. Tomamos consciência de que o movimento pela Inclusão da pessoa com deficiência era mundial; a Resolução 45/91, de 14 de dezembro de 1990, da Organização das Nações Unidas – ONU – explicitava: “A Assembléia Geral solicita ao Secretário Geral uma mudança no foco da ONU sobre a deficiência passando da conscientização para a ação com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010.”

Inúmeros documentos internacionais que defendem o princípio da Inclusão foram alvos de nosso conhecimento e estudo: A Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas, (1989)¹; a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, (1990)²; as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993)³ e a Declaração de Salamanca estabelecida na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de julho de 1994 que muito nos chamou a atenção no seu primeiro capítulo:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras... Deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas e culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados... As escolas devem buscar formas de

¹ Reconhece os princípios fundamentais das Nações Unidas e as disposições precisas de vários tratados de direitos humanos.

² Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando a uma sociedade mais justa e mais humana.

³ Consistem em requisitos, normas e medidas de implementação para a igualdade de participação em acessibilidade, educação, emprego, renda e seguro social, vida familiar e integridade pessoal, cultura, recreação, esportes e religião, informação e pesquisa, políticas de planejamento, legislação, políticas econômicas e outros temas pertinentes.

educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

Juntou-se à legislação a literatura referente às práticas inclusivas, oferecendo-nos autores internacionais como Susan Stainback, William Stainback e Peter MacLaren (EUA), Jorge Larrosa e Núria Perez de Lara Ferre (Espanha), Edgar Morin (França), Peter Mitler (Inglaterra) para que pudéssemos conhecer um outro modelo de educação e de escola.

No Brasil, alguns teóricos que defendem a Inclusão incondicional também tiveram grande importância na reconstrução de nossos conceitos. Dentre eles: Maria Teresa Eglér Mantoan, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Tomaz Tadeu da Silva, aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Windzy Ferreira, (Consultora da UNESCO na área de formação de professores para a Inclusão desde 1997).

Esse conhecimento favoreceu a negação do determinismo de uma educação segregada, possibilitando a abertura do sonho de uma sociedade mais humana e igualitária. Nas palavras de Freire (1992:91-92):

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança [...] A compreensão da história como possibilidade e não determinismo...seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele, por isso, o nega.

PARTE I

**CONTEÚDO
METODOLÓGICO**



PROBLEMA DE PESQUISA

Por meio de estudos e do trabalho desenvolvido na Escola Especial envolvendo alunos com deficiência, certifiquei-me de que defendíamos uma escola de qualidade para todos, porém, a própria condição em que nos encontrávamos, de um sub-sistema de educação separado nos impedia de atingi-la; vivíamos, portanto, num descompasso sob uma falácia.

A experiência no campo da educação levou-me a uma “releitura” da noção do direito à educação, compreendendo-o não só como vinculado à questão de acesso à escola, já que esta garantia, sem modificação da organização escolar evidencia a inadequação do aluno à escola, legitimando a exclusão.

Compreendo que o grande problema para a mudança de paradigma educacional não está centrado em técnicas para modificação do aluno com deficiência mas, sim em novos referenciais teóricos capazes de gerar diversos ambientes de aprendizagem, levando em consideração as múltiplas dimensões do fenômeno educativo, em seus aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social .

Portanto, não seria necessário separar esses alunos para que conseguissem aprender, mas oferecer situações em que eles se sentissem envolvidos e interessados em conquistar o conhecimento e, para isso, nada melhor do que uma educação capaz de fazer com que todos interagissem ou tivessem oportunidades, independente de suas limitações.

A partir dessas constatações, cheguei às questões geradoras do problema que move a presente pesquisa: **Como evoluir, da integração para a Inclusão? Como poderão as escolas, regulares e especiais, romperem com equívocos e assumirem novos papéis?**

As questões apontam para a necessidade crescente de se entender e refletir sobre uma nova maneira de fazer a educação escolar, não tendo em vista apenas os alunos com deficiência, mas todo alunado que tem direito à educação, pois mesmo os que não apresentam deficiência têm diferentes ritmos e tempos para aprender.

Difícilmente haverá um processo democrático para a Inclusão se a escola continuar a se sentir no direito de escolher quais deficientes poderão ser incluídos.

Obviamente, a questão da diferença na sala de aula é notória, conforme alerta Silva (2002:87):

São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e o outro, negativamente (“o diferente”), é porque há poder.

A universalização do acesso à escola e, conseqüentemente, ao conhecimento sistematizado ainda é uma utopia na nossa sociedade, expressando-se sob a forma da luta social por mais vagas no sistema público, condição necessária, mas não suficiente, para garantir o direito à educação à grande maioria de nossas crianças.

Embora o processo de Educação Inclusiva tivesse começado há vários anos em Ibiúna, por que não se consolidou? Ou realmente ainda não começou? O trajeto velho revestido do novo não deu conta das transformações necessárias?

Daí o interesse nesta pesquisa, a fim de buscar respostas, alternativas e conhecimentos para que este processo de Inclusão se concretize. Processo dolorido e ousado, para quem foi precursora do projeto de educação especial há treze anos no município. Não tendo, deixado jamais de estudar, de acompanhar pesquisas, fontes e autores para a melhoria e modificação desse trabalho, percebi que era preciso mudar.

Olhando para o ser humano como alguém que merece estar acima de qualquer condição, transcendendo o velho e enveredando atrás do novo, iremos em busca da transformação da escola, como única maneira de se ter uma Inclusão de verdade.

A pesquisa pretende contribuir para revelar equívocos e possibilidades desta mudança, trazendo subsídios aos municípios que vivenciam tal dificuldade, auxiliando a encontrar meios para uma educação de qualidade para todos.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- A partir da análise de uma situação concreta do processo de inclusão buscar elementos que permitam compreender melhor a tarefa da educação inclusiva.

Objetivos Específicos

- Verificar como está ocorrendo o “processo” de Inclusão no município de Ibiúna.
- Investigar a forma como a Escola Regular está assumindo o seu papel diante do desafio da Inclusão.
- Investigar a forma como a Escola Especial está assumindo o seu papel diante do desafio da Inclusão.

JUSTIFICATIVA

A crença de que cada indivíduo, com sua singularidade, deve usufruir de bens coletivos, desperta na sociedade atual a preocupação em torno do movimento de luta pelos direitos humanos e a sustentação de um novo conceito denominado Inclusão. Mader (1997:47) define Inclusão como um paradigma que considera ser a diferença algo inerente na relação entre os seres humanos. A Educação, além de direito humano, é o meio para garantir a igualdade das diferenças. A escola, instituição responsável pela educação formal, precisa pensar, olhar, ser e ensinar diferente porque as pessoas são diferentes no aprender e na maneira de pensar, olhar e ser. Porém, são todos iguais em seus direitos.

O direito à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, assim como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96, assegura o acesso e a permanência na escola para aquisição de conhecimentos considerados fundamentais à formação integral de todos os educandos. Essa educação para todos passa pela crítica de uma escola seletiva e pela necessidade de ampliar as oportunidades educacionais, pressupondo transformações profundas nas escolas.

O caminho para a concretização desse novo paradigma desponta com o reconhecimento de que a diferença, seja ela qual for, representa apenas um dado a mais no mundo de pluralidade em que vivemos, e não a perda do que o homem tem de mais seu, a sua própria humanidade

A opção pela construção de uma sociedade inclusiva torna a todos co-responsáveis pelo processo de desenvolvimento do coletivo, especialmente por meio do respeito às peculiaridades que constituem a riqueza da diversidade.

Concebendo a educação pela ótica do direito à diferença, supõem-se que a Escola Especial poderá propor uma análise de suas práticas no processo de educação inclusiva, com a desconstrução daquelas que estão impedindo esse processo e, conseqüentemente, uma modificação das estruturas excludentes em todas as escolas, formulando uma proposta que institua novas diretrizes políticas e pedagógicas para a Secretaria da Educação Municipal. Segundo Mantoan (2001: 232)

[...] o ensino dicotomizado em regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa situação perpetua a idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com

dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.

Esta dicotomia impossibilita a Inclusão, pois se centra em programas e projetos para alunos com deficiência, esquecendo-se de ampliar a especialização do ensino para todos os alunos e de adotar um projeto educacional que dê conta da multiplicidade dos educandos. Quando, equivocadamente, o objetivo do Ensino Especial é substituir a Escola Regular ao invés de oferecer recursos educacionais especializados, inibe a qualificação dos professores da Escola Regular, indicando que somente os habilitados especificamente podem dar conta dessa tarefa.

O término de uma educação segregadora sugere a construção de uma escola para todos os discentes. Isto fica muito claro, com a experiência divulgada em artigo eletrônico por Mantoan⁴:

No âmbito das escolas com as quais estamos trabalhando, os indicadores de sucesso aparecem também atrelados ao cumprimento dos planos de ação dos sistemas de ensino e das escolas, individualmente. Salientamos que esses sistemas em que trabalhamos, todos eles excluíram a educação especial de seus organogramas e com isso temos outras condições de tratar as novas propostas de organização do ensino nas escolas, livres de toda a saída para fugir da Inclusão. Uma modalidade de ensino única reduz as chances de se encaminhar os problemas e as dificuldades para ensinar algumas crianças, com ou sem deficiências em ambientes à parte e remete os problemas de ensino às escolas, aos professores, à estrutura e ao funcionamento geral dos sistemas. Essa situação desafiadora, faz com que se ultrapassem os limites pedagógicos e administrativos das escolas, na direção da Inclusão.

A realização de um trabalho baseado no princípio de uma escola de qualidade para todos, implica reforma estrutural, organizacional, pedagógica, dos sistemas de ensino e da formação de professores, ou seja, é necessário que as escolas estejam abertas às transformações.

Dessa forma, a Inclusão não busca mudar o ensino especial de lugar, na continuidade de se fazerem classes ou horários separados para esses alunos se escolarizarem, mas sim, estabelecer alternativas de educação. A mediação que apóia no aluno, em sua família e em problemas sociais, as justificativas de seu fracasso, também não é aceita como concepção inclusiva.

A Inclusão Escolar não é um movimento de alguns pais que não querem seus filhos em Escolas Especiais, nem de um grupo de educadores utópicos. É um

⁴ MANTOAN, M.T.E. A educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. In: <http://www.intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/educa.htm>. Acesso em 21/ 01/2006

movimento mundial, fruto do estudo de muitos pesquisadores, de resgate histórico do mundo que até hoje foi negado a nossas crianças e adolescentes com deficiência.

Mudar definitivamente o papel da Escola Especial e levar a educação do município a mudanças radicais é a proposta para a concretização de uma Educação Inclusiva.

Vale a pena lembrar que parte das necessidades educacionais especiais, mesmo dos alunos com deficiência, pode ser atendida na própria escola comum com os recursos regulares, sem precisar de nenhum recurso específico. Por outro lado, a Constituição Federal (BRASIL, art. 208) prevê o Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência que necessitem de instrumentos de acessibilidade ao ensino.

O Manual de Educação Inclusiva, publicado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (FÁVERO, 2004), esclarece que esse atendimento pode ser oferecido fora da Rede Regular de Ensino, não como substitutivo, mas complemento do ensino ministrado na Rede Regular para todos os alunos, não se justificando, portanto, a manutenção do Ensino Especial.

Partindo de experiências educacionais nas Redes Regular e Especial de Ensino e principalmente de sentimentos, vivências e convivências com o outro, num intercâmbio rico e intenso à procura de uma melhor qualidade de ensino é proposto este trabalho, esperando contribuir de maneira efetiva, para a prática de uma educação para todos.

A relevância dessa pesquisa está em buscar a compreensão do processo pelo qual está passando a educação no município de Ibiúna, e, principalmente contribuir, em tempo, para uma mudança em seu trajeto e para a redefinição de uma política pública.

METODOLOGIA

Esta pesquisa terá uma abordagem predominantemente qualitativa, sem desconsiderar, contudo, dados quantitativos que forem pertinentes ao estudo realizado.

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, opiniões e é empregada para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

Entre suas características encontram-se as mencionadas por Chizzotti (2003), quais sejam: a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa; o mergulho nos sentidos e emoções; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a importância de todos os fenômenos; as relações manifestas ou ocultas.

A pesquisa qualitativa foi escolhida porque suas características são próprias de paradigmas que reconhecem a subjetividade nas interações humanas, a diversidade e a complexidade dos fenômenos sociais; além de requerer uma gama de possibilidades de métodos que possa dar conta de descrever, compreender e interpretar essa realidade.

O ponto de partida do trabalho deu-se por meio do pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação para dar início à pesquisa, após o que começou-se levantando os dados numéricos sobre as escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e sobre as escolas particulares que estavam atendendo alunos com deficiência.

Da posse desses dados, foi feita a opção pelo estudo exploratório de 4 unidades escolares do município, sendo, respectivamente:

- uma escola municipal de zona urbana de Educação Infantil,
- uma escola municipal de zona rural de Ensino Fundamental,
- uma escola municipal de zona urbana de Ensino Fundamental e
- uma escola particular de zona urbana que engloba o Ensino do nível Infantil ao Médio.

Nessas escolas, 45,5% dos alunos com deficiência eram oriundos da Escola Especial e 54,5% dos alunos com deficiência nunca a haviam freqüentado.

A escolha desta amostra justifica-se pela variedade de modalidade de educação e de locais, abrangendo zonas diferenciadas do município e pela oportunidade de investigar como o fenômeno “Inclusão” estava ocorrendo no município, partindo de ações advindas da Escola Especial. O estudo exploratório foi utilizado também pelo fato de o município não possuir ainda dados organizados ou de avaliação do processo.

Além disso, a seleção dessas unidades deu-se por meio de dois critérios:

- Casos de alunos com deficiência, considerados incluídos;
- Receptividade e disposição para com o pesquisador.

Para isso, optou-se pela observação, realizada por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de recolher as ações detectadas em seu contexto natural. Procurou-se assim, um contato íntimo com os componentes estudados: os sujeitos vistos em seus aspectos pessoais e sociais; os locais, no caso, as escolas e suas circunstâncias; o tempo e suas variações; as ações e suas significações; as dúvidas e os conflitos gerados pela situação de Inclusão e as atitudes e comportamentos diante da realidade.

Essa atitude permitiu focalizar situações específicas que ilustram o processo de Inclusão que será mencionado no decorrer da exposição.

Esta fase se caracterizou por uma investigação focalizada, na qual se iniciou a coleta sistemática dos dados.

Os instrumentos utilizados foram:

- observações sistemáticas das atividades, dentro e fora da sala de aula das classes nas quais estavam os alunos com deficiência;
- participações nas Horas de Trabalho Pedagógico e vivências do cotidiano;
- observação estruturada;
- prontuários;
- acompanhamento em sala de aula;
- entrevistas semi - estruturadas e
- informações coletadas em reuniões e conversas informais com professores, coordenadores, diretores, pais de alunos, durante as quais se pode conhecer concepções, opiniões e sentimentos, oferecendo informações relevantes para a pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas (vide roteiros de entrevistas semi-estruturada em Anexos 3, 4 e 5).

Durante a pesquisa de campo surgiu oportunidade para observação de uma atividade extra-classe muito importante: a “Festa das Nações”, que envolveu escola, pais e comunidade, servindo para contextualizar a interação entre eles.

Em decorrência do caráter indutivo da pesquisa qualitativa, as etapas de coleta, análise e interpretação dos dados não obedeceram a uma seqüência, mas foram realizadas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação.

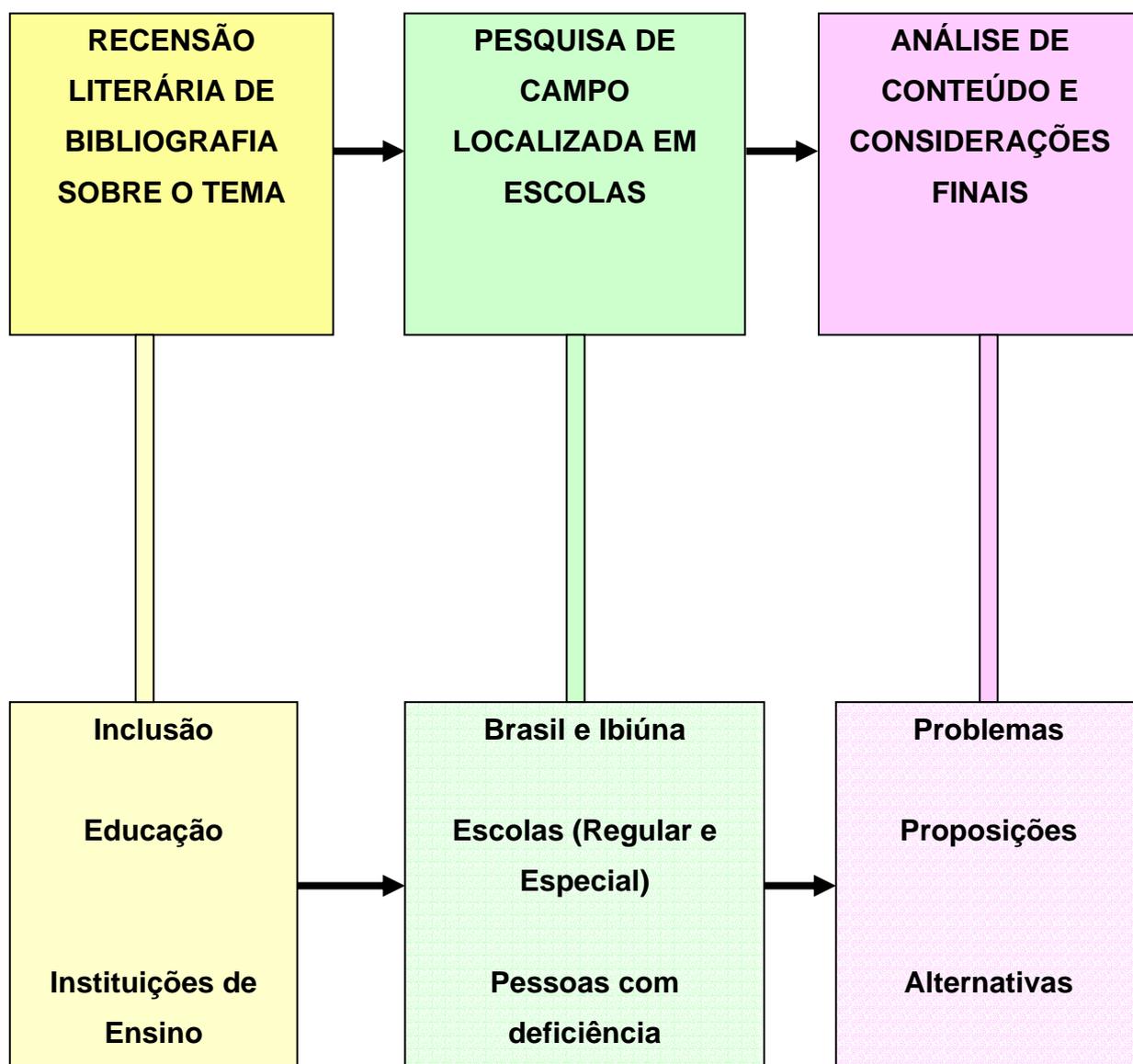
A pesquisa qualitativa admitiu a experiência subjetiva do investigador e dos participantes, investigando o fenômeno como ele ocorre naturalmente. A interpretação dos dados consistiu na construção de uma leitura dos acontecimentos e fenômenos que se passaram num determinado momento espaço-temporal. O pesquisador os interpretou a partir dos significados que foram construídos por meio das interações sistemáticas

Os dados coletados nas observações e entrevistas foram analisados mediante Análise de Conteúdo.

Por Análise de Conteúdo compartilha-se com Chizzotti (2003: 98) a noção de que é “um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento”.

Dessa forma buscou-se compreender criticamente o sentido das respostas nas entrevistas e nas comunicações, suas significações explícitas ou ocultas. O diálogo entre os referenciais teóricos, a análise do contexto e as mensagens explicitadas por professores, diretores e pais de alunos permitiu alcançar conteúdos “latentes”, ou seja, implícitos nas falas dos sujeitos, que forneceram subsídios para o levantamento de categorias, consideradas relevantes para o trabalho.

Figura 1: Fluxograma da Metodologia de Trabalho



APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

O capítulo 1 apresenta três abordagens:

- **sócio-histórica:** tem por objetivo recuperar as questões relacionadas com a educação do deficiente, apontando o inter-relacionamento dos conceitos sobre deficiência de cada época e os valores inseridos em cada período da evolução cultural.
- **onto-antropológica:** tem como centro o sujeito, preocupa-se em analisar a questão da luta pela supressão ou diminuição da deficiência, oferecida pelo modelo clínico-terapêutico, o qual define as pessoas com deficiência como seres incompletos, mostrando a diversidade como algo curioso e a homogeneidade como natural.
- **psico-social:** evidencia que a exclusão é um processo mediado por relações sociais.

Alguns autores, como Jannuzzi e Kassar, ajudam a resgatar as raízes históricas da educação especial, enquanto que Jodelet e Skliar situam as justificativas de se produzir uma educação separada para determinados sujeitos e Sawaia juntamente com Sacristán desvelam a dialética exclusão/ inclusão.

O capítulo 2, alicerçado por autores como Foucault, Mantoan, Fávero, Ferre e Borba, desenvolve os fundamentos necessários para evidenciar que as pessoas com deficiência são vítimas do sistema social e educacional, por não terem condições de acesso ao desenvolvimento de suas vidas junto com os seus pares.

São abordados alguns aspectos relativos à constituição social de alunos com diagnóstico de deficiência mental, dentro de um contexto de Escola Especial, mostrando que as representações e imaginários discriminatórios constituídos hegemonicamente estão presentes no sistema escolar da própria instituição que recebe esses alunos.

Entretanto, dialeticamente, no cotidiano escolar, existe um processo de consciência crítica por parte do direcionamento da escola especial da época, que desvela a negação desses alunos pelo sistema educacional regular, reconhece suas capacidades e luta por uma política inclusiva de educação e pela transformação das práticas excludentes na escola e na sociedade.

No capítulo 3 revela-se o processo de Inclusão Escolar, apontando o panorama nacional e local, abrangendo aspectos políticos-legais e sócio-econômicos, utilizando-se de dados fornecidos por fontes oficiais.

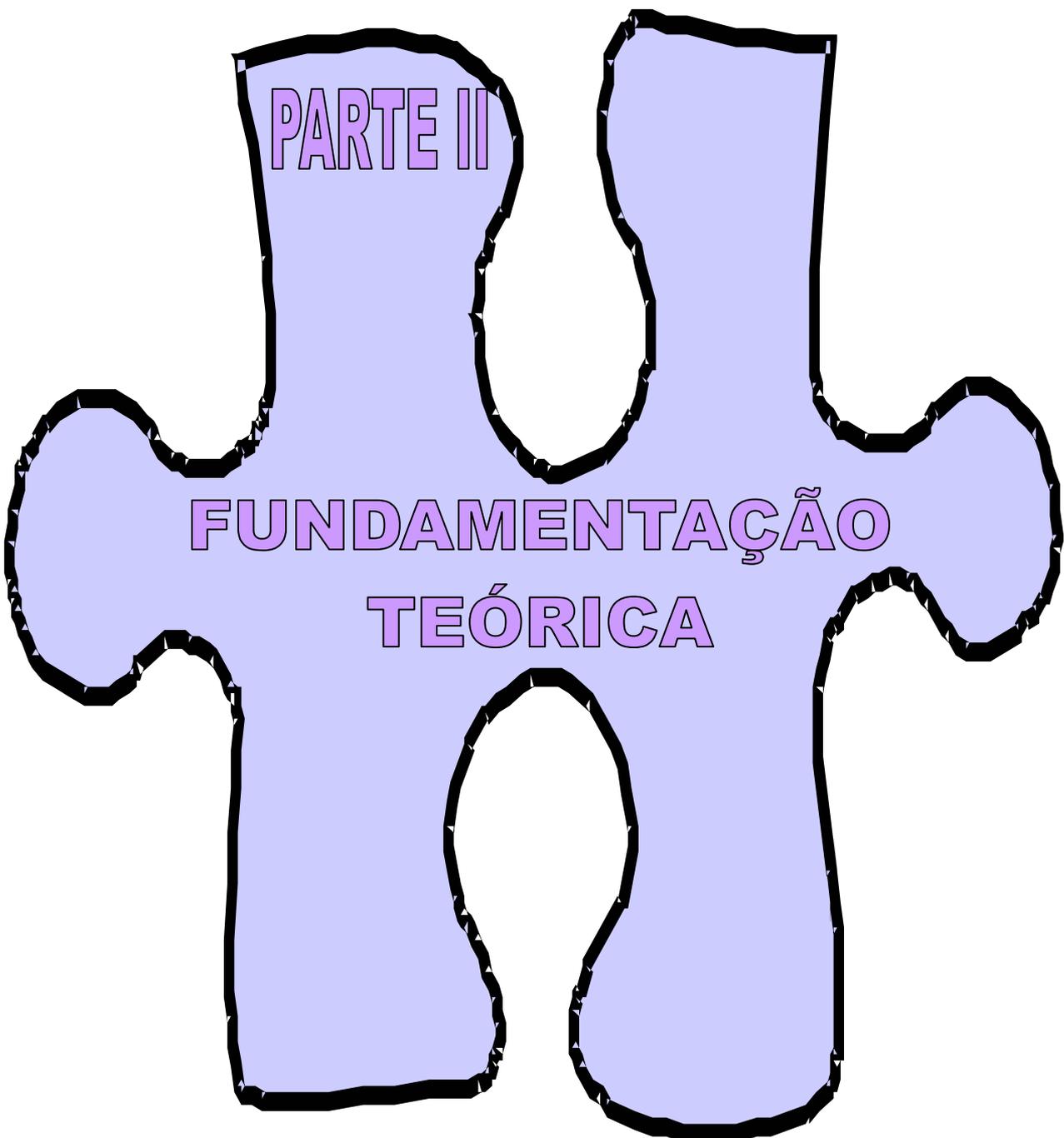
O capítulo 4 trata da pesquisa propriamente dita. Apresenta os dados coletados nas escolas focalizando especialmente alguns alunos considerados incluídos pela comunidade escolar.

O último capítulo, contendo as considerações finais e conclusões, aponta a implementação de uma “educação para todos” através da construção de uma nova identidade para os docentes, redimensionando os papéis estabelecidos e competências mais amplas do que as do processo de ensinar; a transformação das práticas individualistas para um trabalho coletivo e interdisciplinar e uma nova cultura escolar. Tudo isso exige uma reforma radical do sistema de educação que elimine, de uma vez por todas, a distinção histórica entre educação “especial” e “regular”, a fim de conduzir a uma resposta educativa às necessidades de todos os alunos, sem distinções.

Tabela 1: Resumo prático-teórico do trabalho

Problema	Objetivos	Metodologia	Referências	Caps.			
Como evoluir da integração para a Inclusão? Quais serão os novos papéis das escolas?	Analisar	Pesquisa de Campo + Recensão Literária	JANNUZZI KASSAR JODELET SKLIAR SAWAIA SACRISTÁN	FREIRE; MARQUES; ASSMANN; DUSSEL; MORIN; SASSAKI; LIMA; SILVA; MITLER; ETC			
	Escola Inclusiva				Alcançar uma Escola Inclusiva de Qualidade	Análise de Conteúdo	1
	Escola Regular						2
	Escola Especial						4
1 2 3 4 5							

-  Elementos relacionados ao Objetivo Geral
 Elementos relacionados aos Objetivos Específicos



PARTE II

FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA

TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: TRAJETÓRIA BRASIL E MUNDO

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à Inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 1999:9)

1.1. Abordagem sócio-histórica

A recuperação histórica das questões relacionadas ao que hoje se chama de Inclusão, carrega, em seu bojo, o relacionamento estabelecido entre o conceito de deficiência/ normalidade e os valores, o ideal de homem que está inserido em cada período da evolução cultural.

As práticas segregacionistas tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral. A concepção de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados fortaleceu a rejeição e os estigmas.

Na antiguidade, era predominante a filosofia da eugenia e as pessoas com deficiência eram eliminadas, pelo grande transtorno que representavam para a sociedade.

A influência da doutrina cristã modificou essa prática, porém, ligando esses comportamentos à expiação de pecados, permaneceu a segregação por meio dos confinamentos aos quais eram submetidos.

O predomínio das filosofias humanistas, com o advento da Idade Moderna, fez com que se iniciassem estudos e experiências sobre as deficiências, sob o ponto de vista da medicina.

Segundo Jannuzzi (1992:15), os termos “retardado mental”, “excepcional”, “atrasado mental”, utilizados no decorrer da história da educação para as crianças com deficiência, constituíram-se a preocupação de pedagogos que objetivavam amenizar a carga pejorativa implícita na palavra. Verificou-se, porém, que, ao longo do tempo, a simples troca da palavra amortecia, no início, a sua conotação. No entanto, logo a seguir, incorporava o conjunto de valores que a sociedade atribuía a essas crianças, naquele momento histórico, significando sempre a “falta”, “o atraso” e a “exclusão” em relação aos padrões que a sociedade elegia como adequados.

Paralelamente às conquistas ao longo dos séculos, no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, tanto no Brasil, como no mundo, os conceitos sobre deficiência, normalidade e educação, foram sendo modificados.

Assim, segundo Jannuzzi (1992:18), o atendimento a pessoas com deficiência no Brasil teve início, praticamente, na época do Império, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, – atual Instituto Benjamin Constant – e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, – atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). A educação popular e a dos deficientes mentais não constituíam motivo de preocupação, pois não faziam muita diferença para a sociedade letrada, na qual sempre havia alguma tarefa simplificada para todos, inclusive para os deficientes, que, em muitos casos, tornavam-se invisíveis.

Duas instituições estaduais surgiram no final do império: uma em 1874, em Salvador – Bahia – junto ao hospital Juliano Moreira, especializada em atender casos graves; e outra, em 1887, no Rio de Janeiro, de Ensino Regular, atendendo a deficientes físicos e visuais.

Cita, ainda, que de 1889 a 1920 há registro de apenas sete instituições para deficientes mentais e oito para outras deficiências. Ressalta que, somente a partir da década de 1920, houve o predomínio da existência de instituições voltadas para os deficientes mentais, esquecidos até então, que seguiam as vertentes: médico-pedagógica, que os classificava como anormais, frisando a necessidade de atendimento médico-pedagógico, o que resulta na organização da primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, pedagogo, psicólogo), em 1929, para trabalhar com tais crianças e a psico-pedagógica, que tinha como base uma pesquisa realizada pelo professor Clemente Quaglio, em um Laboratório de Psicologia Experimental de Amparo - São Paulo -, em 1913 e que utilizou a escala métrica de inteligência de Binet/ Simon.

Jannuzzi (1992) afirma, ainda, que de 1920 a 1935, essas duas tendências permaneciam: a médico-pedagógica, com ênfase no diagnóstico médico, indicando que os estabelecimentos escolares fossem destinados a tratamento médico-pedagógico, tendo o médico como seu principal orientador e o pedagogo como seu auxiliar e a psico-pedagógica, privilegiando os aspectos psicológicos. A primeira propunha a escolarização dessas crianças mais comprometidas em classes anexas aos hospitais psiquiátricos onde estavam internadas. Eram os idiotas, os imbecis, os epiléticos, os hidrocefálos, etc., também chamados de anormais patológicos ou de

hospício. O programa psicopedagógico era centrado na educação sensorial, na ginástica e em trabalhos manuais. A classificação da deficiência era feita de acordo com a maior ou menor adequação às normas sociais veiculadas na escola, ou seja, com os padrões da normalidade.

Já a psico-pedagógica baseia-se em conceitos de deficiência mental elaborados por Souza Pinto (PINTO in JANNUZZI 1992: 65-71) “pobres de corpo e paupérrimas de espírito... verdadeiros miseráveis, dignos de compaixão, vegetando sobre a terra [...] crianças com o cérebro totalmente vazio, sem uma idéia, sem noção de coisa alguma; impedidos de serem úteis à pátria e à família”. Souza Pinto afirma, ainda, que “preocupava-se com os anormais de escola... todos aqueles que nela não se adaptassem: os cegos, os surdos-mudos, os defeituosos, os degenerados e os deficientes mentais, sendo que esse conceito foi estendido, outras vezes, também para os super-normais.”

Por outro lado, oscilando nas suas manifestações sobre anormalidade diz: “cada criança anormal constitui um tipo particular, acompanhado de caracteres próprios e conseqüentemente exige um tratamento bem delimitado” (PINTO in JANNUZZI, 1992:67). Tendo em vista essas divergências, persistiu o critério da norma escolar como parâmetro de enquadramento e o mesmo autor passa de uma atitude de segregação total para a admissão de classes especiais nas escolas, com a justificativa de que os deficientes mentais precisam de métodos especiais.

Continuando a análise, Jannuzzi acrescenta que Souza Pinto, tal como Binet e Simon, procurou estabelecer o pedagógico, isto é, o professor fundamentado na psicologia e independente do médico. Mas, em 1935, esse mesmo estudioso vinculou o diagnóstico aos três profissionais: o pedagogo, o médico e o psicólogo (PINTO in JANNUZZI, 1992: 70). Cita que, a partir de 1930, Helena Antipoff contribuiu com esses estudos, porém percebeu a dificuldade de uma conceituação precisa dessas crianças que chegavam à escola comum. Acrescenta que Antipoff aceitou, com restrição, os testes de inteligência como instrumento de detecção da anormalidade, utilizando-os como critério de hierarquização das classes homogêneas. Sua abordagem em relação às classes especiais era eminentemente médica.

De acordo com Jannuzzi (1992:84):

Se o trabalho pedagógico, numa classe de alguns alunos normais, pode ser comparado, no terreno da medicina, ao higienista – o trabalho nas classes especiais tem sua analogia no do terapeuta e algumas vezes no do cirurgião.

Não obstante o elevado número de pessoas com deficiência, verifica-se que a legislação constitucional nem sempre contemplou essa parcela da comunidade.

Kassar (1999:20) refere-se à educação na primeira Constituição da República, de 1891, dizendo que a atuação do Estado era ainda muito tímida nesse setor, fazendo com que os diferentes estados se organizassem de acordo com suas possibilidades. Como exemplo, a autora cita um decreto-lei do Estado de Minas Gerais considerado totalmente discriminatório, pois dispensava o aluno da freqüência das aulas por motivo, entre outros, de incapacidade física ou mental, certificada pelo médico escolar ou verificada por outro meio considerado idôneo, ressaltando que por incapacidade física englobava, também, as deformações ou moléstias repulsivas. A mesma autora cita que, em 1934, a Constituição Brasileira estabelece, pela primeira vez, o direito à educação: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” e em 1937, Kassar (1999:25) afirma que:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências da educação particular.

Kassar analisa, ainda, a proposta da Lei 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação na época, segundo a qual a educação especial não é assumida, em sua maioria, pelo Estado, mas em instituições especializadas de caráter assistencial. Acrescenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação seguinte, LDB 5.692/71, atribui à educação especial a responsabilidade do atendimento de todas as crianças “atrasadas”, generalizando-as em “deficientes mentais educáveis”, visto não ter a necessidade de diagnóstico de deficiência mental para legitimar o seu atendimento na instituição especializada.

A partir daí, a inovação mais significativa ocorreu com a Constituição de 1988, principalmente no estabelecimento entre os fundamentos do Estado Democrático de Direito da cidadania e dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988: art. 1º, II e III).

Fávero, (2004:6) no documento: “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, salienta:

A nossa Constituição Federal elegeu, como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV).[...] Garante, ainda, expressamente, o direito à igualdade (art. 5º), e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. [...] Além disso, elegeu, como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art.208, V). [...] Portanto, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

A Constituição, portanto, elucida que todos, sem exceção, mesmo aqueles alunos que apresentam deficiências muito significativas, têm o mesmo direito de acesso à educação em ambiente escolar não segregado. Nesse aspecto, a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) adiantou-se ao que propõe a Declaração de Salamanca (1994) quanto ao aspecto de Inclusão Escolar.

Fávero (2004: 6) comenta ainda o artigo 208, inc. III, da Constituição, que aponta o atendimento educacional especializado às pessoas deficientes preferencialmente na Rede Regular de Ensino. O advérbio “preferencialmente” refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, a todos os instrumentos que a pessoa com deficiência necessite para eliminar as barreiras que a impeça de relacionar-se com o ambiente externo e conseqüentemente de aprender. Esse atendimento especializado, que é indispensável à Inclusão, deverá estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, do básico ao superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/ 96, por sua vez, em seu artigo 58 e seguintes, diz que esse atendimento educacional especializado deverá ser feito em escolas, classes ou serviços especializados, quando não for possível a sua realização no ensino regular (BRASIL, 1996: passim).

A Convenção da Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, da qual o Brasil é signatário, foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do

Decreto Legislativo nº 198, de 13 de Junho de 2001, e promulgada pelo Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República e não permite tratamento desigual tendo por base a deficiência, salvo em circunstâncias em que essa diferenciação seja adotada para promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que a diferenciação não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal preferência.

Toda essa argumentação deixa claro que devemos identificar a pessoa com deficiência como titular do direito à educação.

Historicamente, o tratamento que o Ministério da Educação dá à pessoa com deficiência, é a de titular do direito à Educação Especial, o que faz com que as escolas em geral, que não têm em seus objetivos proporcionar “educação especial”, continuem recusando indefinidamente as matrículas de pessoas com deficiência.

A “educação especial”, na nova interpretação, deve ser entendida não como nível de ensino, mas como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, não podendo substituir os serviços educacionais comuns, mas complementá-los, conforme as necessidades.

Assim, quanto à legislação internacional, destacamos:

- a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1948, estabelece que a liberdade, a justiça e a paz se fundamentam no reconhecimento da dignidade intrínseca e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana;
- a *Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência*, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975, ratifica o direito à dignidade humana, qualquer que seja a sua deficiência;
- a *Declaração de Cave Hill* (Barbados), de 1983, um dos principais documentos a condenar a imagem de pessoas com deficiência como cidadãos de segunda categoria;
- a *Carta para o 3º Milênio*, de 09 de setembro de 1999, por meio da Assembléia Governativa da Reabilitação Internacional, em Londres, Grã-Bretanha, estabelece medidas para proteger os direitos das pessoas com deficiência, mediante o apoio ao pleno empoderamento e Inclusão em todos os aspectos da vida;

- a *Declaração de Madrid*, de 23 de março de 2002, define o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas com deficiência, as medidas legais, mudanças de atitudes, a vida independente, entre outros.
- a *Declaração de Sapporo* (Japão), de 18 de outubro de 2002, trata da acessibilidade, da Inclusão, da genética e bioética, da educação inclusiva e da vida independente.
- a *Declaração da IX Conferência Nacional de Direitos Humanos* de Brasília, de 02 de Julho de 2004, trata da defesa da igualdade, do respeito, da tolerância e da dignidade. Repudia toda a forma de tortura, discriminação, repressão e exclusão. Incentiva a participação popular, por meio da constituição e fortalecimento de Fóruns Municipais, Estaduais e Distritais de Direitos Humanos, bem como da criação de Conselhos Municipais, Estaduais e Distritais de Direitos Humanos.

Embora a legislação, tanto nacional como internacional, aponte a Inclusão sem restrições, verifica-se uma tensão entre os serviços da Escola Regular e os da Educação Especial, confundindo-se as funções desta última, que ainda insiste em substituir a Educação Regular, principalmente para alunos que apresentam deficiências mais sérias. Segundo Ribeiro e Baumel (2003:48):

Do ponto de vista da Escola Regular, esta se vê incapaz de resolver toda a problemática, que antes se eximia de cuidar, apenas com os recursos de que dispõe, porque simplesmente podia encaminhá-la a outras instâncias. [...] Do ponto de vista dos serviços de Educação Especial estabelecidos e com uma tradição já consolidada, também há um acometimento pela insegurança de que tudo que já foi edificado se transforme em inutilidade, como num passe de mágica.

O que as autoras tentam mostrar é que essa confusão instaurada não deixa visível o verdadeiro processo que deveria estar acontecendo; não se trata de anular os esforços da Educação Especial, pelo contrário, com a Inclusão as escolas especiais deverão estar mais ainda presentes em toda a situação de Escola Regular que necessitar de seus serviços. O que não se concebe é diferenciar para excluir, como acontece quando se tem uma educação separada em face de uma deficiência ou de qualquer outro motivo. Uma segunda abordagem amplia o entendimento ontológico da questão da diferença, a onto-antropologia.

1.2. Abordagem onto-antropológica: o “Ser”; a “identidade”, a “diferença” e a “diversidade”.

Na análise de Dussel⁵ (1980:12), a Filosofia Ontológica clássica justifica a “exclusão” do “outro”, a partir do próprio Ser. “O Ser é o que se vê e o que se controla”. Para o autor,

[...] a filosofia como ontologia é um refletir-se, um olhar-se no espelho (speculum); é procurar a identidade como origem do mesmo que já se é [...] “O mesmo” permanece “o mesmo”, “o Ser é” resume toda a ontologia. Diante do Ser não há outra coisa a fazer senão contemplá-lo, especulá-lo, extasiar-se diante dele, afirmá-lo e tragicamente permanecer na passiva autenticidade favorável para o dominador; mortal para o dominado [...] A lógica da totalidade estabelece seu discurso desde a identidade ou fundamento para a diferença. É a lógica da natureza ou do totalitarismo. (DUSSEL,1980: 54; 56;48)

Quando “o mesmo” fecha-se em si, torna-se auto-suficiente, melhor, etnocêntrico e não aceita “o outro”, a alteridade; não aceita o diferente, o novo, o dinâmico. O “outro” se apresenta como o “não-saber”, o “inferior”. Na ontologia da totalidade não há espaço para o Outro, pois “outro”, neste sentido, significa o não ser, a negatividade. Representa um perigo para a unidade do “mesmo”.

Nesta visão racional-ontológica, as pessoas com deficiência são representadas como “não-ser” e negadas no sistema por suas limitações.

Na sociedade complexa moderna, ainda influenciada pelo pensamento cartesiano, que leva ao individualismo liberal e ao olhar produtivo para o mundo, o “outro” se constitui num indivíduo excluído socialmente, estando implícita também a idéia de subordinação a grupos dominantes, seja por fatores de gênero, étnicos, sociais, culturais ou econômicos. Essa exclusão tem por base princípios e valores pautados em concepções de mundo dominantes e envolvem relações de poder.

Jodelet (1998:48) situa a diferença pela “deficiência”, porque se refere aos que:

⁵ Enrique Dussel nasceu em 1934, em Mendoza (Argentina). No início da década de 40 pertenceu à Ação Católica. Em 1957 foi para a Espanha onde fez doutorado em filosofia. A partir de 1969, passa a dar aulas de ética filosófica na Universidade Nacional de Cuyo, na Argentina. Entre 1971 e 1974 publicou mais de 20 livros e artigos. Em 1975, parte para o exílio, no México. Autor de vasta obra bibliográfica, é um dos principais nomes da filosofia da libertação. (Dussel, 1995: contra capa).

[...] marcados com o selo da diferença, seja ela física (cor, raça, deficiência, etc) ou ligada a uma pertença de grupo (nacional, étnico, comunitário, religioso, etc.) se distinguem no seio de um conjunto social ou cultural e podem aí ser considerados como fontes de mal-estar ou de ameaça.

A negação dessas pessoas se dá, então, nos diversos campos sociais, sendo um deles, a Escola Especial, mediante a centralização no referencial de um “eu” capaz, racional, produtor e a conseqüente exclusão do “outro” incapaz, não racional e não produtivo.

As tradições e os paradigmas que permeiam a Educação Especial são atualmente alvo de insatisfação, controvérsias e contradições.

Em primeiro lugar, segundo Skliar (1997:10), precisamos verificar em que sentido se justificou uma forma especial de produzir uma educação para determinados sujeitos.

As opções, neste sentido, não parecem ser muitas: ou se tem falado de especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos – especiais, no sentido de deficientes – impõe uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas – portanto, diferentes da educação geral – ou, finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições.

O autor entende que se definimos uma escolaridade diferenciada para esses sujeitos, em razão da deficiência que possuem, não falamos em educação, mas em terapeutização da educação. Se há instituições especiais no sentido de conter fisicamente sujeitos especiais, não se trata de uma escola, mas de um hospital. Se comporta uma educação menor, para sujeitos considerados menores, onde se encontra o sentido que damos aos humanos e a uma educação para os considerados maiores? E ainda: se a Escola Especial parte do pressuposto que os sujeitos são naturalmente limitados, passa a orientar sua ação educativa com essa baixa perspectiva.

O modelo clínico-terapêutico, ainda presente em nossa Educação Especial, considera a deficiência específica acima da idéia da construção do sujeito. Ainda, segundo o mesmo autor, existe uma contradição evidente entre modelo educativo e modelo clínico-terapêutico, pois o primeiro evidencia o modelo sócio-antropológico da educação e o segundo, a versão incompleta de sujeito, resultando no primeiro

caso numa visão de aprofundamento dos aspectos da diversidade cultural e no segundo de completamento do sujeito, sempre como um ser que precisa ser reparado ou acrescentado naquilo que lhe falta.

Skliar (1997:12-13) ainda aponta que:

O Homem seria Homem se não fosse surdo, se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena, etc. Nada mais absurdo. Não há nenhuma relação entre deficiência e seus supostos derivados sociais diretos, pois estes não são uma consequência direta daquela, mas sim das formas e dos mecanismos em que estão organizadas e de que dispõem as sociedades para não exercer restrições no acesso a papéis sociais e à cultura das pessoas, de todas as pessoas. De fato, duas pessoas com idênticas deficiências, e que vivem em sociedades diferentes, possuem, obviamente, trajetórias de desenvolvimentos diferentes.

Como sair desses equívocos oriundos da Escola Especial? Há indicações de que a integração não ultrapassa esses equívocos, porque traz consigo ainda a seleção, a hierarquização: somente alguns sujeitos com deficiência conseguem “se preparar” para alcançar o direito à escolarização numa Escola Regular. Ao contrário, a Inclusão proporciona a todos a condição de realmente fazerem parte da sociedade, quaisquer que forem suas condições físicas, intelectuais, sociais, econômicas, ou étnicas.

Falar da Educação Especial referindo-se a seres humanos como identidades especiais é muito difícil. Ferre (2001:200) compara uma descrição de Char a estas pessoas:

Alguns seres não estão nem na sociedade nem em um mundo de sonho. Pertencem a um destino isolado, a uma esperança desconhecida. Seus atos aparentes dir-se-iam anteriores à primeira inculpação do tempo e à despreocupação dos céus. Ninguém se oferece para pagar-lhes um salário. Ante seu olhar se funde o porvir. São os mais nobres e os mais inquietantes. (CHAR apud FERRE, 2001:200)

Dessa forma, dá espaço para a reflexão de que talvez seja esta a “identidade” dessas pessoas, se é que se pode chamar de identidade apenas à experiência de existir. “Melhor que não existissem”, dizem alguns; “já que nasceram, devem viver dignamente”, dizem outros; “o que faremos com eles: não podem fazer parte da sociedade, porém, aqui estão, são reais”. (FERRE, 2001: 200)

E os que olham de fora para aqueles que têm alguma deficiência, ao se aproximarem deles, não podem sentir mais do que uma compaixão. Empenham-se

em lhes atribuir identidades construídas a partir de conhecimentos científicos e técnicos e tentar encaminhá-los, a cada um, no processo de normalização, adequando suas deficiências e fazendo-as constituidoras de suas identidades.

Assim encontra-se uma vasta bibliografia sobre as várias patologias ligadas à deficiência, seguidas do tratamento adequado para avaliar, reeducar, modificar “a diferença”, a fim de que possa, quem as apresenta, ser inserido na sociedade.

Durante algum tempo, quando desenvolvido o projeto para a Educação Especial no município de Ibiúna/ SP, a pretensão de intervir esteve presente com o pensamento de que proporcionar a escolaridade separada para os alunos com deficiência os ajudaria a superar as dificuldades de aprendizagem.

A convivência e o olhar além das técnicas, bem como estudos teóricos, convidaram a uma aproximação mais profunda dessas questões e a procura de outros trajetos.

O caminho desvelou-se na compreensão de que o empenho de criar identidades especiais se produz pela necessidade de identidade normal que cada um de nós tem. Mas, normal, a partir de que parâmetro? Se reconhecermos que todos fazemos parte da humanidade, em nome de qual modelo de pessoa vamos considerar a diversidade do outro?

Ainda muitas abordagens sobre a diversidade nas universidades enfocam em relação à Educação Especial, conceitos tecnicistas, biomédicos ou psicologizantes.

Resulta disso um discurso vazio sobre a diversidade, com propostas que não respondem à complexa realidade com que se deparam os professores. Segundo Ferre (2001:204):

Formam-se assim, em nossas carreiras pedagógicas, profissionais que devem saber a todo momento a “solução a ser aplicada”, “a resposta a ser dada”[...] E necessário ir além perguntando: “Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? [...] Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença? [...] Se sua presença nada me diz, se seus olhos, seu gesto, seu grito ou seu silêncio não me reclamam, se em mim nada se produz com tudo isso, não posso mais do que recorrer à acertada classificação de suas condutas – pois a um monte de condutas a técnica pedagógica reduz toda a sua presença –, e acertar com a adequada aplicação de uma técnica ou estratégia - parece que a terminologia militar invadiu a educação desde que se aceitam as críticas às suas relações quarteleiras - , para que dita presença se transforme em conduta adaptada, normal, reta, isto é, dentro da resposta correta.

Quem é esse alguém definido pela “normalidade” que se tenta padronizar, negando, portanto, a diversidade?

A Inclusão propõe um novo olhar que não considera os diferentes como vítimas ou culpados, mas como pessoas. Acredita-se que acabou o tempo de qualificar pessoas, do melhor para o pior, como se isso fosse justo e digno. Caminha-se em direção a uma nova ética da diversidade.

Quando Werneck (2003:33) faz pensar sobre o tipo de olhar que as pessoas são capazes de dirigir ao outro devido à falta de seu braço, a sua prótese no lugar do olho, e faz ver que esse olhar, além de julgador e envergonhado, é uma tentativa de ressignificar aquela pessoa, numa seqüência em que se lhe atribui um valor menos humano, isso tudo é a tradução de como todos são educados para organizar o preconceito internamente.

Para uma pedagogia mais crítica, não basta analisar superficialmente as questões que envolvem identidade, diferença e diversidade. Recorrendo ao dicionário, foi constatado que estas palavras relacionam-se entre si. “Diferença” tem o significado de dessemelhança, diversidade, desigualdade, desconformidade, divergência, desproporção, transtorno; “diversidade” indica diferença, dessemelhança, variedade; “identidade” é caráter do que é idêntico, reconhecimento de que um indivíduo é o próprio.

A relação entre identidade e diferença se faz presente no cotidiano; além de se respeitar as diferenças, analisar-se como elas são produzidas no interior da sociedade, fica mais fácil entendê-las. A convivência é o único meio que pode proporcionar isto. Dessa forma, o importante é que todos se sintam parte da humanidade e que a diferença, seja ela qual for, não indique para a pessoa um lugar estranho na sociedade, na escola ou na família. Por outro lado, os que não têm deficiência também aprenderão que o mundo é para todos.

Ferre (2001:196) cita Clarice Lispector e diz que ela direciona melhor o olhar para a questão da identidade:

Eu reduzida a uma palavra? Porém, qual palavra me representa? Uma coisa sim que eu sei é que eu não sou meu nome. Meu nome pertence aos que me chamam. Porém meu nome íntimo é zero. É um eterno começo que interrompe sem parar minha consciência de começo. (LISPECTOR apud FERRE, 2001:196)

A identidade é dada a cada um por meio dos outros, diferenciando entre o mais interior, a intimidade e o mais exterior, a identidade. Identidade e diferença não são simplesmente definidas; são impostas pelas relações de poder, isto é, onde existe diferenciação está presente o poder, estão relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza hierarquizações, atribuindo diferentes valores aos grupos classificados.

A educação, porém, segundo elucida muito bem Ferre (in LARROSA, 2001:196), “impõe a si mesma o dever de fazer de cada um de nós um alguém, com uma identidade muito bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós”

Silva (2000:73-101) afirma que a diferenciação é o processo pelo qual a identidade e a diferença são elaboradas. E relacionam-se nitidamente com o poder: incluir/ excluir (estes podem ir para Escola Regular; aqueles não); classificar (estes são bons; aqueles são maus); normalizar (estes são normais; aqueles são anormais).

A normalização significa tomar como parâmetro uma identidade específica em relação à qual as outras identidades são avaliadas e classificadas. Assim, fixar uma identidade como norma é uma das formas de hierarquização das identidades e das diferenças.

Segundo Silva (2000:73-101), identidade é uma relação social produzida em conexão com relações de poder e não uma essência fixa, coerente e permanente. Identidade é uma construção inacabada. Ele ainda nos faz analisar tudo isso em termos de currículo:

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença do outro é um problema social porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferenciação não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2000: 97)

Não basta cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a diversidade cultural, apenas respeitando-a. Somente essa abordagem poderia levar ao exercício de uma tolerância que não questiona os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença.

Nessa perspectiva não se pode abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito pela diversidade cultural, nem tampouco como a justaposição de várias culturas. Assim como não se pode abordar a questão da diferença também meramente com aceitação e respeito, pois implicaria a idéia de que a diferença ou deficiência seria “fixada” no indivíduo, como uma marca não passível de evolução.

Um currículo da diferença deveria ser capaz de estimular a construção e o cruzamento de fronteiras: o ambíguo e o inexplorado, ao invés do consenso e do familiar.

Borba, (2001:34) em sua Tese de Doutorado, confirma a posição acima descrita, quando diz:

Assim, a identidade nunca está instalada e acabada. O sujeito se reconhece na relação com o outro, mas a experiência do outro não é totalmente vivida pelo sujeito. O conhecimento entre eu e outro é mediado por uma comunicação na qual eu informa a respeito do outro e recebe a informação sobre a identidade que o outro lhe atribui.

Os “lugares” ou escolas especiais, espaços à parte para atender pessoas que não se enquadram dentro do parâmetro considerado “normal” pela sociedade foram criados e ainda hoje são justificados de muitas maneiras, sendo a principal delas que, nesse meio restrito, possam os alunos ter um atendimento de melhor qualidade, tendo um currículo específico.

Tendo em vista que a identidade se dá por meio da interação social, considera-se importante a criação na escola, de um contexto que estabeleça relações entre as pessoas, no qual essas inter-relações tornem possível o processo de construção dos alunos, que assim aprendem os significados das diferenças que os têm separado uns dos outros.

Silva (apud MANTOAN, 2003: 30-31) diz que a diferença nesses espaços “é o que o outro é”, “é o que está sempre no outro”, que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos, somos impedidos de realizar e de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da Inclusão. Se,

porém, tomamos por base a diferença e não a igualdade, entendemos que as diferenças estão constantemente mudando; são produzidas e devem ser compreendidas e não somente toleradas.

A proposta da Inclusão de todos os alunos nas escolas, significa não estabelecer mais a igualdade como regra, mas a diferença como parâmetro; portanto, não se preocupa mais com a “normalização” do aluno especial para que ele tenha acesso ao Ensino Regular. Para enveredar por uma Educação Inclusiva é necessário não somente rever conceitos e princípios, mas o contexto em que está sendo inserida.

Mantoan (2001: 232) acredita que a transformação das escolas, e não a adaptação dos alunos, seja o único caminho capaz de dar conta da tarefa de educar. Essa idéia fica muito clara em suas palavras:

Infelizmente, a idéia de Inclusão tem sido reduzida à justaposição do ensino especial ao ensino regular, carreando-se o instrumental e os especialistas da educação especial para as escolas de educação infantil, básica e média. Na melhor das hipóteses nada muda, a não ser o espaço físico das aulas, que em algumas atividades e disciplinas curriculares continuam segregando os alunos em classes especiais e outros atendimentos à parte, como é o caso de muitos escolares com deficiência mental e/ou problemas mais severos de aprendizagem.

1.3. Abordagem psico-social : a dialética exclusão/ inclusão

Lane (1999: contra-capa) reflete sobre a seguinte questão:

Quem são os excluídos, disfarçados em incluídos? [...] São aqueles que para não denunciarem as injustiças decorrentes da ideologia dominante, necessária para a manutenção do poder de alguns e de um status quo, são “incluídos” no sistema. [...] São os negros que denunciam a escravidão, hoje disfarçada em preconceitos ou discriminações ambíguas. [...] São os deficientes que denunciam a ausência da Saúde Pública e da Educação reabilitadora. [...] São os pobres que denunciam a injustiça econômica e a má distribuição de renda que impede o acesso à saúde e à educação. [...] São os índios “protegidos” em reservas, que são considerados incluídos, apesar da autodestruição. [...] E, muito mais...[...] Será esta a democracia que almejamos?

A exclusão é, pois, um fenômeno social, econômico e institucional: todas as pessoas apontadas na situação acima descrita são revestidas de um estigma e de

uma falta de valorização, induzindo-as a um isolamento, a não participação na sociedade.

Segundo Sawaia (1999:108-109), os termos exclusão/ inclusão constituem-se na própria relação, por qualidades específicas invariantes, da mesma substância, descaracterizando o conceito de que o excluído constitui uma categoria inerte, ocupada apenas com a sobrevivência física e presa às necessidades.

Dessa forma, a exclusão é mediada por determinações sociais. Sawaia (1999:112) faz importantes revelações:

Nossas pesquisas sobre morador de rua revelam formas de configuração do pensar, sentir e agir na exclusão, que vão desde os que resistem à exclusão, sabem que são excluídos, querem sair dela e desenvolvem potência de ação para tanto; aos que se subjugam à exclusão, sabem que são excluídos, querem sair, mas afirmam que não podem; até os que não querem sair da situação atual, porque ela é boa.

As relações entre exclusão/ inclusão revelam momentos históricos, políticos, culturais de um determinado período, registrando também as marcas do poder que vigora nesse tempo e nesse espaço.

Voltando o olhar para a Escola Especial, pode-se ver claramente o lugar dos sujeitos definidos pela sociedade, incorporando definitivamente a culpa por não terem os padrões considerados normais. Muitos querem sair da segregação, mas acham que não podem, que valem menos; outros não querem mudança, porque se acomodaram à situação atual. Não tiveram a oportunidade de conhecerem outra alternativa, outro local de ensino, como poderão escolher sem sequer conhecerem? A Inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação, mas nem isso lhes é oferecido. Os que detêm o poder ainda decidem por eles.

Sacristán (2002:119) consegue exprimir muito bem uma das conseqüências fundamentais da exclusão para o ser humano:

[...] não há forma de exclusão mais radical do que aquela que implica o sentimento de que uma pessoa não é importante para ninguém, é negada (como indivíduo ou como grupo), seja pela condição de ser mulher, criança, imigrante, idoso, negro, aposentado, ignorado na escola, cigano, delinqüente, deficiente, mendigo ou por não falar, pensar, rezar ou querer como nós.[...] Qualquer forma de exclusão do indivíduo é uma negação ou uma rejeição a ser ele mesmo, a pertencer, a se sentir fazendo parte dos demais. É como declará-lo incompatível com os outros, fora da rede social.

Ser reconhecido e aceito pelos outros é uma necessidade básica do sujeito. Mais um equívoco se manifesta nas entranhas da Educação Especial que o aceita restringindo, separando, dicotomizando, excluindo, declarando-o incompatível com os outros.

Há vários fatores que se tornam entraves ao processo de educação para todos. Um deles é a falta de clareza quanto à concepção de Inclusão.

Trazemos, a seguir, um estudo sobre alguns conceitos utilizados, no sentido de articular a trajetória das pessoas com deficiência, com discursos e práticas institucionalizadas.

CAPÍTULO 2 – NÃO BASTA INTEGRAR, É PRECISO INCLUIR: CONCEITOS

A Inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.(MITTLER, 2003:16)

2.1. Discurso e poder nas concepções: Normalização/ Integração/ Inclusão.

A Inclusão de crianças com deficiência ainda causa muitas inquietações e na maior parte dos casos, salvo experiências bem sucedidas, ainda está longe de ser alcançada. Como acontece com o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidade é amplamente difundido como princípio universal e muito ignorado na prática.

Igualdade de oportunidade não significa tratar todo mundo da mesma forma. As crianças não são iguais e não devem ser tratadas como se o fossem. Igualar oportunidades educacionais exige noção de tratamento educacional especializado quando assim necessitarem os educandos; devem ser disponibilizados recursos exigidos por suas necessidades específicas.

Um dos grandes desafios de nossa época é justamente assegurar um lugar significativo para a Educação Especial em termos dos serviços educacionais regulares. A Educação Especial sempre foi vista como modalidade de ensino que podia substituir a escolaridade. Na nova concepção, a Educação Especial não constitui um nível de ensino, mas perpassa todas as etapas da Educação Básica e Superior e complementa o ensino escolar regular quando necessário.

A trajetória escolar das pessoas com deficiência revela a cumplicidade entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam. As instituições não são neutras, nem homogêneas, mas se desvelam com sentidos conflitantes, nos quais diferentes significações surgem e se transformam. Há um estreito relacionamento entre a educação da pessoa com deficiência e o modo de organização e reprodução da sociedade, ficando claras as relações de poder imbricadas nessa questão.

O discurso da Escola Especial é socialmente construído e pautado na necessidade da separação de alunos “normais” e “anormais”; pretensão de organização de salas homogêneas; apresenta a justificativa de que a escola regular não está preparada para receber todos, contribui para a definição de uma identidade fixa e para a constituição de um sujeito inalterado do ponto de vista cognitivo e social.

O recurso da normalização significa criar um mundo separado, mas muito parecido com aquele em que vivem as pessoas dentro dos padrões da normalidade, para as pessoas que são atendidas em instituições segregadas. Os ambientes separados que atendem as pessoas com deficiência tendem a reproduzir modos de vida diária os mais semelhantes possíveis aos das outras pessoas, por meio de atividades similares. Porém a manutenção do aluno com deficiência em ambiente separado, mesmo que semelhante aos demais, não lhe confere uma educação voltada à cidadania plena, disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoas.

Segundo Mantoan (1997a :120):

A normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade.

O conceito de normalização também apresenta a conotação de “normalizar” o diferente, o que significa transformar uma pessoa com deficiência em uma pessoa normal. Embute a concepção de que indivíduos com deficiência precisam ser normalizados. Supõe uma homogeneização do alunado, inexistente não só nas escolas, mas também na própria humanidade.

Um dos meios usados no controle da “anormalidade” é a prática da institucionalização da deficiência, principalmente por meio das escolas especiais. Omote (2004:118) afirma que:

O processo de normalização, pelo qual a Educação Especial tem proclamado o seu poder, propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação dos alunos, de pessoas.

Dessa forma, a Escola Especial “prepara”, “normaliza” o aluno com deficiência para que possa freqüentar a escola regular.

A simples constatação do “anormal”, do diferente, não justifica a necessidade de se trabalhar o desvio. Justifica-se pela necessidade do modelo estabelecido como normal tornar-se hegemônico. É necessária a existência do anormal para se tomar o normal como referência. Vaz (1997:83) preconiza sobre a normalidade declarando:

Talvez a diferença mais aparente entre o suplício e a disciplina seja que esta não pode extinguir do real aquilo que designa como negatividade ética. Dito de outro modo, o poder disciplinar produz positivamente o negativo para exercer uma pressão constante de homogeneização sobre os indivíduos. E de que outro modo, senão pela existência do anormal, poderia suscitar o desejo de estabilidade, a busca do prazer ressentido de ser normal, da afirmação de si pela negação prévia do outro?

Para que se tenha o referencial de normalidade, fez-se necessário o contraponto da anormalidade, como muito bem nos declara Gil (1994:10):

Nós exigimos mais dos monstros, pedimos-lhes, justamente, que nos inquietem, que nos provoquem vertigens, que abalem permanentemente as nossas mais sólidas certezas; porque necessitamos de certezas sobre a nossa identidade humana ameaçada de indefinição. Os monstros, felizmente, existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser. Entre esses dois pólos, entre uma possibilidade negativa e um acaso possível, tentamos situar a nossa humanidade de homens.

Somos seres sociais, pois eu me reconheço no outro; eu sou o que o outro não é: o “alto” se reconhece “alto” porque existe o “baixo”. O outro nos dá a referência. Temos um jogo dialético entre os dois pólos que caracterizam a presença do outro: a semelhança e a diferença. Ao mesmo tempo em que é preciso que o homem se reconheça no outro, numa posição de igualdade, torna-se imprescindível que reconheça as suas diferenças, valorizando e garantindo a sua unicidade.

Na escola é comum se buscar a igualdade tendo por padrão o aluno ideal. Por isso foram criadas as Escolas Especiais: para atender àqueles que não correspondiam a esse padrão estipulado pelos sistemas escolares.

As instituições especiais fazem parte do cenário da Educação brasileira, a maioria de caráter privado. Sobre esse aspecto, comenta Carvalho (1994:6):

Os estereótipos são aplicados aos portadores de necessidades especiais, particularmente quando deficientes. Socialmente percebidos como incapazes e improdutivos e biologicamente considerados “anormais”, ficam erroneamente na condição de clientes, como se fossem dependentes de proteção institucionalizada, porque são doentes. Sob essa falsa e perversa ética, têm sido privados do direito de acesso à escola pública, o que gera a necessidade de se criarem as escolas especiais, para oferecer-lhes o atendimento especializado.

Nas relações sociais são referidos atributos a indivíduos, de forma padronizada, constituindo-se em estereótipos, os quais contribuem para legitimar uma ideologia de inferioridade, tendo como padrão de referência a “normalidade”. Assim, a diferença nos indivíduos deixa de ser vista como uma condição universal e passa a ser compreendida como uma condição social atravessada por dimensões de classe, raça, nacionalidade ou deficiência.

Como membros das instituições, os indivíduos deficientes reproduzem o discurso feito por elas e o modelo institucional no qual vivem. Nesse caso, o discurso das escolas especiais separa para excluir, ratificando que somente elas podem favorecer o deficiente; mas, o que elas chamam de adaptação, é a submissão à alienação e à instituição.

Foucault (2004:10) salienta que: “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.”

Cada vez mais convencidos de que, por suas incapacidades, têm que estudar separadamente de seus pares, as pessoas com deficiência conformam-se e reforçam o sentido de que são eternos necessitados da caridade alheia. Assim, a rotina passa a ter sua confiabilidade, o contato com o novo os amedronta, bem como a possibilidade de perder o amparo constitucional. A instituição, embora com a intenção de assisti-los, está sempre a apontar-lhes suas condições de diferença. Tais condições são similares à colocação feita por Foucault (1987:38) em relação à transferência da carga punitiva do acusador para o próprio acusado. O pesquisador afirma que:

Fazer em primeiro lugar do culpado o arauto de sua própria condenação. Ele é encarregado, de algum modo, de proclamá-la e dessa maneira de atestar a verdade do que lhe foi reprovado: passeio pelas ruas, cartaz que lhe é pendurado nas costas, no peito ou na cabeça para lembrar a sentença.

Assim, consegue-se olhar não só para os mecanismos de reprodução da instituição em questão, a Escola Especial, mas também para as organizações universais.

Desde os tempos remotos, a sociedade cria um sistema de classificação que tem a função de homogeneizá-la e organizá-la, evitando o surgimento da desordem e do desvio, produzindo formas de controle do indivíduo em todos os aspectos de sua vida, inclusive na escolar. Porém, além dessa face de reprodução, há também a possibilidade de alteração, na tensão entre o repetir e o romper. Há um discurso que se constrói e tem uma eficácia pelo fato de estar relacionado ao instituído, correspondente a uma certa ordem estabelecida.

Por outro lado, existem sujeitos maximamente subjetivados, que entram em conflito com os instituídos, dizendo “não” ao que aí está e “sim” ao que ainda não está instituído. Esse movimento é mostrado não somente por teóricos, pesquisadores, mas também por fatos históricos que diferenciam a Integração da Inclusão

A partir dos anos 60, o processo de inserção das pessoas com deficiência caminhou como fase de Integração, que ainda mantinha o modelo médico – a criança tinha que se adaptar à escola, como nos indica Mantoan (2003:23):

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de Ensino Regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção...a escola não muda como um todo, mas os alunos têm que mudar para se adaptarem às suas exigências.

Assim, verifica-se o mecanismo de identificação e de segregação social do deficiente, promovido pela instituição que o mantém e o desestimula a frequentar a escola regular. Sobre isso, D`Antino (1998:138) afirma que:

O imperativo da instituição é manter o aluno vinculado ao espaço instituído.[...] Assim, ao mesmo tempo em que esta estratégia possibilita o acesso educacional a uma parcela da comunidade, também dificulta e/ ou impede o processo de integração social desta, uma vez que integrar implica, necessariamente, na possibilidade de aprender a participar e até mesmo de representar, enquanto expressão de desejos, necessidades e vontade própria. Assim sendo, parece que, nas associações em apreço, a participação dos alunos no cotidiano se dá através do pensar, sentir e fazer dos demais atores institucionais que em seu nome falam, lutam, brigam e os abrigam.

A Instituição impede o acesso dos alunos a Escola Regular porque cria mecanismos de segregação através de suas próprias práticas e discursos.

Em artigo eletrônico Sasaki⁶ diferencia integração e Inclusão:

A integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. A integração trabalha com o pressuposto de que o aluno precisa ser capaz de aprender no nível pré –estabelecido pelo sistema de ensino. [...] A Inclusão escolar é o processo de adequação da realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática), a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências.

A integração não problematiza as estruturas das instituições educacionais, pois são os alunos que dependendo de suas condições integram-se ao sistema educacional. Trata-se, portanto, de uma abordagem individualista ao centrar-se nas condições pessoais dos alunos, nas suas possibilidades ao processo escolar.

Na Inclusão, a escola é que se adapta ao aluno, prevendo um sistema de organização educacional que valoriza a diferença, atingindo não só os que apresentam alguma deficiência, mas todos os demais, sem exceção.

O foco, na Inclusão, é a transformação dos sistemas educacionais para valorizar a diversidade, o que inclui mudanças de estruturas organizacionais do ensino, clareza de que a Escola Especial deve promover atendimento educacional especializado e trabalho complementar ao aluno e professor de sala de aula da escola regular; e que esta deverá promover a escolarização de todos os alunos, com ênfase em suas aprendizagens e em seus potenciais; formação inicial e continuada de professores; resgate dos valores de solidariedade, respeito e cooperação entre todos.

Verifica-se que a maioria das pessoas com deficiência se encontram sujeitas às instituições, mas posicionamentos diferenciados vêm paulatinamente se destacando. Recentemente, houve, por parte das pessoas cegas, uma moção de repúdio à atual Campanha da Fundação Dorina Nowill para o cego, intitulada “Ajudar

⁶ CÂMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA NA INCLUSÃO SOCIAL. A Educação Inclusiva no Estado de Goiás: relato de uma experiência. Disponível em http://isal.camarajf.mg.gov.br/inclusao/artigos/educacao_inclusiva_goias%20.html Acesso em 18/02/2006.

um cego a ler está em nossas mãos”, protagonizada pela apresentadora Ana Maria Braga, e veiculada na mídia até o dia 25 de Julho de 2005. Essa campanha teve a finalidade de arrecadar doações financeiras, tendo em vista a produção de livros em braille para leitores com deficiência visual, usuários da referida instituição. Alguns trechos dessa manifestação indicam que há, sim, embora poucos, sujeitos subjetivados, que procuram ter voz:

[...] Manifestamos com veemência nosso repúdio a esta e outras campanhas de cunho caritativo, deflagradas em nome das pessoas com deficiência visual. [...] Entendemos que estas campanhas reforçam uma visão extremamente assistencialista, bem como a crença da população de que somos dependentes e incapazes de sobreviver sem o nobre gesto de doação dos brasileiros, um povo solidário e generoso por natureza. [...] Reconhecemos, no entanto, que a Fundação Dorina Nowill tem um passado histórico de relevantes serviços prestados a comunidade de pessoas cegas, mas o papel dessa instituição deve restringir-se à prestação de serviços. Nós, que lutamos pela plena cidadania e Inclusão social, não a elegemos como nossa representante legal e, portanto, não a reconhecemos como tal. [...] Portanto, queremos ser ouvidos por meio de nossas próprias palavras, queremos ser vistos por nossas próprias ações, e acima de tudo, queremos e exigimos o nosso direito de leitura livre e autônoma, sem depender da interferência de qualquer instituição. [...] Somos cegos, sim, mas não precisamos de uma voz institucional que nos represente, temos nossa própria voz. (REDE SACI, 2005: sp)

Esta atitude revela o exercício do poder pessoal para fazer escolhas e tomar decisões.

Nesse sentido, Sasaki (2003: 38-39) refere-se ao “*empowerment*”, termo inglês mantido sem tradução, porque já está consagrado na comunidade empresarial, que, quando traduzido significa “empoderamento”, isto é, o processo pelo qual uma pessoa assume o comando de sua vida. Obviamente esse poder pessoal, que está em cada ser humano desde o seu nascimento, tem sido utilizado por uma minoria entre as pessoas com deficiência, ficando a cargo de parentes, profissionais, instituições as decisões de suas vidas.

Com base nas reflexões de Foucault (2004: *passim*), diz-se que o discurso da Inclusão é ainda um “não poder”, ou seja, é um poder ainda não instituído. Por enquanto, salvo exceções citadas, permanece mais o discurso da instituição e do sujeito como institucional, razão pela qual as mudanças são lentas e difíceis de serem realizadas.

O discurso, acentuando a necessidade do atendimento escolar especial e segregado, terapeutiza a educação, reforça o déficit e valoriza a deficiência em oposição até mesmo à legislação vigente.

Assim, continuar na “integração”, significa insistir em desenvolver estratégias para mudar o sujeito a fim de que se adapte à sociedade, que, por sua vez, fica incumbida de garantir recursos que possam modificá-lo, para se aproximar o mais perto possível do “normal” ou de sua normalização.

Para a Inclusão, cabe à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos a tudo de que dispõe, independente do tipo de comprometimento apresentado. Por isso, é necessário verificar se o projeto de Inclusão se realizará por processos e/ ou rupturas nos sistemas políticos, sociais, econômicos e culturais.

2.2. Inclusão: processo ou ruptura?

Para responder a indagação, convém esclarecer os significados dos termos processo e ruptura. No contexto do trabalho, entende-se “processo” segundo a definição do dicionário de Língua Portuguesa (BUENO, 1996: 528) “série de fenômenos que se sucedem e são ligados por relações de causa e efeito”. Esse conceito converge com o adotado pelo dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 1962: 765): “procedimento , maneira de operar ou de agir, [...], o método que consiste no descer das causas ao efeito, ou no subir, de novo, do efeito às causas”. Compreende-se, portanto, que processo são as diversas fases por que passa uma série de fenômenos interligados e sucessivos em relação constante de causa e efeito. Podemos dizer que processo refere-se a uma mudança gradual. Segundo Fleury (1995:9), mudança gradual é “quando os novos valores propostos são complementares aos existentes, ampliando o leque de alternativas para a solução de problemas.”

Nesta perspectiva, considera-se processo como um movimento progressivo, contínuo, mas cordial. Exige esforços, é dinâmico, mas está em conformidade com o percurso natural dos acontecimentos. A visão do projeto de inclusão como processo remete ao estruturalismo ⁷ e uma historicidade pacífica. Porém, mudanças radicais nas bases de sistemas complexos acontecem por meio de rupturas em regras formais e transformações históricas, não por processos. Os processos sustentam os novos paradigmas lançados por uma ruptura. As rupturas, porém, exigem mudança revolucionária, “na qual os novos valores incorporados a uma organização são antagônicos aos anteriores, gerando um processo radical de destruição dos elementos simbólicos e de redefinição completa das práticas organizacionais”, conforme sugere Fleury (1995: 9).

A definição encontrada no dicionário de Língua Portuguesa (BUENO, 1996: 585): para a expressão ruptura: “rompimento, interrupção”, embora simples, também enfatiza o caráter transformador e o impacto do conceito. Na filosofia, o termo foi

⁷ “O estruturalismo é uma corrente de pensamento nas ciências humanas que se inspirou do modelo da lingüística e que apreende a realidade social como um conjunto formal de relações. pt.wikipedia.org/wiki/Estruturalismo (acesso em 16/01/2006)

introduzido com as teorias existencialistas⁸, conforme sugerido no dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 1962.: 830):

Para Jaspers, a Ruptura do mundo se dá quando a busca que visa achar a totalidade absoluta e que tudo compreenda desemboca numa multiplicidade de perspectivas, cada uma das quais é relativa a determinado ponto de vista e nenhuma das quais, portanto, pode valer como um mundo.

Nota-se o caráter revolucionário e crítico do conceito . É o movimento brusco que rompe com tudo que é corriqueiro e habitual e expõe novas perspectivas sustentadas por novos paradigmas mutáveis e não absolutos.

A Inclusão na área da Educação representa o que a Semana da Arte Moderna, na década de 20, no Brasil, representou para o campo da arte e da cultura: um projeto audacioso e revolucionário. Na cultura, segundo Feijó (1992: 55), o movimento “modernista” aproximava a “cultura popular” da “cultura erudita”, ou seja, visava democratizá-la. Feijó (1992: 55) enfatiza: “democratizar seria, então, aproximar culturas; não isolá-las”. Para o autor (1992: 72), Mário de Andrade foi pioneiro na “valorização do que hoje é entendido como a “cultura dos outros”. Explica: “Isto é, minha identidade cultural não se anula na diferença, mas se fortalece, desde que tudo seja visto como em elaboração e não como coisas acabadas, estanques”. Pode-se perceber que as novas concepções romperam com as anteriores. No processo educacional, Mantoan (2003:60) explica que “ não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente”. A Inclusão é uma maneira de democratizar a educação. Afirma Mantoan (2003: 67): “na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula”.

A inclusão como projeto, portanto, exige uma ruptura nos padrões educacionais tradicionais. Rompe-se com o modelo vigente de Escola Especial e reestrutura-se a Escola Regular. Isso significa uma transformação nas bases, ou

⁸ “O existencialismo é um movimento filosófico unilateral, que coloca o ênfase no individual, no próprio, a experiência do indivíduo e na singularidade dele como a única realidade. Os existencialista acreditam na liberdade absoluta e aceitam as conseqüências e ramificações de suas ações no seu todo. Os existencialistas preferem a subjetividade e acham a existência em geral como um mistério, e que eles são cada um uma entidade isolada, num universo indiferente e por vezes ambíguo”
pt.wikipedia.org/wiki/Existencialismo (acesso em 16/01/2006)

seja, nos sistemas políticos, culturais, sociais e econômicos. Requer reflexão crítica e contestação por parte da sociedade. A aceitação alienada e a instauração do projeto de Inclusão como um processo ocasiona uma mudança aparente, elucidada por Fleury (1995: 9) como “quando uma organização realiza alterações superficiais com o intuito de preservar sua cultura”. É preciso rupturas, isto é, modificações profundas em sistemas bases, que serão legitimadas pelas Instituições (regulamentadas por leis e por costumes), como nas Escolas, através de processos. A Inclusão, implementada gradualmente pelas escolas regulares e especiais, sem essas rupturas, é uma mudança maquiada. Selecionar os alunos, conforme seu diagnóstico clínico, é excluí-los. Utilizar parâmetros para “eleger” alguns e “omitir” outros é profanar o projeto de Inclusão. Não podem ser aceitos imaturidades ou “modismos” na condução da Inclusão.

Afinal, a Inclusão é um processo ou uma ruptura? A resposta é: ambos, é um projeto dialético no qual as rupturas definem os processos e os novos processos definem as novas rupturas. Exemplificando: as escolas do passado e do presente, regulares e especiais, deverão romper com velhos paradigmas. Terão que passar por uma mudança “traumática” porque deverão adaptar-se às novas concepções e incorporar esses novos paradigmas. Um implante epistemológico inicialmente é difícil e doloroso. A ruptura gera desconforto, insegurança e instabilidade.

As escolas do futuro nascerão dessas rupturas. Para elas o projeto de Inclusão surgirá como um processo, naturalmente incorporado. O processo será dinâmico, gradual e constante conduzido de forma suave. Os novos valores virão embutidos na cultura e história dos novos agentes sociais. Porém, os processos se tornarão habituais e outros questionamentos surgirão, por consequência novos projetos nascerão e outras rupturas ocorrerão.

Assim, como ontem a idéia da Escola Especial foi uma visão moderna, hoje a visão de Inclusão é uma idéia moderna. E amanhã? Estará o conceito de Inclusão, arcaico e ultrapassado? Quais serão os novos preconceitos e desafios que enfrentaremos? Como a sociedade vai reagir e agir diante dessa nova realidade? A Inclusão estará colocando, de fato os seres humanos e a natureza em primeiro plano ou será apenas mais um instrumento de manipulação para interesses econômicos e políticos?

O importante é entender que qualquer mudança é menos simples do que parece. Há ambivalência, medo, distorções, frustrações entre o que é realizado e o

que é idealizado e vice-versa. As rupturas prometem autotransformação e transformação das pessoas e do ambiente, criando novos modelos. Os processos garantem o estabelecimento, crescimento e o poder desses novos paradigmas. Por isso, para mudar o que parece imutável é preciso coragem em relação às rupturas e um novo senso de ordem educacional, social, político, econômico e cultural na condução dos processos, dando lugar a um sistema de rede complexo e pluralista. Tudo isto está implícito no projeto de Inclusão numa perspectiva pós-moderna para a educação, combinando o científico com o estético, o formal com o informal, o plural com o singular. Supõe-se, segundo Júnior (1997:19) que as mudanças radicais influenciarão a Arte, Literatura, Matemática, Filosofia, Teoria Política, Ciência e Teologia, as quais afetarão a Educação. Segundo o autor, surgirá um senso de ordem inteiramente novo:

[...] não a ordem simétrica, simples e seqüencial que a ciência clássica tomou emprestada do pensamento medieval, mas uma ordem assimétrica, caótica, e fractal, que estamos começando a descobrir nas ciências pós-modernas.

PARTE III

PESQUISA

DE

CAMPO



CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FATOS E DADOS: PANORAMA NACIONAL E LOCAL

[...] somos o que somos
inclassificáveis
não tem um, tem dois,
não tem dois, tem três,
não tem lei, tem leis,
não tem vez, tem vezes,
não tem deus, tem deuses,
não há sol, a sóis [...]
(ANTUNES, 1996: faixa 6)

3.1. Educação Especial no contexto Nacional

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos profere que “todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos”. Elaborado pela Comissão de Direitos Humanos, o documento prossegue afirmando que, sem qualquer espécie de discriminação, o ser humano tem direito ao trabalho, à escolha de sua própria profissão, ao pagamento justo e à segurança social.

Essa Declaração apresenta uma meta a ser atingida. A humanidade precisa evoluir no sentido de que tais direitos sejam compreendidos, aceitos e respeitados como um bem comum para os povos de todas as nações. Para Aristóteles o direito assume o sentido de *dikaion politikon*: direito na cidade, direito civil. O direito consiste em uma relação, é um fenômeno social. Neste sentido, Villey (1977: 60-61) afirma que:

A moral de Aristóteles é chamada a moral do “justo meio”. [...] O justo meio, que é também o direito (*dikaion*), oferece, segundo a análise de Aristóteles, uma singularidade notável: ele não se situa no sujeito, ele está “nas coisas”, no real, na realidade externa. (ARISTÓTELES apud VILLEY, 1977: 60-61)

Assim o direito só pode ser exercido verdadeiramente numa cidade organizada. Não pode haver direito sem juiz e sem constituição pública. Por isso é preciso constituir um Estado conforme a definição de Jefferson, encontrada em Piletti (1986:90):

Que constitui um Estado?
Não cidadelas erguidas, nem barreiras trabalhadas;
Nem espessas muralhas ou portões protegidos por fossos;

Nem cidades altivas, coroadas de pináculos e torres;
 Não! Homens de espírito elevado;
 Homens que conhecem seus deveres;
 Mas que conhecem seus direitos, e, conhecendo, ousam sustentá-los;
 Estes constituem o Estado.
 (JEFFERSON apud PILETTI, 1986:90)

Para manter o Estado de direito é fundamental o pleno desenvolvimento da sociedade em todas as áreas: educação, trabalho, saúde, lazer, etc. Por isso, muitos povos incluíram vários artigos da Declaração em suas Constituições.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 trata dos diversos direitos: individuais, políticos, econômicos, sociais, familiares, educacionais entre outros.

A Educação, além de contribuir para assegurar o Estado de direito, é apontada pela ONU como um dos meios para alcançar a compreensão, tolerância, amizade e paz entre todas as nações. É abordada nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição de 1988:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
 III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.
 (BRASIL, 1988: art 205-208)

A ênfase à Educação Especial, no artigo 208, remete à histórica experiência da discriminação e exclusão social de pessoas com características físicas ou mentais que os restrinjam, tornando-os diferentes. Se reconhecidos todos como iguais, não haveria necessidade de legislação “específica”.

Cabe lembrar, no século XIX, o movimento eugenista, defensor da reprodução de pessoas visivelmente perfeitas e bem dotadas. A finalidade era proibir a reprodução de pessoas com deficiência. As raízes do preconceito estão em uma sociedade excludente que não sabe conviver com o diferente. Cria regras para o diferente conviver com ela. Empobrece o campo das trocas, instituindo padrões rígidos de comportamento.

Só em 1970 ocorreram transformações no sentido de integrar socialmente o deficiente. A partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos da pessoa portadora de deficiência começou a busca pela sua inclusão social. Em campanha realizada pela ONU, 1981 foi declarado Ano Internacional dos Portadores de Deficiência. Foi desenvolvido o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, destacando os direitos sociais destas pessoas e a busca por melhores condições de vida e oportunidades iguais.

O Brasil, em conformidade com os movimentos internacionais, aprimorou sua legislação, rumo à inclusão. A lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) tem o capítulo V dedicado à Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.(BRASIL, 1996: art.58-60)

Os esforços políticos-legais, no Brasil, para a inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo na área educacional, são visíveis. Resta verificar se as transformações sócio-econômicas e culturais garantirão esta inclusão. É útil colocar nas leis a proibição das ações discriminatórias, a defesa dos direitos das minorias e as penalidades para aqueles que agredem a dignidade humana levados por preconceitos. Afinal, o conceito de inclusão está ligado à cidadania e democracia, ou seja, garantia do usufruto e da igualdade de direitos civis e políticos pelos indivíduos. Porém, é imprescindível que, no interior da consciência individual, forme-se um firme compromisso com a defesa da dignidade humana e da igualdade essencial de todos os seres humanos.

3.1.1. Números da Educação Especial no Brasil

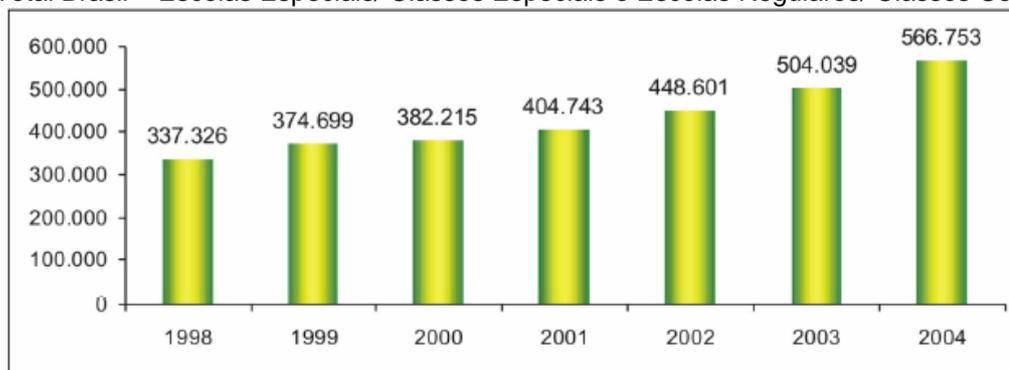
A Organização das Nações Unidas (ONU) estima em 10% o número de pessoas com deficiência no mundo, sendo que 80% vivem em países em desenvolvimento. O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 informou que 14,5% da população brasileira apresentam algum tipo de deficiência

Hoje, o IBGE presume uma população de quase 180 milhões de habitantes no Brasil. Se 14,5 % é o índice de pessoas com deficiência, considera-se, então, 26 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência⁹.

⁹ O Censo 2000 define as deficiências a partir das seguintes questões: **Deficiência Física** "tem alguma das seguintes deficiências: paralisia permanente total; paralisia permanente das pernas; paralisia permanente de um dos lados do corpo; falta de perna, braço, mão, pé ou dedo polegar"; **Deficiência Motora** "como avalia sua capacidade de caminhar/ subir escadas - incapaz, grande ou alguma dificuldade permanente"; **Deficiência Auditiva** "como avalia sua capacidade de ouvir (se utiliza aparelho auditivo faça sua avaliação quando o estiver utilizando) - incapaz, grande ou alguma dificuldade permanente. **Deficiência Visual**" como avalia a sua capacidade de enxergar (se utiliza óculos ou lentes de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando) - incapaz, grande ou alguma dificuldade permanente"; **Deficiência Mental**"tem alguma deficiência mental permanente que limite as atividades habituais (como trabalhar, ir à escola, brincar, etc)."

Já os dados do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (MEC/ INEP) mostram que o Ensino Especial atende quase 600 mil pessoas com deficiência (vide gráfico 1).

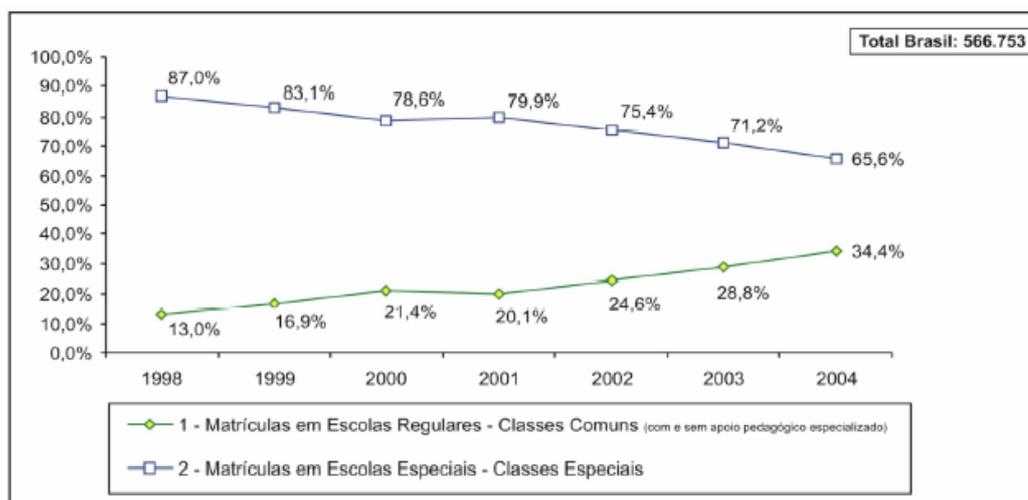
Gráfico 1: Evolução de matrículas na Educação Especial - de 1998 a 2004
Total Brasil – Escolas Especiais/ Classes Especiais e Escolas Regulares/ Classes Comuns



Fonte: Censo Escolar – MEC/ INEP – Números de abril/ 2005

Conforme o gráfico, são 566.753 pessoas com necessidades educacionais especiais matriculadas em escolas. Se há quase 26 milhões de indivíduos com deficiência, então menos de 2,5% estão na escola. O dado é alarmante porque mostra a desvantagem dos deficientes quanto à escolarização. Por outro lado, o gráfico acima mostra que o atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais vem crescendo expressivamente. Isto não significa que o número de pessoas com deficiências está aumentando e sim que estas pessoas estão “aparecendo”.

Ainda, em conformidade com as tendências internacionais de inclusão social, na área educacional brasileira, a participação do atendimento inclusivo cresceu, passando dos 13% em 1998 para 34,4% em 2004, segundo o MEC/ INEP (vide gráfico 2).

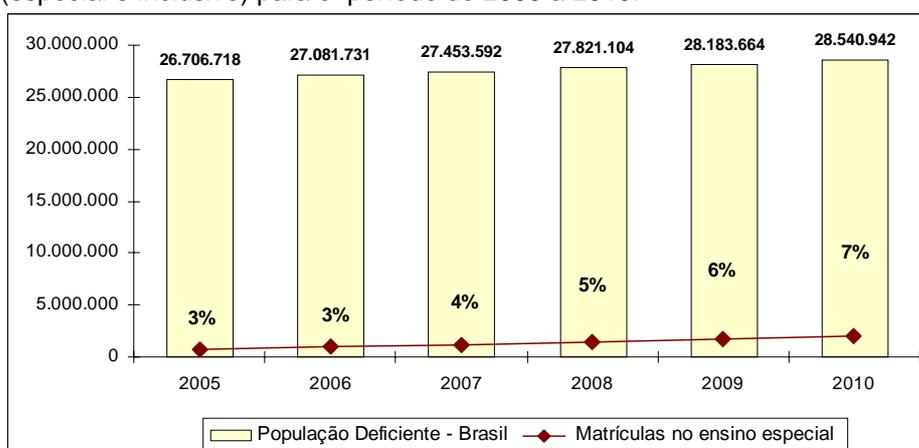
Gráfico 2: Evolução da política de atendimento da Educação Especial – de 1998 a 2004

Fonte: Censo Escolar – MEC/ INEP – Números de abril/ 2005

O gráfico mostra que as matrículas em escolas regulares aumentaram na medida em que as matrículas em escolas especiais diminuíram.

Assim, se mantidas as taxas de incidência de deficiência detectada pelo IBGE que é de 14,5%, e a evolução das matrículas no ensino especial tanto em escolas regulares quanto em escolas especiais (obtida por meio do crescimento médio no número de matrículas dos anos de 1998 a 2004) que é de 1%, têm-se uma:

- **Perspectiva pessimista** quanto ao acesso à escolarização por pessoas com necessidades educacionais especiais.

Gráfico 3: Projeção de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino (especial e inclusivo) para o período de 2005 a 2010.

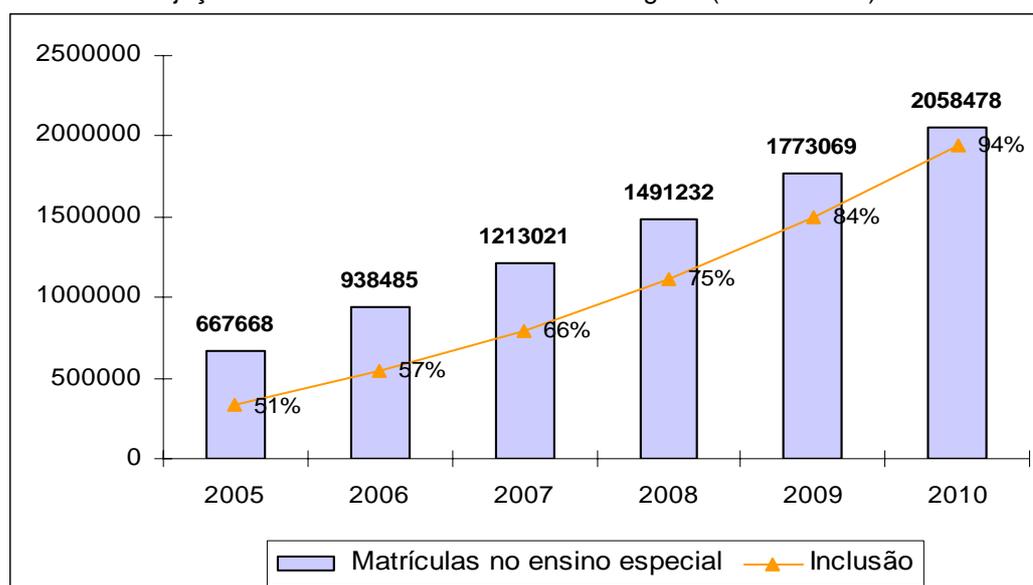
Fonte: elaborado a partir das projeções da população brasileira do IBGE (1980 -2050), e dos dados do Ensino Especial – MEC/ INEP (Números de abril/ 2005).

A partir das projeções da população brasileira formulada pelo IBGE para o período de 1980 a 2050, tem-se que a população brasileira, em 2010, será de 196.834.086. Então, calcula-se que serão 28.540.942 pessoas com deficiência. Se considerados os dados do MEC/ INEP apresentados até então, apenas 2.058.478 terão acesso à escolarização. Ou seja, 7%. Embora crescente (hoje menos de 2,5%), o processo é lento em relação ao aumento da população com deficiência. Cabe lembrar que os números da Educação Especial somam os alunos incluídos no ensino regular e os no ensino especial. Totalizam pessoas com deficiência matriculados nas modalidades: infantil, fundamental, médio, EJA e educação profissionalizante.

Já, se considerada a taxa de crescimento médio nas matrículas em escolas regulares no período de 1998 a 2004 que é de 21,4%, conforme a evolução demonstrada pelo MEC/ INEP (vide gráfico 2), têm-se uma:

- **Perspectiva otimista** quanto ao processo de inclusão.

Gráfico 4: Projeção dos alunos incluídos no ensino regular (2005 – 2010)



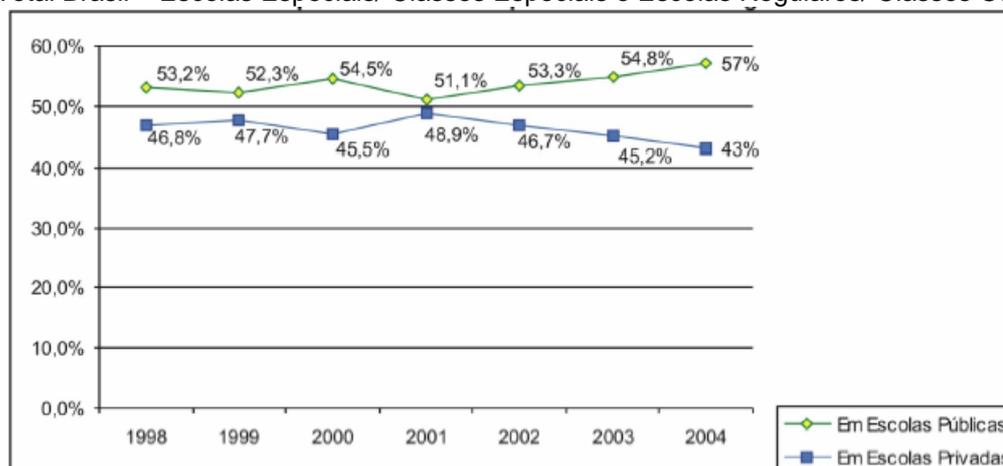
Fonte: elaborado a partir das projeções da população brasileira do IBGE (1980 -2050), e dos dados do Ensino Especial MEC/ INEP (Números de abril/ 2005).

O gráfico acima mostra que em 2010, 94% dos alunos do ensino especial estarão no ensino regular.

Conforme pesquisas do MEC/ INEP, também são evidentes os desequilíbrios entre o atendimento pela rede particular e pública (vide gráfico 5).

Gráfico 5: Evolução da política de atendimento da Educação Especial – de 1998 a 2004.

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

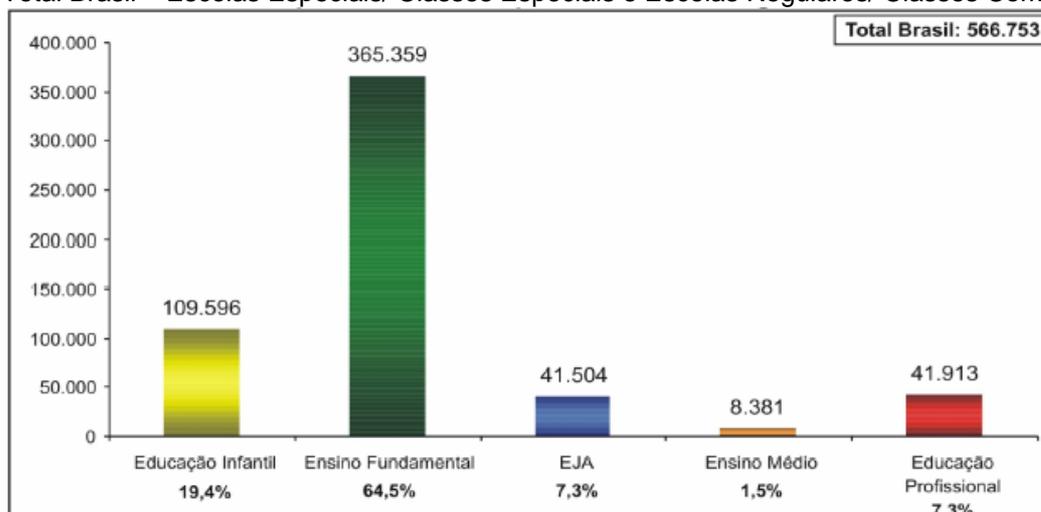


Fonte: Censo Escolar – MEC/ INEP – Números de abril/ 2005

O gráfico mostra que 43% dos alunos com necessidades educacionais especiais estão em escolas privadas e a maioria, (57%), está matriculada em escolas públicas, fato que aponta para a desvantagem das pessoas com deficiência quanto à renda e converge com a revelação mundial: essas pessoas encontram-se em situação sócio-econômica desfavoráveis.

Sobre a modalidade de ensino a maioria das pessoas com deficiência concentra-se nos ensinos infantil e fundamental (vide gráfico 6).

Gráfico 6: Distribuição de matrículas por etapa/ modalidade de Ensino – 2004
Total Brasil – Escolas Especiais/ Classes Especiais e Escolas Regulares/ Classes Comuns

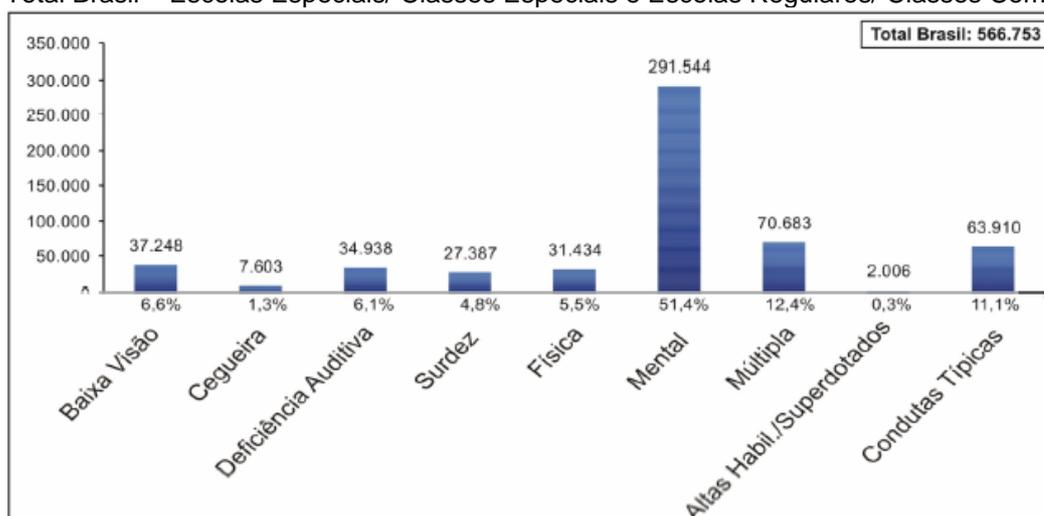


Fonte: Censo Escolar – MEC/ INEP – Números de abril/ 2005

O gráfico mostra que a educação infantil e o ensino fundamental somam 83,9% das matrículas na educação especial (escolas especiais e escolas regulares). Com isso, percebe-se a desvantagem quanto aos anos de escolarização e, conseqüentemente, a ascensão ao mercado de trabalho.

Quanto ao tipo de deficiência, nota-se a predominância na incidência de deficiência mental (vide gráfico 7).

Gráfico 7: Distribuição de matrículas por tipo de necessidade educacional especial – 2004
Total Brasil – Escolas Especiais/ Classes Especiais e Escolas Regulares/ Classes Comuns



Fonte: Censo Escolar – MEC/ INEP – Números de abril/ 2005

Com 51,4%, a deficiência mental é definida na Política Nacional de Educação Especial do MEC – 1994, como:

[...] funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Os números do Censo do IBGE de 2000 mostram o perfil das pessoas com deficiência no Brasil:

- 11,5% apresentam deficiência mental;
- 0,44% com tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia;
- 5,32% apresentam falta de um membro ou parte dele;
- 57,76% alguma dificuldade e incapaz de enxergar ;
- 19% tem alguma dificuldade de ouvir;
- 22,7% tem alguma dificuldade de caminhar;
- 0,68% tem grande dificuldade de enxergar; grande dificuldade de ouvir, grande dificuldade de caminhar; incapaz de ouvir;
- 2,3% é incapaz de caminhar.

Nota-se que, entre todos os alunos com deficiência matriculados nas escolas brasileiras, a maioria apresenta deficiência mental (51,4%). Já o perfil da população com deficiência no Brasil, retratada pelo Censo do IBGE em 2000, mostra o predomínio de pessoas com alguma dificuldade e incapazes de enxergar (57,76%).

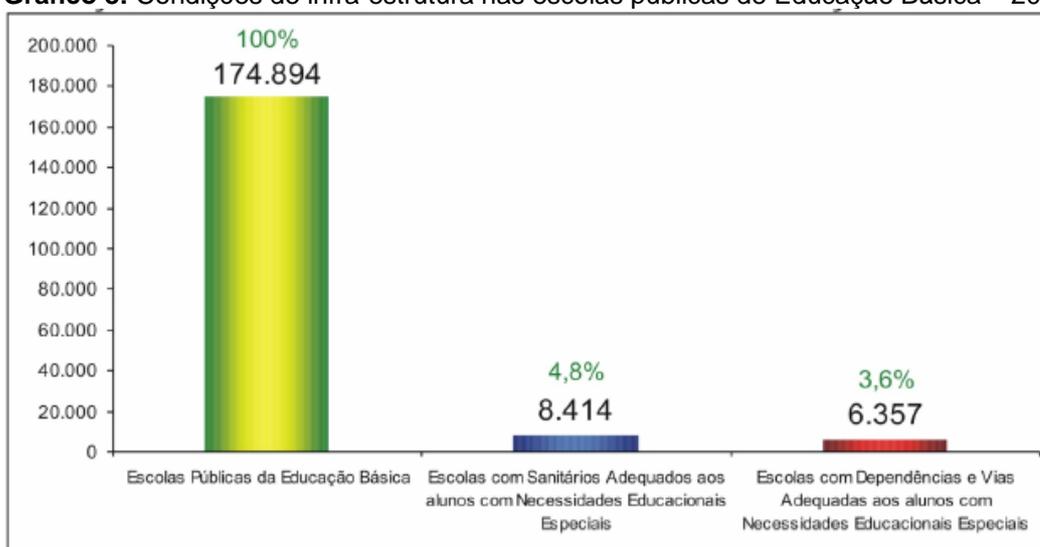
Embora nesse levantamento as pessoas com alguma dificuldade de enxergar sejam a grande maioria, em levantamentos do Censo do IBGE de 1981 e de 1991, os indivíduos que apresentavam deficiência mental correspondiam cerca de 32,7% e 39,5% do total das deficiências. Essa diferença aconteceu, devido à modificação na classificação das deficiências pelo Censo do IBGE em 2000. Hoje, nomeia pessoas com alguma dificuldade de enxergar, ouvir e caminhar como pessoas com deficiência. Para fim de análise foram desconsiderados esses índices no estudo. Isto porque não são contabilizados como deficientes pelo MEC/ INEP.

Observando o gráfico 7 e com o diagnóstico apresentado acima, conclui-se que o sistema de ensino continua atendendo predominantemente pessoas com deficiência mental. Também percebe-se a carência no atendimento a pessoas com deficiência visual pelos sistemas educacionais.

Conclui-se que as escolas brasileiras, de alguma forma (conceitualmente, administrativamente, estruturalmente ou pedagogicamente), não estão preparadas para uma real Inclusão.

A respeito das condições de infra-estrutura nas escolas públicas de Educação Básica, percebe-se que elas ainda são obstáculos para a recepção de alunos com deficiência (vide gráfico 8).

Gráfico 8: Condições de infra-estrutura nas escolas públicas de Educação Básica – 2004.

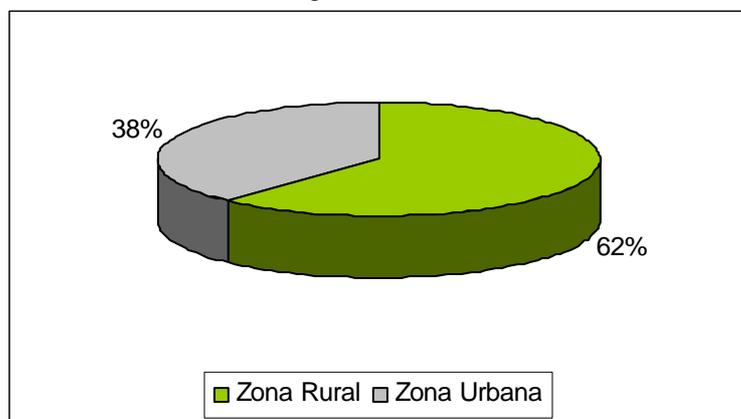


Fonte: Censo Escolar – MEC/ INEP – Números de abril/ 2005

O gráfico mostra que apenas 8,4% das escolas públicas de educação básica estão preparadas fisicamente para receber pessoas com necessidades educacionais especiais. Com sanitários adequados são 4,8% das escolas e com dependências e vias adequadas somente 3,8%. Despreparo funcional que gera desconfortos físico, psicológico e emocional. Situação discriminatória porque dificulta o livre acesso do indivíduo. Injusta porque contraria o princípio de igualdade.

crescimento anual de 3%, o município apresenta significativo desequilíbrio entre os habitantes da zona rural e urbana.

Gráfico 9: Sistema Demográfico



Fonte: elaborado a partir de dados do SEADE (2003)

O gráfico mostra que mais da metade, 62%, da população de Ibiúna reside na zona rural. As grandes distâncias do centro urbano são um dos principais obstáculos ao acesso à educação, saúde e informações.

Segundo Gomes (1997: *passim*), a história do município está intimamente ligada ao Bandeirantismo no Brasil. Estrategicamente colocada na rota dos desbravadores e emoldurada por áreas verdes exuberantes, Ibiúna foi palco de acontecimentos históricos, tais como:

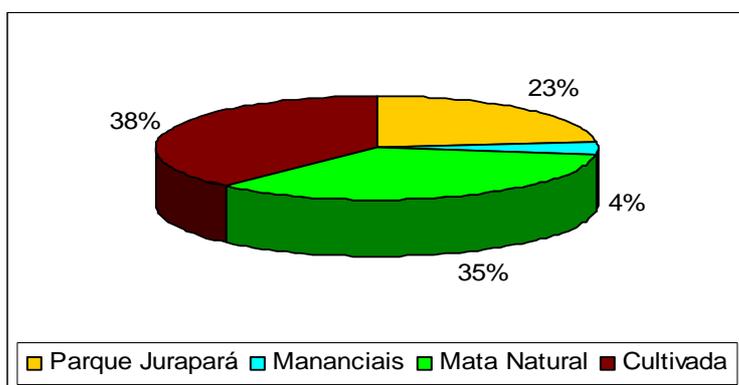
- o embate dos universitários no Congresso da UNE, com a presença de mais de mil estudantes na região;
- a instalação da Estação Conversora de FURNAS em 1988;
- o projeto frustrado do aeroporto internacional transferido para Guarulhos e;
- o centro nevrálgico da falência estrutural da maior cooperativa de agricultores de Ibiúna (CAI).

Conhecida como cinturão verde, Ibiúna teve a sua vertente econômica inicial no setor primário, com o cultivo de hortifrutigranjeiros que abastecia a grande São Paulo. Nas margens das represas, entre elas Itupararanga, terceiro maior lago do Estado, também prosperaram diversos loteamentos condominiais de alto padrão, freqüentados por políticos, artistas e grandes empresários paulistas, em contraste com especuladores imobiliários que, conforme levantamento da Secretaria de Planejamento do Município, implantaram mais de 150 loteamentos irregulares no

interior do município, gerando pressão econômica e grande demanda na educação, saúde e transporte.

Pela presença cada vez mais numerosa de chacareiros e condôminos que cresceu nos últimos 10 anos de menos de 5.000 para mais de 20.000 pessoas, é que o município de Ibiúna foi elevado à Estância Turística do Estado, adentrando a uma nova realidade econômica dos meios de produção e renda. Evoluiu de vocação econômica agrícola para Turística, acarretando na desestruturação da família rural.

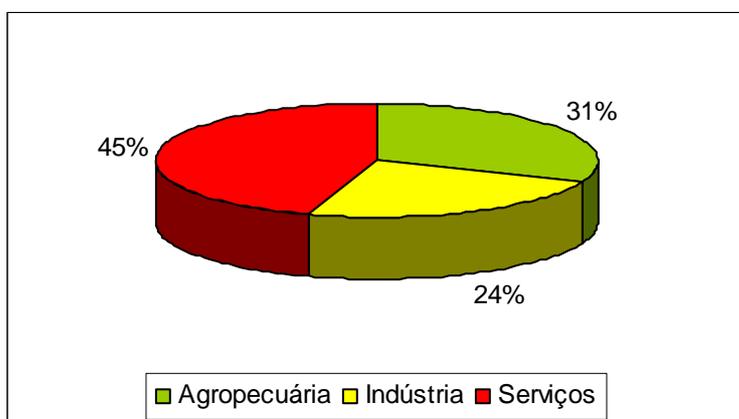
Gráfico 10: Recursos Naturais



Fonte: elaborado a partir de dados da Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal da Estância Turística de Ibiúna.

O gráfico mostra que o município de Ibiúna apresenta vastos recursos naturais. Apenas 38% são áreas cultivadas. A preservação dos recursos naturais, hoje, pode ser economicamente mais lucrativa do que a lavoura para o município.

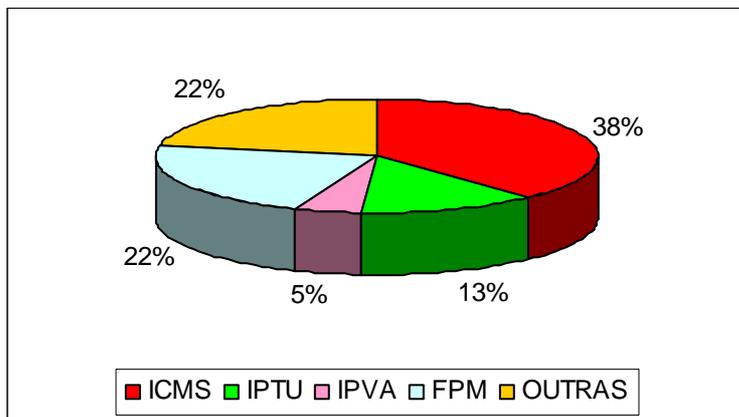
Gráfico 11: Sistema Econômico



Fonte: elaborado a partir de dados do SEADE (2003)

O gráfico mostra o baixo potencial industrial do município, apenas 24%. Embora a área de serviços represente 45% do sistema econômico do município, é caracterizada pelo pequeno comércio que não absorve mão de obra especializada.

Gráfico 12: Finanças Públicas

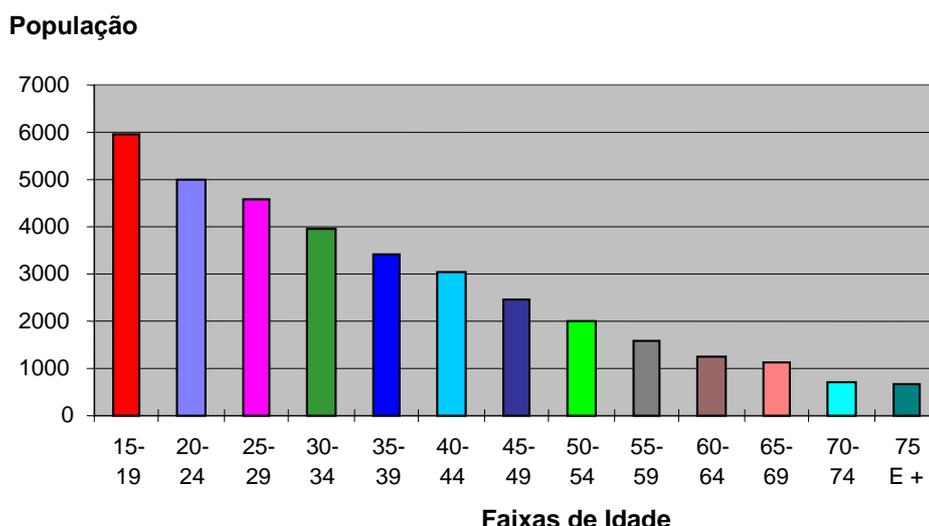


Fonte: elaborado a partir de dados do SEADE (203)

O gráfico evidencia a força do comércio local. As finanças públicas têm sua maior arrecadação dos impostos de circulação de mercadorias.

3.2.2. Aspectos educacionais de Ibiúna

Com uma população predominantemente jovem, o sistema educacional do município ainda é precário. Considerando que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 11,60%, em Ibiúna, ela é de 13,82%, conforme dados do SEADE (2003). Sendo assim, são aproximadamente 10.000 analfabetos no município. A média de escolaridade de 10 a 14 anos é de 3,65% e de jovens de 15 a 19 anos é de 5,27%. Segundo o IPRS (Índice Paulista de Responsabilidade Social) do SEADE, que compara e avalia as dimensões de riqueza, longevidade e escolaridade, o município, embora apresente níveis de riqueza elevados, não exhibe bons indicadores sociais.

Gráfico 13: População por faixa etária no Município de Ibiúna

Fonte: elaborado a partir de dados do SEADE / IBGE

Gomes (1997: *passim*) relata em seu estudo sobre o Município que só em 1940, quase um século após a fundação do município, foi inaugurado o primeiro prédio escolar de Ibiúna, pertencente ao Governo do Estado.

De acordo com levantamento realizado pela Faculdade Paulista de Educação e Comunicação e pelo Instituto Superior de Educação de Ibiúna em 2003, hoje, no município, são 105 estabelecimentos de ensino, entre estaduais, municipais e particulares, que estão assim divididos: 79 estabelecimentos de ensino fundamental, 03 de ensino médio, 22 de educação infantil e 01 de educação especial. Para atender a essa estrutura são 635 docentes empregados, sendo 68% servidores estaduais (de diversas origens), 17% municipais e 15% da rede particular de ensino.

Tabela 2: Perfil educacional do Município de Ibiúna

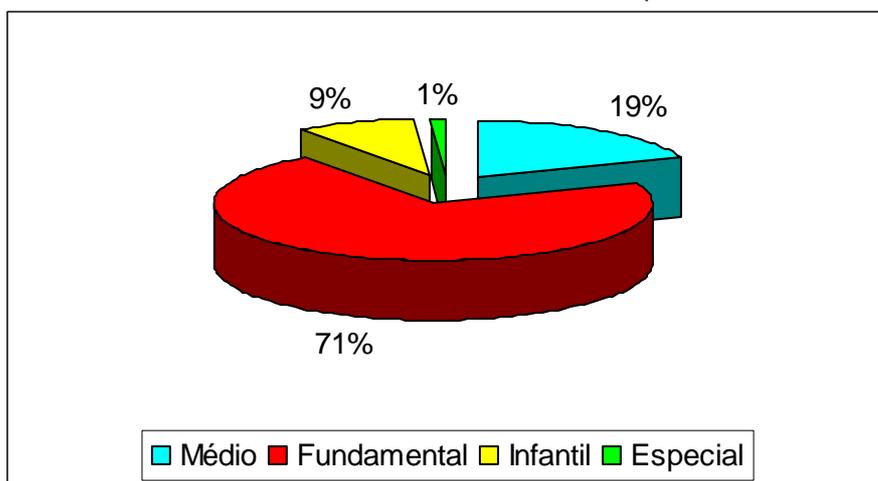
	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	MATRÍCULAS
ENSINO INFANTIL		88%	12%	1.611
ENSINO FUNDAMENTAL	83%	13%	4%	12.472
ENSINO MÉDIO	95%	-	5%	3.352
ENSINO ESPECIAL	5%	95%	-	109

Fonte: extraído do Projeto Institucional da Faculdade Paulista de Educação e Comunicação e Instituto Superior de Educação de Ibiúna e atualizado segundo os dados do SEADE (2003).

Os números mostram que o sistema municipal é responsável por 95% do ensino especial e sugerem a importância e responsabilidade das políticas públicas locais para com as pessoas com deficiência. Considerando que há apenas 1 estabelecimento de ensino especial no município, deduz-se que os 5% das matrículas no ensino especial estadual, constatadas no levantamento, referem-se as “classes especiais” existentes em estabelecimentos de ensino regular. Cabe lembrar que não foram criadas sob a ótica das políticas integrativas ou inclusivas. Ao contrário, essas classes são subsistemas, instituídos por conveniências políticas e sociais conforme o paradigma do ensino especial.

Sobre a clientela efetiva de educandos em Ibiúna, há uma “ilusória” perspectiva sobre o número de pessoas com deficiência no município:

Gráfico 14: Clientela efetiva de educandos em Ibiúna por nível de ensino



Fonte: extraído do Projeto Institucional da Faculdade Paulista de Educação e Comunicação e Instituto Superior de Educação de Ibiúna e atualizado segundo os dados do SEADE (2003).

A análise isolada mostra que apenas 1% do total de educandos necessita do ensino especial. Isto não significa que há poucas pessoas com deficiência no município. Ao contrário, comprova que são poucas as pessoas com deficiência que desfrutam do direito à Educação. Esta tendência está de acordo com as visualizadas no panorama nacional (conforme retratado anteriormente, menos de 2,5% das pessoas com deficiência estão na escola).

Apresenta-se o diagnóstico detalhado da educação especial no município para entendimento sobre a importância do papel das políticas públicas no sucesso rumo à Educação Inclusiva. A situação local converge com a nacional em atos e dados, permitindo utilizá-la como parâmetro para conclusões e construção de

modelos amplos e gerais sobre o tema. Assim, as problemáticas locais e nacionais devem ser compreendidas de maneira interdependente sob todos os ângulos: político, econômico, social, cultural e ambiental. Como diz Capra, apud Assmann e Mo Sung (2000:79):

Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes. Por exemplo, somente será possível estabilizar a população quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial (...) Em última análise, esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção

A Inclusão só será viável através da mudança interdependente dos sistemas. Por exemplo, só haverá Inclusão quando a igualdade da diferença for compreendida, respeitada e praticada por todos os sistemas em âmbito local, nacional e mundial.

3.2.3. Política de atendimento da Educação Especial em Ibiúna

O Serviço Municipal de Educação e Saúde à Criança Deficiente foi implementado em 1991. Mas apenas em 1992 foi legalizado com a lei municipal nº 201 (que dispõe sobre a Criação do Serviço Municipal de Educação e Saúde à Criança Deficiente), de 02 de julho.

O Serviço Municipal de Educação e Saúde à Criança Deficiente passou a fazer parte integrante da Divisão de Educação e Cultura. Foi constituída a primeira e única Escola de Educação Especial do Município. Ainda em 1992, alguns alunos foram transferidos para a Escola Regular. Com essa decisão, todo um trabalho com a escola, pais, comunidade foi se delineando acerca da integração. No trabalho junto aos professores e aos terapeutas, havia a falta de certezas, o desejo de ousar e de conhecer cada vez mais, possibilitando a abertura das portas para, definitivamente, tentar-se trilhar o desafio de incluir esses alunos. Mudanças de concepções e de posturas fizeram-se necessárias. Avaliar e propor transformações nas políticas públicas do município e nas escolas eram desafios dos quais não se podia fugir.

Em 24/03/1996 o “Serviço Municipal de Educação e Saúde à Criança Deficiente” passou-se a chamar: “EMEI nº 4 Para Excepcionais ‘Arco-Íris’”, com ênfase no atendimento pedagógico de crianças com deficiência na faixa etária pré-

escolar. Em 15/12/99, passou a denominar-se “Escola Municipal de Educação Especial ‘Arco-Íris’”. Hoje, “Novo Arco-Íris”.

Para garantir a gestão eficiente e formalizar a organização administrativa e pedagógica da escola, em 1999, com a lei nº 529 (dispõe sobre a criação do Programa Municipal de Educação Especial de Ibiúna) de 15 de dezembro, foi criado o Programa Municipal de Educação Especial de Ibiúna – PROMEES.

A partir desse período, muitas reflexões e discussões foram realizadas sobre as políticas públicas do município, tendo em vista a Inclusão definitiva de todos os alunos. Essas reflexões foram marcadas por momentos de angústia, incerteza, insegurança e, ao mesmo tempo, por momentos de alegria, de prazer e de busca incessante de alternativas. Os profissionais da Escola Especial reviam seus objetivos como educadores. A equipe educacional se fortalecia, não pelas certezas que tinha adquirido, mas pelos questionamentos que se faziam, cada vez mais intensos. A procura do melhor jeito para avançar no processo educacional dos alunos com deficiência em busca de uma educação sem fronteiras era o que se almejava.

As lições de Freire (1992:98) inspiravam a equipe constantemente:

Nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosamente “tomar distância” de nós mesmos, da vida que portamos, e para nos dispormos a saber em torno dela. Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele.

Dava-se à equipe da Escola Especial a liberdade de exercer este ser em permanente procura, “tomando distância de si mesmos”, de suas arraigadas concepções anteriores e lançando-se à aventura do “ser mais” de que fala Paulo Freire.

Mas como não bastava perceberem-se como seres inconclusos, limitados e históricos, era hora de unirem a essa percepção a luta pela transformação do mundo, começando pela educação daqueles que até então tinham tido muitas restrições em suas vidas.

Para tal, o processo de integração de alunos na Rede Regular de Ensino não era satisfatório. Era necessária a Inclusão de todos. Pelo processo de integração, o aluno era inserido nas escolas regulares ou em salas especiais por meio de uma prévia seleção. Só saíam da Escola Especial para outras regulares os alunos que apresentassem habilidades e comportamentos “parecidos” com os dos alunos considerados “normais”. Mas a Inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional (MANTOAN, 2003:24) e questiona as políticas e a organização da Educação Especial e Regular. Nessa concepção, todos os alunos, sem exceção, devem cursar o Ensino Regular. Esta ação ainda encontrava resistência por parte das políticas públicas, de diretores, professores e até de alguns terapeutas do município, embora tivesse havido um crescimento quanto ao conceito de Escola Inclusiva.

Enquanto isso, insistia-se e ratificava-se a importância da oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, na Escola Especial, e escolaridade na Educação Regular de Ensino, indicando, portanto, o novo papel que a Escola Especial deveria exercer.

Nesse ínterim, em 14 de fevereiro de 2003, a Escola foi transferida para um outro local, que foi totalmente reformado e adaptado, passando a chamar-se “Escola Municipal de Educação Especial “Novo Arco-Íris”, dando margem à esperança de, em breve, ser o *locus* do atendimento educacional especializado para todos os alunos da Rede Regular que dele necessitassem e não mais um espaço que segregasse alunos com deficiência.

Ainda em 2003, em concordância com os movimentos de inclusão, foi constituído o NAIDE (Núcleo de Apoio Inclusivo ao Desenvolvimento Educacional), por meio da Lei nº 823 (dispõe sobre a criação do NAIDE) de 11 de março de 2003, vigorando até o final de 2004 ⁶.

A Escola Especial tornou-se definitivamente um foco de investigação, voltada para a Inclusão na Rede Regular dos alunos com deficiência, visto ser ela própria, devido ao seu olhar inquiridor, que se questionava, se contradizia, se desvelava e, despojada, se oferecia, sem medo, às mudanças e às transformações, lembrando a seguinte afirmação de Freire (1992:192):

⁶ **Anexo 1:** Projeto NAIDE revisado em 2004

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende.

O caminho foi se constituindo, aos poucos, correndo riscos, mas não significando a inexistência de tentativas transformadoras e do compromisso com resultados, mesmo que provisórios.

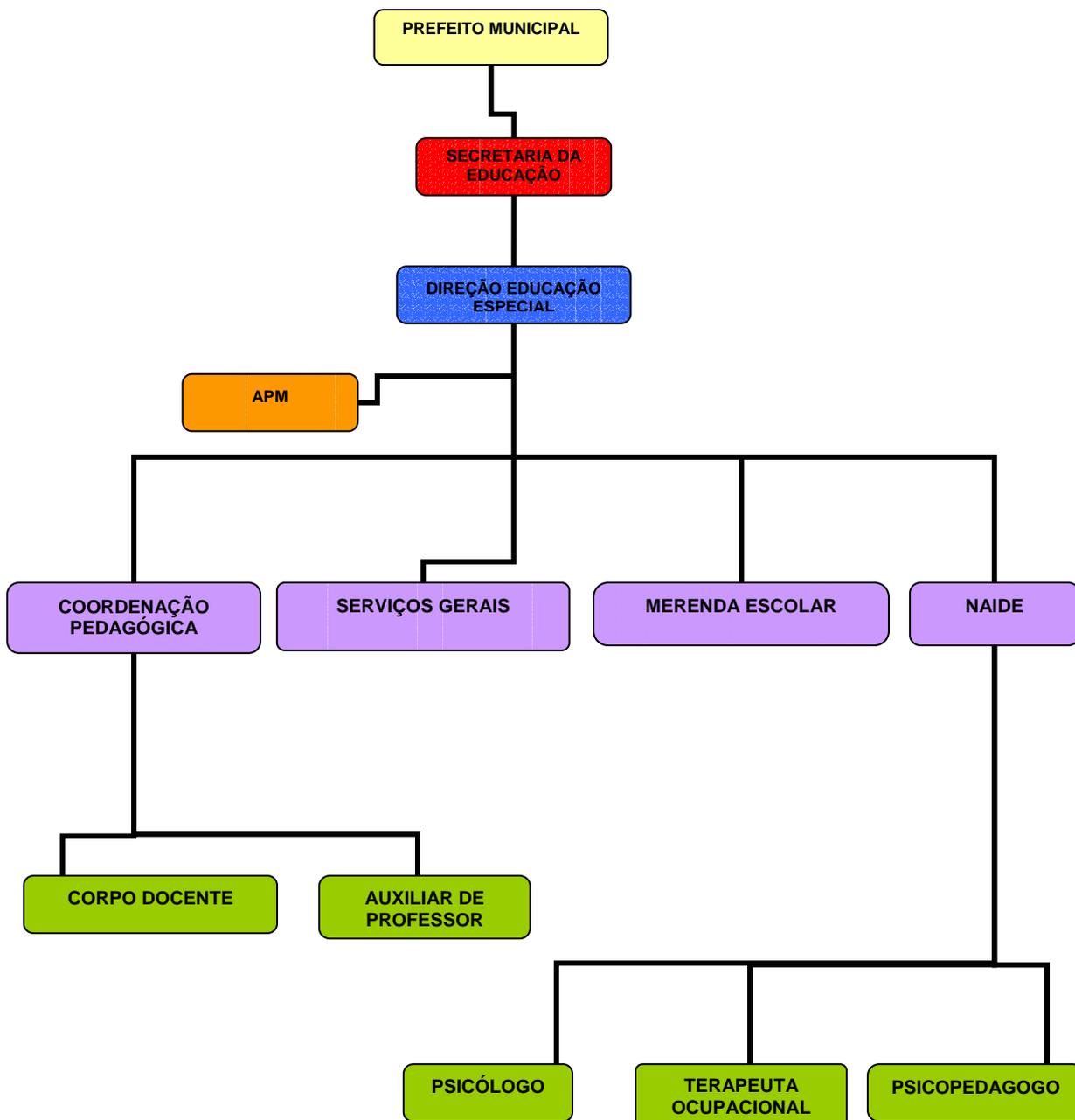
Por outro lado, testemunhavam-se as interpretações imaginárias que os educadores em geral antecipavam sobre educandos que apresentavam dificuldades, as quais se afastavam dos parâmetros não correspondentes à expectativa de normalidade colocada pelos padrões da sociedade.

Contrariamente a essa “desresponsabilização” da escola frente à dificuldade do aluno, centralizando nele as justificativas de seu fracasso e ignorando a sua singularidade, concordava-se com Mantoan (1997b:56):

[...] quer se refira a um desenvolvimento inacabado das estruturas mentais – como é o caso dos deficientes mentais - quer se trate de um ser normal, cuja inteligência pode alcançar os níveis mais elevados das formas de raciocinar, a pessoa humana passa pelas mesmas etapas de evolução mental, realizando processos similares de construção das referidas estruturas.

A ilustração abaixo permite visualizar a configuração organizacional da Educação Especial no Município.

Figura 3: Configuração Organizacional da Educação Especial Municipal.



Fonte: O organograma não é oficial. Elaborado pela autora a partir de informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, legislações municipais e acompanhamento da prática escolar no ano de 2004.

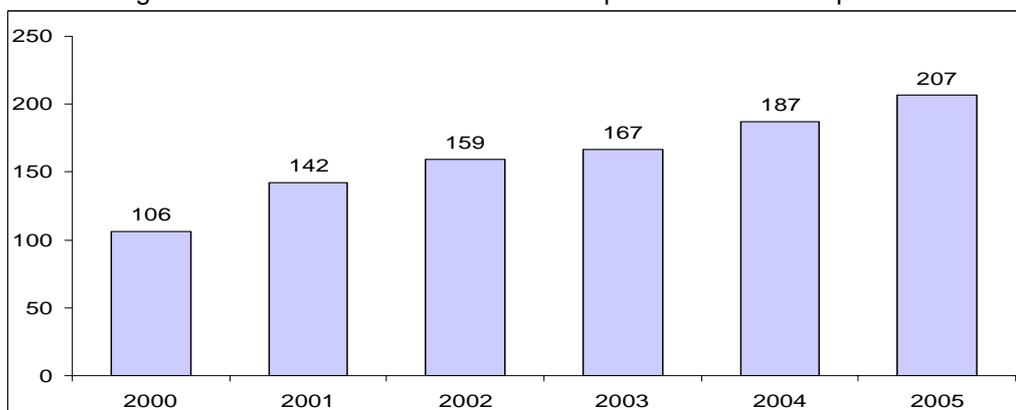
Ressalta-se que o papel da equipe do NAIDE era dar apoio à inclusão escolar, ficando à cargo dos especialistas da saúde (terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e psicólogo) o atendimento terapêutico realizado aos alunos que dele necessitassem.

3.2.4. Números da Educação Especial no município de Ibiúna

Os dados da Educação Especial no município de Ibiúna foram consolidados e condensados por meio de informações obtidas na Escola de Educação Especial “Novo Arco Íris”, na Secretaria de Educação e nas escolas particulares do município. O período estudado compreende de 2000 a 2005. Foram utilizados métodos estatísticos para a construção de modelos gráficos semelhantes aos apresentados pelo MEC/ INEP. O intuito é subsidiar uma análise comparativa entre o processo de inclusão nacional e municipal.

A população de Ibiúna é de 73.396 pessoas. O índice de pessoas com deficiência, sugerido pelo IBGE 2000 para o Brasil é de 14,5%. Estima-se, então, que sejam aproximadamente 11.000 pessoas com alguma deficiência no município em estudo. Há mais pessoas com deficiência do que analfabetos. A Educação Especial no município atende apenas 2% desta população (vide gráfico 15).

Gráfico 15: Evolução de Matrículas na Educação Especial no Município de Ibiúna - de 2000 a 2005. Escolas Regulares/ Classes Comuns e Escolas Especiais/ Classes Especiais

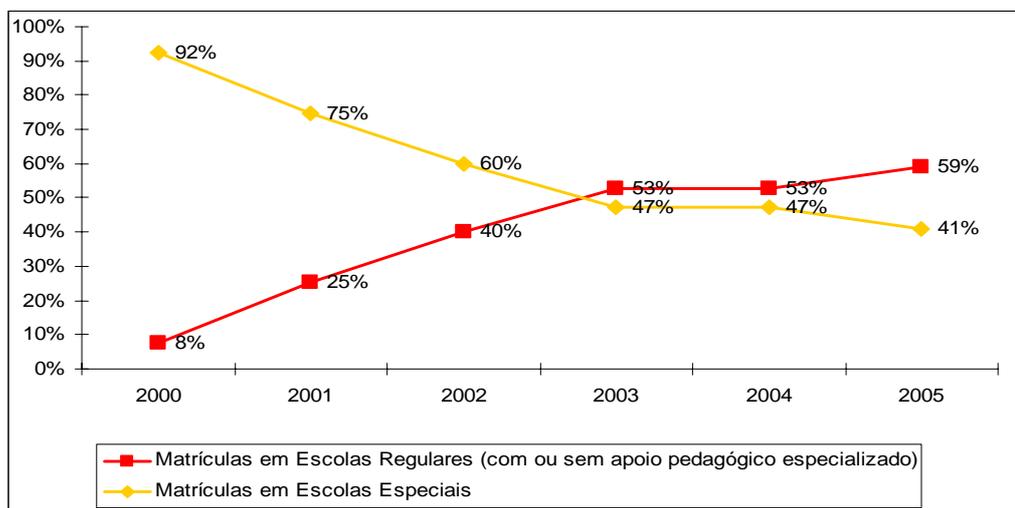


Fonte: elaborado pela autora a partir de dados obtidos na Escola Municipal de Educação Especial, na Secretaria de Educação e Escolas Particulares do Município.

O gráfico mostra que, embora crescente, apenas 207 pessoas com deficiência estão na escola no município de Ibiúna. A taxa de atendimento escolar à criança deficiente no município é menor do que a taxa de atendimento brasileira (2,5%).

Quanto ao processo de inclusão, o panorama municipal é otimista. Percebe-se, no gráfico, que o número de alunos incluídos no ensino regular está evoluindo rapidamente. Quantitativamente as probabilidades de sucesso são altas.

Gráfico 16: Política de Atendimento da Educação Especial em Ibiúna no período de 2000 a 2005. Total Ibiúna: 207



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados obtidos na Escola Municipal de Educação Especial, na Secretaria de Educação e Escolas Particulares do Município.

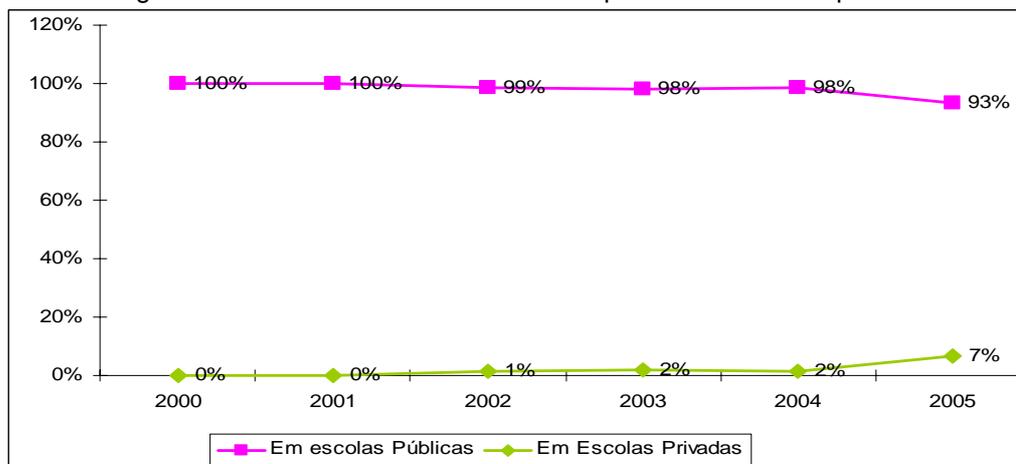
O gráfico mostra que, hoje, 59% dos alunos da Educação Especial encontram-se matriculados em escolas regulares.

A tendência positiva observada na transferência dos alunos das escolas especiais para regulares deve ser sustentada através de determinações e ações jurídicas, econômicas, políticas e sociais (em consenso ético, conceitual e moral sobre os direitos humanos universais). As instituições como família, escola, igrejas, meios de comunicação, governo etc, agentes reprodutores da sociedade, devem preparar-se subjetivamente e objetivamente para a concretização do ideal da Inclusão. Isto significa mudar a forma de pensar, sentir, olhar e agir em relação ao outro, à natureza e ao mundo. Significa rever conceitos, valores e prioridades importantes para a vida. O desenvolvimento e a realização integral do ser humano está no transformar-se constantemente e transformar o cotidiano em busca da perfeição e justiça.

Como em âmbito nacional, no Município a participação das escolas particulares no atendimento de pessoas com deficiência é limitada.

Gráfico 17: Atendimento de crianças com deficiência em Escolas Públicas e Privadas em Ibiúna (2000 - 2005)

Escolas Regulares/ Classes Comuns e Escolas Especiais/ Classes Especiais

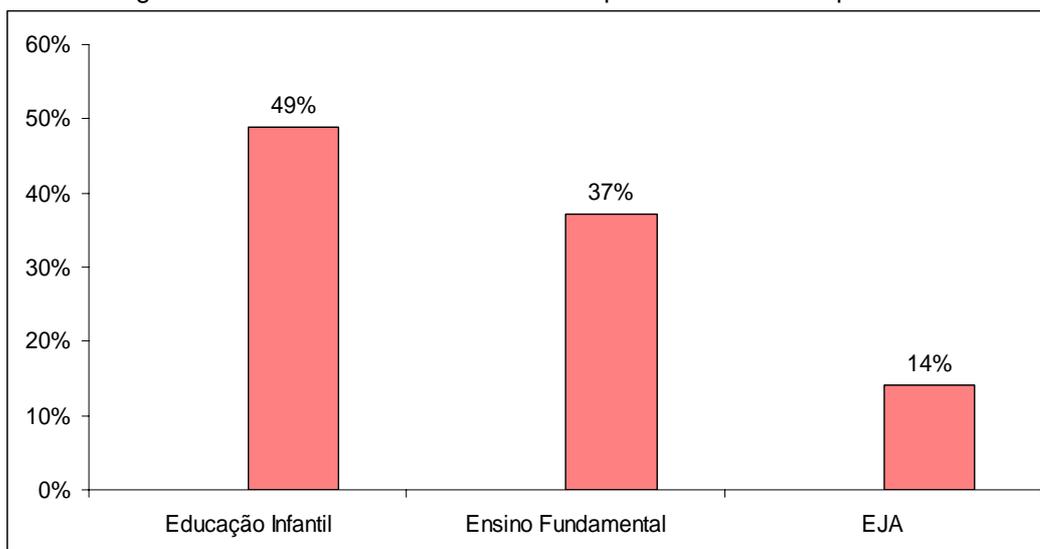


Fonte: elaborado pela autora a partir de dados obtidos na Escola Municipal de Educação Especial, na Secretaria de Educação e Escolas Particulares do Município.

Só em 2002, iniciou a demanda de pessoas com deficiência pelo ensino particular. Hoje a rede particular de ensino corresponde a 7% das matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais. O perfil econômico baseado na agricultura familiar e as baixas perspectivas de ascensão social são barreiras para os serviços particulares. A precária condição de renda acentua-se na população com deficiência.

Sobre a modalidade de ensino, percebe-se a desvantagem quanto aos anos de escolarização conforme o retrato nacional.

Gráfico 18: Distribuição de matrículas por etapa/ modalidade de Ensino 2005
Escolas Regulares/ Classes Comuns e Escolas Especiais/ Classes Especiais

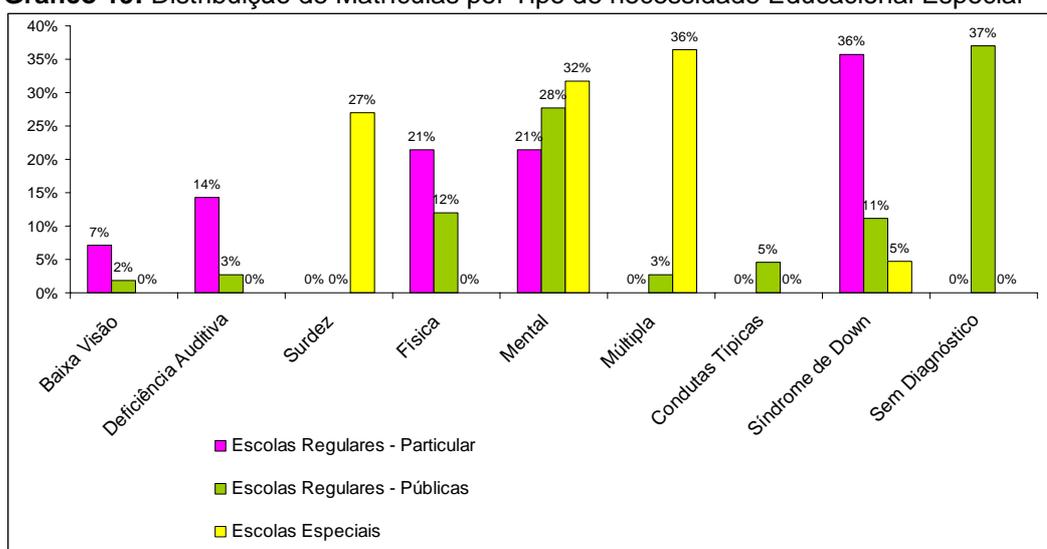


Fonte: elaborado pela autora a partir de dados obtidos na Escola Municipal de Educação Especial, na Secretaria de Educação e Escolas Particulares do Município.

Pessoas com deficiência concentram-se nos ensinos infantil e fundamental e somam 86%. Não foi constatada a presença de nenhuma pessoa com deficiência no Ensino Médio e na Educação Profissional no Município em estudo.

Quanto ao tipo de deficiência, o gráfico 19 mostra a predominância de pessoas com deficiência mental. Os dados estão relacionados com o levantamento realizado na escola municipal de Educação Especial “Novo Arco-Íris”, na Secretaria Municipal de Educação de Ibiúna e nas 5 escolas particulares do Município. Foram contabilizados 85 alunos em escolas especiais, 115 alunos em escolas regulares públicas e 14 alunos em escolas regulares particulares, totalizando 214 alunos com deficiência no município¹⁰.

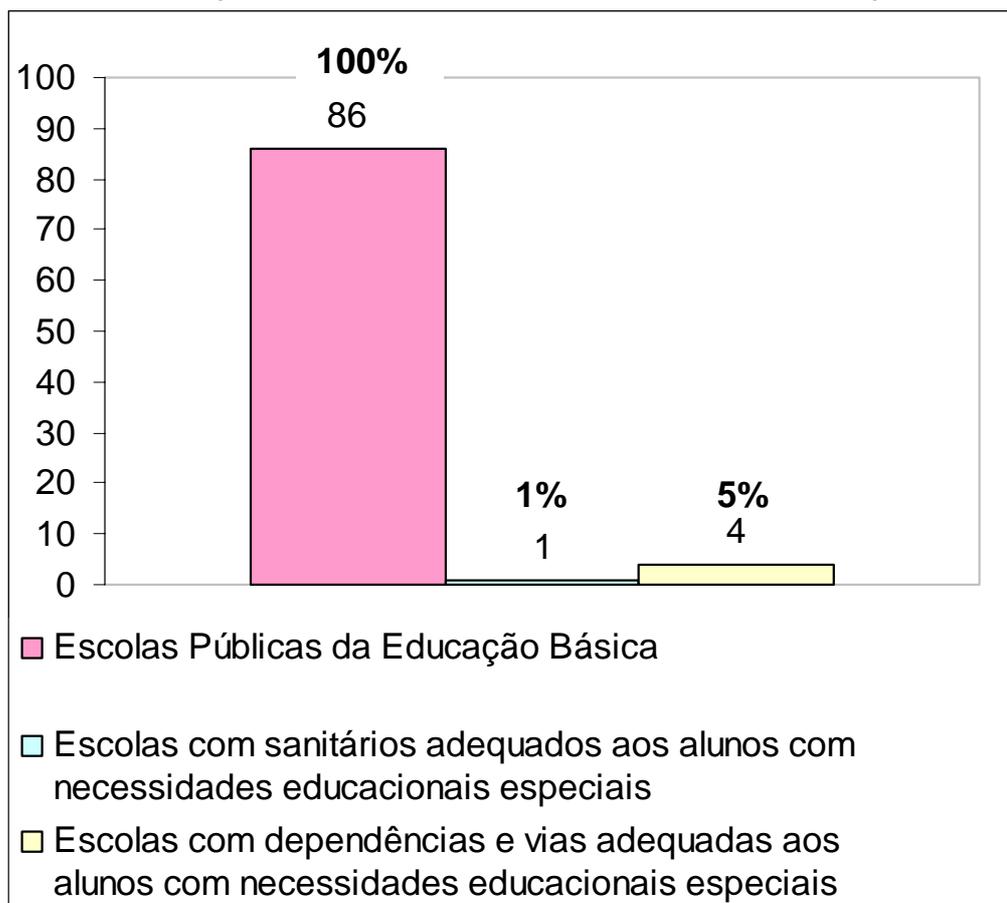
¹⁰ **Anexo 2:** Levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação de Ibiúna-SP

Gráfico 19: Distribuição de Matrículas por Tipo de necessidade Educacional Especial – 2005

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados obtidos na Escola Municipal de Educação Especial, na Secretaria de Educação e Escolas Particulares do Município.

Nota-se que a inclusão dos surdos na rede de ensino regular ainda não ocorreu. Não há cegos e nem superdotados matriculados no ensino especial no município. Não há um levantamento oficial no município sobre o número de cegos existentes, no entanto, sabe-se que eles existem e muitos estão em fase de escolarização, portanto o sistema de ensino é, de fato, excludente, em âmbitos federal, estadual e municipal. Ficou claro o descaso organizacional e a falta de suporte especializado das escolas regulares municipais para a recepção das pessoas com deficiência: 37% dos alunos incluídos na rede regular estão sem diagnóstico. Também é evidente a predominância de inclusões realizadas com pessoas com Síndrome de Down (36%).

As condições de infra-estrutura das escolas municipais comprovam o despreparo funcional para a recepção dos portadores de deficiência (vide gráfico 20).

Gráfico 20: Condições de Infra-Estrutura nas Escolas Públicas da Educação Básica – 2005

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados obtidos na Escola Municipal de Educação Especial, na Secretaria de Educação e Escolas Particulares do Município.

No município de Ibiúna, apenas 6% das escolas públicas de educação básica estão preparadas fisicamente para receber portadores de necessidades educacionais especiais.

Afinal, que inclusão é esta? De fato, nota-se o processo de transferência dos alunos da rede especial para a rede de ensino regular. Mas, a evolução sócio-econômica não é tão ágil quanto a evolução político-legal. A maioria tornou-se não só sinônimo de representatividade e legitimidade, mas também de normalidade. Suas necessidades e anseios são habitualmente considerados e atendidos. Já as minorias ou grupos que se diferenciam da maioria “normal” são ignorados quanto à importância de seus anseios, necessidades e objetivos. Já que as formas históricas de trabalho, economia, educação, organização social e relações de dependência são criações culturais e o homem constitui uma espécie cultural, conforme descreve Chardin (apud ARDUINI, 1989: 61-63), estará o homem preparado para transformar a realidade e reorganizar o mundo de forma mais justa?

Para construir uma nova realidade social, sem preconceitos, é necessário desenvolver a consciência individual. Isto significa romper “monotonias”. Arduini (1989, 66-67) sugere o rompimento de quatro monotonias, para a preservação e desenvolvimento do potencial que se esconde em cada ser humano. São elas:

- **Compreensão Demográfica:** significa entender que embora o mundo seja habitado por bilhões de pessoas, cada ser humano é único e importante no contexto em que vive, tem “autonomia pessoal” e “privacidade existencial”.
- **Massificação:** significa romper o processo de homogeneização e padronização do mundo. Não se deixar moldar pelo sistema e sim escolher sistemas. Ser reflexivo, crítico e expressivo.
- **Imposição de um modelo pessoal aos outros:** significa reconhecer que cada ser humano tem uma vocação e talentos diversificados. Romper a pretensão de enquadrar os outros em determinada tipologia. Impor que o outro se ajuste a pontos de vista e caminhos pré-determinados.
- **Autodepreciação:** significa recusar o próprio valor. A capacidade individual de criar e ser original. É supor que o certo e a verdade estão no outro.

No processo de inclusão, o rompimento de monotonias enraizadas culturalmente é fundamental. Permite formar uma sociedade justa, ou seja, uma sociedade sábia. Sabedoria é quando as pessoas que formam a sociedade “conhecem” e “experimentam” o outro. O indivíduo descobre, ama, cultiva e respeita seu valor pessoal e o do outro para crescimento de todos. Aprende, como nos diz Arduini (1989: 65), que:

Ser diferente não é ser anormal. Cada ser humano é palavra inédita. Nunca, antes, fora pronunciada. É existência irrepetível. Cada homem é uma cena de abertura na construção da história. A diferença é a identidade de cada um. Confundir diferença com anomalia, é excretar o valor legítimo, é estrangular a diversidade a fim de domesticar as vidas. A consciência concentrada diferencia, e a consciência rala uniformiza.

CAPÍTULO 4 – ESTUDO EXPLORATÓRIO: A TRILHA DAS DESCOBERTAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE IBIÚNA

Vaguei pelos campos, procurando respostas para coisas que não compreendia. Por que havia conchas no alto das montanhas e vestígios de corais e plantas e algas geralmente encontrados apenas no mar? Por que o trovão dura mais do que sua causa e o raio se torna visível no exato momento em que é criado, enquanto o trovão demora a chegar? Como se formam os vários círculos ao redor do ponto em que a pedra cai na água e por que os pássaros se sustentam no ar? Estas perguntas e muitos estranhos fenômenos me ocuparam o pensamento ao longo de toda a minha vida. (VINCI apud VON OECH: 1994: 60)

4.1. As escolas pesquisadas

A Inclusão, como já foi ressaltado requer transformações éticas e institucionais. Seria pretensiosa uma pesquisa perpassando por todos os sistemas, portanto, o foco deste estudo será a instituição Escola. A missão de uma instituição é congregar as pessoas dentro de conceitos que regulam e canalizam a vida de um grupo. A escola pode ser vista como espaço de convivência onde são compartilhados e desenvolvidos conhecimentos técnicos, científicos, filosóficos e morais. Nela se deve produzir o saber. Saber é produzir idéias. As idéias são produzidas em determinado tempo por determinada geração, em determinado espaço, e esse produto é a cultura. A problemática atual das escolas é o seu imediatismo pragmático. Ela enfatiza a especialização. Concentra-se na formação de indivíduos que sabem cada vez mais sobre cada vez menos. Contudo o saber é fruto da investigação que exige tempo e complexidade. Exige o desenvolvimento integral do ser humano e o conhecimento cósmico do universo e da vida, ou seja, cultura geral. O papel da escola é permitir a formação do ser e a troca de culturas, a convivência da diversidade e a produção de idéias para o progresso da humanidade em todos os campos. A escola não é apenas um espaço e um lugar, mas também uma construção de vidas e culturas. Escolano e Frago (1998:22), retornando mais de quarenta anos depois à escola em que havia estudado quando criança, relatam:

As salas de aula lhe pareceram sem dúvida menores, os corredores mais estreitos; a escadaria, pela qual se subia ao andar superior, onde estavam as salas de aulas das meninas, com mais degraus; o pátio do recreio, muito reduzidos. Como poderíamos - ele pensou - brincar e nos mover nele, os mais de trezentos meninos e meninas que coabitávamos naquele limitado território? Mas a memória não lhe era infiel: o espaço que contemplava era,

ainda menor, o mesmo cenário de sua infância, e os lugares que observava correspondiam aos seus primeiros esquemas perceptivos. A escola havia sido, para ele, depois da sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal.

Para identificar a maneira como a escola está lidando com a Inclusão foram observadas e analisadas 04 escolas de Educação Infantil e Fundamental que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, localizadas no município de Ibiúna/ SP.

A seleção das quatro escolas deu-se pelo fato de atenderem à diversidade cultural e de modalidade de ensino (rede pública e privada), sendo respectivamente:

- uma escola municipal de zona urbana de Educação Infantil
- uma escola municipal de zona rural de Ensino Fundamental,
- uma escola municipal de zona urbana de Ensino Fundamental e
- uma escola particular de zona urbana que engloba o Ensino do nível Infantil ao Médio.

Tabela 3: Unidades Escolares escolhidas para o estudo exploratório

	UNIDADES	Nº DE CASOS	PERÍODO	TIPOS DE DEFICIÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO
1	Escola Sodré de Educação Infantil	4	M T T T	Física Síndrome de Down Visual Mental	Zona Urbana
2	Escola Paulo Freire de Educação Básica	2	M M	Mental Mental	Zona Rural
3	Escola Sócrates*	2	M M	Síndrome de Down Síndrome de Down	Zona Urbana
4	Núcleo de Ensino Básico "Rodrigues Alves"	3	T T T	Auditiva Mental Física	Zona Urbana
TOTAL = 04 UNIDADES		11			

*Escola na qual foram observados alunos com deficiência a fim de exemplificação detalhada – (nomes fictícios)

O roteiro de observação foi padrão para todas as unidades. A sistematização permitiu uma análise comparativa profunda que trouxe para o trabalho a conclusão de que "a razão é apenas a imperfeição da inteligência" conforme dito por Aquino apud Mourão (1983:20). Isto é, não são apenas aspectos arquitetônicos, organizacionais, instrumentais, programáticos, atitudinais as barreiras para a

Inclusão, mas a filosofia, a cultura e a sensibilidade humana que permeiam o ambiente.

Os pontos observados foram:

- proposta da escola em relação a todos os seus alunos;
- modificações necessárias na escola, para receber os alunos com deficiência;
- atendimento educacional especializado¹¹ como complemento da escolarização oferecido aos alunos que dele necessitam;
- envolvimento do diretor, coordenador pedagógico, professores e funcionários no processo de Inclusão;
- o trabalho da atitude e o relacionamento dos demais alunos em relação à Inclusão;
- as principais barreiras que dificultam a Inclusão na escola;
- os critérios utilizados para inserção do aluno com deficiência nas séries de escolarização;
- a escolha de determinados professores para trabalhar com classes inclusivas;
- a necessidade da presença de “auxiliares de classe” por causa da Inclusão;
- trabalho da escola com os pais (das crianças incluídas e dos demais) sobre a questão da Inclusão;
- as transformações trazidas pela Inclusão na melhora da qualidade de ensino;
- contribuição da escola para a atualização e aprimoramento de sua equipe escolar;
- a participação do aluno com deficiência no processo pedagógico;
- a realização dos encaminhamentos para a equipe de saúde (fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional), quando necessário.

A princípio, com o objetivo de analisar a questão da constituição social das pessoas com deficiência no contexto da Educação Especial, apresentamos algumas

¹¹ “O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras, ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras”. FÁVERO et al. (2004:11). ***O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.***

vozes de alunos com deficiência mental que receberam a proposta de sair da Escola Especial para a Regular, no final de 2002, após terem permanecido durante alguns anos no Ensino Especial do município de Ibiúna/ SP.

Destacamos do material coletado, respostas de cinco alunos (nomes fictícios), frente às perguntas realizadas:

Você sabe que vai sair desta escola? E o que você acha disso?

Aluno 1: Sim; não tô muito contente.

Aluno 2: Sei; tô achando legal.

Aluno 3: Sei; mau, porque eu quero ficar aqui.

Aluno 4: Sabe; bem, mas eu não sei escrever o meu primeiro nome.

Aluno 5: Sei; bom; não quero ir para a outra escola, do sítio, porque gosto de estudar em Ibiúna.

Como você acha que vai ser na outra escola? E os amigos?

Aluno 1: Não vai ser muito legal, não. Vou sentir falta da minha professora.

Aluno 2: Vai ter mais amigos; lá vai ser diferente. As lições vão ser mais diferentes.

Aluno 3: A outra escola é chata; eu já fui lá ver: os outros batem.

Aluno 4: Bem, eu acho que é bom, né, e é melhor; mas o meu pai acha que vão judiar de mim.

Aluno 5: Lá é ruim, é feia a escola. Eu não gosto de estudar lá.

Você está com medo de ir para outra escola? Por quê?

Aluno 1: Tô. A professora pode ser ruim.

Aluno 2: Não.

Aluno 3: Não.

Aluno 4: Não; mas meu pai quer que eu continue aqui.

Aluno 5: Tô. Lá eles “zuam”; dão empurrão na gente.

Mas como você sabe disso, se ainda não estuda lá?

Aluno 5: Mas eu vi.

Como foi para você ficar aqui nessa escola?

Aluno 1: Aqui é legal. A Dona Marta, (diretora) os amigos; todos daqui.

Aluno 2: Achei que foi bom. Pra aprender ler e escrever. Aprendi muita coisa aqui. Fiz lição da cartilha; escrevi na lousa; desenhar; pintar; fazer um monte de lição.

Aluno 3: Foi legal. Tem a Cleuza (prof^a); passear no shopping; assisti filme; vai no zoológico, para a praia.

Aluno 4: Achei bom; eu aprendi muita coisa; aprendi a fazer calendário, pedi pro Marcos me ajudar para sair da cadeira. Brinca com os brinquedos, joga bola, eu fiz amizade com as pessoas; fiz amizade com D.Marta (diretora), com as professoras, com você, (coordenadora) com o Silvío, com as auxiliares.

Aluno 5: Bom; brincar, pular corda, pega-pega, desenhar. A tia é legal.

Porque você acha que está saindo desta escola?

Aluno 1: Porque eu tô bem na lição.

Aluno 2: Alguns vão sair também. Pra aprender mais naquela escola. Aprender a ler e a escrever.

Aluno 3: Eu já sei escrever, sei pintar.

Aluno 4: Porque eu tenho que ir para a escola regular; porque já tá na hora.

Aluno 5: Não sei.

O discurso dos alunos é marcado pelo que eles conseguiram produzir, ficando evidente que o saber e a exigência da Escola Especial são considerados diferentes do saber e da exigência da Escola Regular. Trata-se de dar-lhes um lugar separado, produzindo-se sujeitos prisioneiros de suas próprias necessidades.

A significação de ter estado em uma Escola Especial confere-lhes um estigma, sempre presente, transitando e constituindo o seu ser, na tensão entre as suas possibilidades e impossibilidades. Eles vão incorporando os discursos dos outros, enunciados a seu respeito, às vezes, apropriando-se também de seus conceitos e valores. A marca da diferença contribui para que se responsabilizem pela sua própria deficiência, deixando a escola, tanto especial, como regular, isenta da tarefa de procurar meios diversificados e recursos educacionais para ensinar a todos.

Nessas instituições, nas quais se iniciou o projeto de Inclusão, a direção da Escola Especial conflituosamente conviveu com a ordem de integrar somente os alunos com deficiência que estavam dentro dos padrões exigidos pela Escola Regular e com a sua própria proposta de incluir a todos. O poder incorporado pela política pública evidenciava que seus objetivos eram de “preparação” ou “integração” do deficiente e não a sua Inclusão.

Sendo assim, foi realizado um estudo aprofundado da Escola Sócrates porque as práticas observadas foram as mais próximas da Inclusão desejada. Pelo fato de a Escola ser privada, notou-se um maior grau de autonomia, flexibilidade e independência quanto à influência do poder das políticas públicas.

4.1.1. Escola Sodré de Educação Infantil

- Período de observação: de agosto à setembro de 2005
- Total de visitas na escola: 10 participações no contexto escolar

Tabela 4: Cronograma de visitas realizadas na Escola Sodré

VISITA	DATA	DIA DA SEMANA	PERÍODO
1 ^a	25/08/2005	Quarta-feira	Período da manhã
2 ^a	25/08/2005	Quarta-feira	Período da tarde
3 ^a	31/08/2005	Quarta-feira	Período da manhã
4 ^a	05/09/2005	Segunda-feira	Período da manhã
5 ^a	05/09/2005	Segunda-feira	Período da tarde
6 ^a	12/09/2005	Segunda-feira	Período da tarde
7 ^a	16/09/2005	Sexta-feira	Período da manhã
8 ^a	16/09/2005	Sexta-feira	Período da tarde
9 ^a	19/09/2005	Segunda-feira	Período da manhã
10 ^a	26/09/2005	Segunda-feira	Período da manhã

A Escola Sodré fica no centro da cidade de Ibiúna e atende crianças de 4 a 6 anos, assim distribuídas:

Tabela 5: Distribuição pedagógica dos alunos da Escola Sodré

PERÍODO DA MANHÃ: DAS 8:00 ÀS 11:30 H			
FASES	IDADE	Nº ALUNOS	PROFESSORA
1 ^a	4 anos	16	Amália
2 ^a	5 anos	23	Sonia
3 ^a	6 anos	19	Alcione
PERÍODO DA TARDE: DAS 13:30 ÀS 17:00 H			
FASES	IDADE	Nº ALUNOS	PROFESSORA
1 ^a	4 anos	17	Coralina
2 ^a	5 anos	21	Rita
3 ^a	6 anos	23	Amanda

O prédio em que está instalada a escola pertence à Prefeitura do Município e é mantido por ela. Possui três salas de aula, funcionando em dois turnos, uma Diretoria, um almoxarifado, banheiros para alunos masculino e feminino, cozinha, refeitório, um banheiro para funcionários, pátio coberto de lazer, parque infantil. Não possui banheiros adaptados.

Para compor a pesquisa exploratória foi escolhida essa escola pelos casos apresentados, bastante interessantes e diversos e por ser uma Escola de Educação Infantil.

Tabela 6: Organização pedagógica dos alunos incluídos da Escola Sodré

NOME	FASE*/ IDADE	PERÍODO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	PROFESSORA	PROCEDÊNCIA
Sueli	1ª/4 anos	Manhã	Física	Amália	Iniciou nessa EMEI em 15/02/2005
Andréia	3ª/7 anos	Tarde	Síndrome de Down	Amanda	Iniciou nessa EMEI em 2003
Cíntia	3ª/7 anos	Tarde	Baixa visão	Amanda	Iniciou nessa EMEI em 2002
Suélen	2ª/7 anos	Tarde	Mental	Rita	Escola Especial até 3 anos; EMEI CANTIGA DE RODA até 5 anos; nessa EMEI há 2 anos.

*Fase 1 corresponde ao Jardim I; Fase 2 ao Jardim II e Fase 3 ao Pré.

A princípio, fomos bem recebidas pela diretora, mas com uma certa formalidade.

Notou-se, de um modo geral, através das conversas informais e entrevistas, uma concepção equivocada de Inclusão, embora todos, principalmente a diretora, se mostrassem muito preocupados em atender essa questão da melhor forma possível.

Ao responder a pergunta sobre o que entendia por Inclusão, a Diretora manifestou-se assim:

É a integração de crianças deficientes com crianças normais. Algumas podem se integrar, outras, não. Aqui, três inclusões deram certo, uma não.

E ela tem razão de dizer que “não deu certo”, pois realmente a aluna a que se refere não está incluída; não faz parte do contexto escolar. Suélen tem deficiência mental e apresenta crises de convulsão todos os dias pela manhã. Não tem um diagnóstico definitivo. Entrou para a Escola Especial com 1 ano e 7 meses e desde os três anos frequenta EMEI regular. A sua “Inclusão”, segundo a mãe, não foi bem sucedida desde o primeiro dia, quando a professora lhe disse: “Eu não estou preparada para dar aula para sua filha. Não pude conhecer as outras crianças; fiquei só com ela”. No dia seguinte, a mãe a levou para outra EMEI e assim foi, com alguns períodos melhores e outros piores. A escola atual a mantém por duas horas, indicando sua saída mais cedo; tem uma “auxiliar” de classe que fica o tempo todo com ela dentro da classe, pois, caso contrário, não obedece e sai a todo o momento. A professora da Suélen é a Rita e não tem muito tempo de experiência em sala de

aula. Duas de suas falas chamaram a atenção em sua entrevista: “Acho que deveríamos saber mais sobre as deficiências”. “Deixo a Suélen com a auxiliar; não sei lidar com ela”.

Ignora-se que novas estruturas escolares sejam responsáveis pela Inclusão, acentuando-se a culpa na patologia do aluno. Fullen (apud STAINBACK, 1999:49) descreve muito bem a questão de mudança:

Na maioria das reformas de reestruturação, imagina-se que novas estruturas resultem em novos comportamentos e culturas, mas a maioria não consegue isso. Não há dúvida sobre um relacionamento recíproco entre a mudança estrutural e cultural, mas ele é muito mais poderoso quando os professores e os diretores começam a trabalhar de novas maneiras apenas para descobrir que as estruturas escolares estão inadequadas para as novas orientações e devem ser alteradas.

A dificuldade em se aceitar o “outro” (e por isso algumas inclusões “mais fáceis” dão certo e outras não) é visível. A alteridade, o outro não se apresenta como uma ocasião de interpelação à nossa identidade e à nossa diferença, aos nossos princípios e modos de ser. Ao contrário, o diferente se apresenta em forma de reparação, regulação, comparação. Trata-se de diagnosticar suas diferenças, de registrar sua integração, de regular suas atitudes. E quando nos dispomos a buscá-lo, é tentando fazê-lo tornar-se igual a nós mesmos.

Talvez para poder receber o outro, seja necessário querer trabalhar, semear, e cultivar em um lugar comum, uma terra e um mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites. Talvez, para encontrar o Outro, se tenha de descarrilar destes tempos do possível e do previsível, desses tempos dominados pelos projetos e pelos cálculos, para deixar-se compassar e embalar em um tempo de ida e volta, um tempo elástico que recusa ser medido e contabilizado. (Placer, 2001: 89)

De fato, valores, princípios e atitudes devem ser revistos e ultrapassar os muros das escolas, se estas quiserem se tornar inclusivas. Como acentua Mantoan (2001:56-57):

Quando se trata de propiciar oportunidades iguais e justas para todos, temos ainda muito por fazer nas escolas para corresponder ao princípio segundo o qual os seres humanos têm direito à igualdade, sejam quais forem as suas capacidades ou realizações.
...é difícil trabalhar com as atitudes de professores, pais, coordenadores, diretores...e até mesmo de alguns alunos para fazê-los perceber o quanto ainda estão marcados por idéias e sentimentos que os impedem de reconhecer que um aluno pode ser diferente daquele que acreditam ser o representativo de determinada classe social, de um dado grupo de pessoas bem dotadas social, cultural e intelectualmente.

Os outros três casos de Inclusão identificáveis como “incluídos” pela escola - Sueli, de 4 anos, cursando a 1ª fase, apresentando uma leve deficiência física, Andréia, 7 anos, com Síndrome de Down, na 3ª e Cíntia, de 7 anos, com Baixa Visão, na 3ª fase, não suscitam muitos questionamentos por parte dos professores. Embora se queixem da falta de orientação e de suporte técnico, mostram-se tranquilos em relação a esses casos. Essas alunas relacionam-se bem na escola com seus colegas e têm apresentado progressos. A professora de Andréia relata que ficou surpresa com o “conhecimento”, que durante as aulas nunca fora explicitado, apresentado pela menina, quando, um dia, na diretoria, começou a folhear livros e apontar cores, nomes de animais, números, sem que ninguém lhe perguntasse. Durante a observação, porém, foi verificado que, paralelo ao bom comportamento dessas crianças, em atividades de sala de aula, por serem na maioria individuais, ficam à margem, por não conseguirem fazer o que os colegas realizam.

A não Inclusão do aluno considerado fora dos padrões normais indica a necessidade de revisão dos conceitos, estratégias e práticas inclusivas pela escola.

A Inclusão, no sentido literal da palavra, mesmo de alunos com deficiências importantes nas turmas de educação regular, está condicionada a redirecionamentos radicais na comunidade escolar, sem os quais não há Inclusão. Quando esse redirecionamento fracassa, os alunos com deficiência permanecem à deriva com seus professores auxiliares e seus programas individualizados. Quando o esforço dá certo, a vida de uma turma modifica-se e abre espaço para novas estruturas e novas aprendizagens. Se toda a escola não se modifica e não se abre, não há Inclusão. Não há Inclusão quando a escola classifica casos de mais importantes ou menos importantes, quando não transforma a sua prática e quando não se considera uma comunidade que se abre a todas as diferenças.

4.1.2. Escola Paulo Freire

- Período de observação: de agosto a setembro de 2005.
- Total de visitas na escola: 7 participações no contexto escolar.

Tabela 7: Cronograma de visitas realizadas na Escola Paulo Freire

VISITA	DATA	DIA DA SEMANA	PERÍODO
1ª	29/08/2005	Segunda-feira	Período da manhã
2ª	01/09/2005	Quinta-feira	Período da manhã
3ª	01/09/2005	Quinta-feira	Período da tarde
4ª	06/09/2005	Terça-feira	Período da manhã
5ª	09/09/2005	Sexta-feira	Período da manhã
6ª	26/09/2005	Segunda-feira	Período da manhã
7ª	26/09/2005	Segunda-feira	Período da manhã

Tabela 8: Organização pedagógica dos alunos incluídos da Escola Paulo Freire

NOME	SÉRIE/ IDADE	PERÍODO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	PROFESSOR	PROCEDÊNCIA
Sigrid	4ª/15 anos	Manhã	Mental	João	1996- Pré escola regular ; de 1997 à 2002: Escola Especial; 2003: Classe Especial; 2004 até hoje: nesta escola pesquisada.
Eliel	3ª/9 anos	Manhã	Mental	João	Nesta escola desde 2003.

Esta escola fica a 11 km da cidade. É multiseriada: tem 10 alunos na 3ª e 10 alunos na 4ª série. É subordinada a um Centro Integrado Municipal de Educação Básica, uma “escola – mãe” que comporta, além dessa, mais duas escolas do bairro e possui uma direção, a qual é responsável por todas essas escolas.

O primeiro caso pesquisado foi o da adolescente Sigrid, aluna com 15 anos, cursando a 4ª série.

Ela iniciou a fase pré-escolar com 6 anos, nesta mesma escola, mas foi encaminhada à Escola Especial, por apresentar dificuldade em aprender, onde permaneceu até 2002. Em seguida, freqüentou a Classe Especial de uma escola do Estado em 2003, retornando à escola de origem em 2004, por causa da extinção das Classes Especiais do Estado.

A mãe, durante a entrevista queixou-se muito de seu comportamento agressivo, de brigas com os irmãos, de apatia para realizar serviços domésticos. Ao contrário, na sala de aula, o professor só tem elogios.

Em uma das visitas realizadas, verifiquei que a sala de aula mantinha-se disciplinada e cumpridora de seus deveres. Os alunos, tanto da 3ª, como da 4ª série, estavam copiando da lousa um texto sobre a “Independência do Brasil”, seguido de uma explicação e interação com a classe por parte do professor. Sigrid copia o texto mais devagar que os outros. Ao solicitar-lhe a leitura de algumas

palavras, o faz com sucesso, mas o exercício de compreensão de texto se lhe apresenta mais difícil. O trabalho individual se revela uma barreira para a aprendizagem, que cooperativamente poderia dar melhores resultados.

Segundo Mantoan (1997c: 115), os trabalhos de pesquisa destacam a ausência de consciência metacognitiva e pouca habilidade de generalização da aprendizagem nos deficientes mentais, que poderá ser melhorada com a ajuda de um mediador, utilizando-se da afetividade, motivação, fazendo-os chegar a um nível cada vez mais avançado de suas habilidades mentais. Isto significa que a deficiência, nessas pessoas, caracteriza-se por uma especificidade de funcionamento, ou seja, um modo deficitário de utilização das estruturas cognitivas, comparado ao desempenho de pessoas não deficientes da mesma idade mental.

Segundo a autora,

[...] a atualização das habilidades intelectuais alternativas dos alunos com deficiência mental decorre de uma prática de ensino em que a curiosidade, o interesse, a significação do objeto de conhecimento mobilizam o sujeito a pensar, a descobrir, a criar, para alcançar os seus objetivos.

Isso acontece quando o ambiente é cooperativo e rico em estímulos, motivados por diferentes estratégias e atividades oferecidas ao aluno.

Embora o professor acredite que Sigrid esteja incluída, por estar evoluindo na aprendizagem e por seu bom comportamento, diríamos que, para a sua efetiva Inclusão, ainda é necessário oferecer-lhe maiores oportunidades de aprendizagem. Quanto ao relacionamento social, tanto com colegas, como com o professor, o respeito, a valorização do conhecimento que vem adquirindo, nada disso deixa a desejar.

O segundo caso, do menino Eliel, mostrou-se mais difícil ainda para ser considerado um caso de Inclusão.

Durante a entrevista com a sua mãe, pude verificar muita preocupação e pouca confiança em relação ao seu futuro. Uma desesperança em sua capacidade de aprender marcou a entrevista, do começo ao fim. Quando lhe pedi que falasse sobre ele, destacou apenas os seus aspectos de limites, comparando-o com os irmãos e colegas. Diz que sofreu anóxia ao nascer, demorou muito para andar e para falar; até hoje fala “muito mal”. Teve problemas com alcoolismo, já superado e mania de furtar dinheiro.

Eliel iniciou seus estudos nesta escola, cursando a 1ª série em 2003. Hoje, na 3ª série não sabe ler, sequer as vogais; copia mecanicamente palavras que são colocadas na lousa separadamente para ele. Enquanto a classe faz a leitura silenciosa de um texto referente ao Pequeno Polegar e responde questões em seus cadernos, para Eliel é dada uma lição, num canto da lousa: Copiar e separar sílabas:

POLEGAR -

VACA -

MACHADO -

PADRE -

BANDIDO -

LOBO -

CARROÇA -

FLORESTA -

Embora as palavras façam parte do mesmo contexto oferecido à sala toda, o modo como lhe foi imposta a lição tornou-a sem sentido. Resultado: copiou apenas algumas letras soltas.

Ficou nítida a responsabilidade desse professor que preparava com antecedência suas aulas, exigia disciplina de seus alunos, mas que poderia obter melhores resultados com todos se tivesse a oportunidade de refletir sobre a sua ação pedagógica e mudar algumas de suas práticas. O “como” fazer, para atender a todos, eis a questão que paira no ar, quando se trata de uma educação de qualidade.

Em um dos meus contatos com a escola, fui convidada pela diretora para participar de um HTPC¹², como contribuição à minha pesquisa e, por necessidade da escola, discutimos o assunto “Inclusão”. As experiências partilhadas nessas duas horas de encontro foram significativas, assim como o acolhimento, a escuta recíproca, o desejo de aprender. Senti um prazer enorme escutando colegas a contar experiências pessoais e profissionais, tentando a elaboração de estratégias,

¹² Hora de trabalho pedagógico

produzindo aprendizados com sentidos para todos nós. Percebi que os problemas relacionados à Inclusão referem-se a todos os alunos e a toda a escola, notadamente os pedagógicos. Nesse encontro, a reflexão sobre a prática foi essencial. Conforme íamos abordando perspectivas de investigação sobre a própria prática do professor, os caminhos e as soluções iam se projetando, partindo de suas próprias experiências.

Schön (apud GARCIA in NÓVOA, 1995:60) foi um dos autores que mais contribuiu para estender o ensino reflexivo no campo de formação de professores:

Este autor propôs o conceito de reflexão na ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental no ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Pode-se observar, tanto por parte da direção, como do corpo docente, posturas educacionais muito abertas, predisposição à aprendizagem, cooperação e um clima de bem-estar entre todos.

Durante a entrevista com a diretora, essa postura foi confirmada:

Entendo, por Inclusão, que todos têm que ter a mesma oportunidade. Ninguém deve ficar separado por causa de sua deficiência ou por qualquer outro motivo. Se os alunos conviverem só com os "iguais", não progredirão. Se estiverem juntos com todos, aprenderão mais e vice-versa. A Inclusão não é uma questão só da deficiência; é de todos que estão excluídos por raça, cor ou outros motivos. [...] Ainda não houve mudanças de estrutura física na escola, por causa das inclusões, mas acho que deve haver, porque poderá chegar a qualquer momento um cadeirante; mas mudanças de atitudes ocorreram muitas, a escola melhorou, todos se preocupam em incluir de fato, o aluno. [...] A maior barreira para a Inclusão é a falta de informação e de apoio, porque a Inclusão não é só da sala de aula, só da escola, é também do município e todos tem que participar. As orientações partem só do diretor; são trazidos para os HTPCs artigos para leituras, discussões, mas é insuficiente para alguns casos.

Como se constata, a Direção mostrou-se muito favorável ao processo de Inclusão, embora tenha ratificado a precariedade da condição de apoio, principalmente para os casos considerados mais difíceis. Indicou também um conceito amplo da questão e pela observação realizada, verificou-se a tentativa de

uma gestão de qualidade em sua escola, com os recursos disponíveis, procurando sempre resolver os problemas junto à equipe de funcionários e professores.

4.1.3. Núcleo de Ensino Rodrigues Alves

- Período de observação: de agosto à outubro de 2005
- Total de visitas na escola: 7 participações no contexto escolar

Tabela 9: Cronograma de visitas realizadas no Núcleo de Ensino Rodrigues Alves

VISITAS	DATA	DIA DA SEMANA	PERÍODO
1ª	26/08/2005	Sexta -feira	Período da tarde
2ª	29/08/2005	Segunda-feira	Período da tarde
3ª	02/09/2005	Sexta-feira	Período da manhã
4ª	02/09/2005	Sexta-feira	Período da tarde
5ª	06/09/2005	Terça-feira	Período da tarde
6ª	09/09/2005	Sexta-feira	Período da tarde
7ª	26/09/2005	Segunda-feira	Período da manhã

Tabela 10: Organização pedagógica dos alunos incluídos no Núcleo de Ensino Rodrigues Alves

NOME	FASE/IDADE	PERÍODO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	PROFESSORA	PROCEDÊNCIA /ANO
Miriam	1ª/7 anos	Tarde	Auditiva	Clarice	Escola regular desde os 3 anos
João	2ª/12 anos	Tarde	Mental	Roberta	Dos 5 aos 9 anos: Escola Especial; dos 9 até hoje, escola regular.
Karina	4ª/12 anos	Tarde	Física	Ana Carolina	Dos 6 aos 7 anos: Escola Especial; dos 8 em diante, escola regular.

Esta escola localiza-se num bairro de zona urbana da cidade, não muito longe do centro. Quando apresentei o motivo de minha visita, fui muito bem recebida pela Diretora. Percebi uma enorme sobrecarga de responsabilidades sobre os seus ombros; muita vontade de vencer os obstáculos, mas sentindo-se um tanto pessimista quanto a resoluções. Segundo ela, a escola apresenta muitos problemas. Atribui grande parte deles à desestruturação familiar e à demanda exagerada da resolução desses problemas pela escola, que tomou para si todo esse encargo e agora não está dando conta das soluções para a indisciplina, falta de afeto, abandono, rejeição, falta de alimentação. Sente-se muito sozinha para resolver todas essas questões. Nesse dia, em particular e em todos os outros, o caso de João foi o maior alvo de desabafos, críticas, ansiedades e angústias.

João tem uma deficiência mental e distúrbio de comportamento. Em 1998, ingressou na Escola Especial, permanecendo até 2002. Em 2003, foi transferido para esta escola regular, para cursar a 1ª série. Em 2004, a mãe, devido aos graves problemas de comportamento na escola, decidiu afastá-lo para um tratamento médico e ele retornou em 2005.

João toma medicamento diariamente e passa regularmente por neurologista; faz atendimentos terapêuticos com Psicóloga, Fonoaudióloga e Terapeuta Ocupacional. O seu comportamento na escola não apresenta melhoras, contraditoriamente ao comportamento que exhibe fora, na comunidade. Segundo a mãe, brinca com amigos, vai à casa das pessoas do bairro e não expõe agressividade em seus contatos.

Na escola, desde o início houve uma rejeição por parte da direção que insistia em achar que era um caso de Escola Especial, porque a Escola não apresentava condições de trabalhar com ele. Na entrevista, a diretora deixa claro seu posicionamento em relação a inclusão:

Eu tinha outra idéia de Inclusão, no início. Quando recebi um dos primeiros casos, a mãe saiu daqui muito chateada. Seu filho usava fraldas. Eu disse a ela que não poderia ficar com ele na escola porque não tinha lugar adequado para trocá-lo. A senhora quer que eu o troque em cima de uma carteira?" Não tenho nenhuma sala vazia; no banheiro não tem condições. Também não tenho funcionários para isso. Não é que eu estivesse rejeitando o aluno, mas é a falta de condição, de estrutura da escola, que me fez ter essa atitude. Então, acho que a Inclusão é para aqueles casos mais leves, os mais difíceis não, porque a escola e o professor não sabem trabalhar com esses casos.

Na escola, João apresenta falta de limites quando é contrariado. Agride e intimida as pessoas com seus gritos. No ano passado, enquanto permaneceu na escola, era pior. Não parava na carteira e não fazia nada.

Embora suas reações de agressividade exasperem a diretora, pode-se dizer que em sala de aula a professora conseguiu algum progresso com João em relação ao ano anterior. Consegue que faça algumas atividades, é firme em suas colocações, não tem medo de suas reações, divide sua atenção entre a sala e as suas necessidades. Mas diz que ele só fica quieto mesmo quando tem algo para copiar (é o que faz com sucesso). Durante uma aula sobre animais invertebrados enquanto os outros alunos respondiam algumas questões da lousa, no caderno, João recebeu a incumbência de procurar esses animais numa revista. Como o

trabalho era individual, foi notória a sua tarefa tão especificamente diferente à dos outros, o que, provavelmente, depois de certo tempo, acarretou sua rebelião, ou seja, abandonou a procura, começou a gritar com a professora e a implicar com os colegas. O que se nota é que a professora tenta enquadrá-lo dentro do contexto, respeitando o que sabe ou não fazer, mas o trabalho individualizado, dentro de uma perspectiva homogênea da classe, a impede de ter resultados mais eficazes.

Como os problemas se agravassem, foi solicitado à Secretaria de Educação uma auxiliar de classe para colaborar no atendimento pedagógico de João. Essa atitude chegou a piorar a situação, pois, mais uma vez ele sentiu-se discriminado, tendo uma pessoa estranha de seu lado, como se fosse uma babá. Além disso, a auxiliar não havia sido orientada quanto a suas funções, o que acarretou tomadas de posições equivocadas entre ela, a professora e o aluno em questão e até mesmo em relação à classe.

A questão das mudanças para se garantir a Inclusão é uma questão muito séria. Mantoan (2003, 44-45) nos esclarece:

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença em nossas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar. [...] Por que não constatamos a presença dessas inovações em nosso cotidiano escolar? Onde estariam sendo bloqueadas? Que razões existem para que elas não estejam provocando modificações no modo de planejar, de executar, de avaliar os processos educativos?

A autora nos incita a uma análise desse contexto escolar para que possamos entender a razão de tanta dificuldade diante da Inclusão, principalmente quando o inserido é um aluno que apresenta deficiência.

O segundo e o terceiro casos observados dessa mesma escola, são respectivamente uma aluna com deficiência física e uma com deficiência auditiva moderada. Esta última, Miriam, tem 7 anos e freqüenta escola regular desde os 3 anos, cursando neste ano, a 1ª série. Apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, mas segundo a professora, com evidências de superação.

A aluna Karina tem 12 anos e apresenta encefalopatia congênita, acarretando-lhe uma deficiência física que a impossibilita de andar. Freqüentou a Escola Especial desde os 6 anos, até os 8 ficou na Pré Escola e a partir dos 9,

iniciou o Ensino Fundamental. Está nessa escola há 2 anos e sente-se parte dela, da família e da comunidade. Seus pais muito contribuíram para essas conquistas; atribuem a sua evolução e o seu desenvolvimento escolar ao fato de estar entre os seus pares, da mesma idade; quiseram que fosse o mais depressa possível para uma escola regular. Tem o suporte semanal de fisioterapia, terapia ocupacional e psicologia.

A professora trabalha muito bem com a questão da diversidade em sua sala, de um modo geral. Além da Karina, há dois alunos que aparentemente não tem nenhum problema, não constam como alunos “de Inclusão”, mas que tomam uma grande parte da atenção da professora, por seus comportamentos inadequados. Ela lança mão da flexibilidade, autoridade e afeto para driblar essa situação.

Por causa de seu problema motor, em sala de aula Karina não acompanha o tempo da classe. É respeitada em seus limites de tempo e de compreensão, pois apresenta também uma lentidão na compreensão das tarefas, embora esteja alfabetizada.

A escola conta com um banheiro adaptado, mas ela precisa de uma ajudante para colocá-la no vaso sanitário.

Os colegas colaboram naturalmente com Karina; irá para a 5ª série e a mãe tem perspectivas promissoras em relação ao seu futuro. Assinala o otimismo que a cerca e a sua aptidão pela computação.

Podemos concluir que a atitude sincera da diretora em admitir sua resistência em relação à Inclusão, alegando falta de estrutura organizacional da educação, é um ponto essencial para uma tomada de reflexão e de atitude. Quando lhe pergunto sobre as barreiras que a escola encontra para realizar a Inclusão, e sobre as mudanças que houve por conta dessa diferença ter adentrado à escola, ela coloca:

Teria que mudar muita coisa na escola para ter Inclusão: a organização pedagógica, a colaboração, pois há muita burocracia para o diretor dar conta e a parte pedagógica acaba ficando de lado; há uma equipe de coordenadores, mas tivemos apenas uma visita de um deles durante esse ano. [...] Houve muitas mudanças, mas o principal problema é na aprendizagem. O professor não sabe como trabalhar. A professora do João, por exemplo, prepara material em casa, mas ele não aceita, só quer copiar...

Tendo dentro de si as melhores intenções, o professor traz “pacotes” de atividades para favorecer aquele que não acompanha sua classe. Frustra-se quando

o aluno não é receptivo ao seu trabalho. Mantoan (2003:68) nos alerta sobre esse procedimento:

É certo que não se consegue predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos nem facilitar/ adaptar as atividades escolares para alguns, porque somos incapazes de prever, de antemão, as dificuldades e as facilidades que cada um poderá encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual.

Esta escola apresenta autenticidade quando fala de suas concepções, de suas dificuldades, dúvidas e aflições em relação à Inclusão.

Busca soluções que infelizmente não podem ser encontradas dentro da lógica da racionalidade técnica e das estratégias e atitudes restritas à sala de aula.

4.1.4. Escola Sócrates: um estudo aprofundado

Sob a égide da abordagem qualitativa e a partir da fundamentação no cotidiano, a investigação teve seu foco mais direcionado para a Escola Sócrates, com o objetivo de verificar os procedimentos adotados, adaptados ou transformados pela Instituição, ao buscar inserir no ensino regular crianças e jovens com deficiência. O motivo que levou a escolha da escola foi por possuir dois casos que foram exemplificados por apresentarem uma deficiência mental e serem considerados incluídos no contexto escolar, contradizendo as suposições de que é difícil incluir nessas circunstâncias. Havia indícios de que estes casos ocorreram com sucesso. Em entrevistas informais com professores e pais dessas crianças, foi possível detectar sinais positivos das práticas inclusivas desenvolvido pela escola. Outro fato considerado para a escolha ocorreu pela recepção e interesse evidenciado pela direção da escola pela pesquisa. A escola, como um todo, espaço privilegiado para a formação, mostrou-se solícita, viabilizando a construção dessa nova relação com a investigação, aberta para mostrar a sua estrutura organizacional e partilhar trocas de experiência, rotinas de encontros, de observações, relações com o conhecimento e a prática pedagógica.

Foram feitas observações em diferentes momentos, em vários ambientes: salas de aula, recreio, atividades de lazer, quadra poliesportiva, festas em datas comemorativas.

O cronograma de trabalho abaixo descrito foi cumprido, perfazendo um total de 42 horas (3 horas em cada período) e proporcionou a oportunidade de conhecer mais de perto o vai-vem dos alunos, o relacionamento entre si, a interação com a direção e com a equipe de funcionários.

Tabela 11: Cronograma de visitas realizadas na Escola Sócrates

VISITAS	DATA	DIA DA SEMANA	PERÍODO
1ª	26/08/2005	Sexta-feira	Período da manhã
2ª	31/08/2005	Quarta-feira	Período da tarde
3ª	08/09/2005	Quinta-feira	Período da manhã
4ª	13/09/2005	Terça-feira	Período da manhã
5ª	15/09/2005	Quinta-feira	Período da manhã
6ª	21/09/2005	Quarta-feira	Período da tarde
7ª	22/09/2005	Quinta-feira	Período da manhã
8ª	28/09/2005	Quarta-feira	Período da manhã
9ª	01/10/2005	Sexta-feira	Período da manhã
10ª	03/10/2005	Segunda-feira	Período da tarde
11ª	05/10/2005	Quarta-feira	Período da tarde
12ª	06/10/2005	Quinta-feira	Período da manhã
13ª	07/10/2005	Sexta-feira	Período da manhã
14ª	10/10/2005	Segunda-feira	Período manhã

As situações educativas são complexas, incertas, singulares e envolvem diferentes pontos de vista e de valores. Não se teve a pretensão de traduzir em uma única linguagem os processos de aprendizagem, de comunicação e de conceituação que observamos durante essas visitas. Buscando uma linguagem aproximada, elaborei entrevistas semi-estruturadas com o quadro docente, pais e diretor diretamente envolvidos com a pesquisa.¹³

Os primeiros encontros na escola aconteceram sem muitos protocolos e planejamentos fechados.

Desejava-se, no início desse contato, construir uma escuta sensível da escola e seus movimentos, perceber suas redes de significação e os processos que a constituíam. E sendo a pesquisa um devir, exigia uma reflexão sobre a capacidade do pesquisador de percebê-la e de traduzi-la por meio de seus próprios processos perceptivos.

Observações, conversas informais e participação em várias atividades fizeram com que a familiarização com as questões desejadas acontecesse, realizando um diagnóstico e definindo classes:

¹³ **Anexos 5, 6 e 7:** Roteiro da Entrevista semi-Estruturada com: docentes, pais de alunos e diretores.

- conhecimento da dinâmica escolar;
- conceitos que permeiam a educação nessa escola, principalmente os referentes à Inclusão ;
- conhecimento do sentido, tanto das atividades dos alunos quanto das práticas dos professores, e da relação entre ambos e com a questão da Inclusão.

A pesquisa fundamentada por meio do estudo exploratório se inscreve na ampla abordagem da pesquisa qualitativa, que não busca a generalização, mas a compreensão do fenômeno estudado.

A questão da compreensão, como nos ensina Bakhtin (1985:382), é complexa:

Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão de mundo já formada a partir de um ponto de vista.(...) Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móvel consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos.

Encontra-se no heterogêneo cotidiano escolar preciosas oportunidades de observações relativas a antagonismos entre a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a igualdade e a diferença que dão subsídios para análise da Inclusão no contexto escolar.

A Escola “Sócrates” está situada na zona urbana do município, numa área central, de fácil acesso. Assim como a escola de Escolano (1998), descrita no início do capítulo, o seu espaço é reduzido, por vezes, apertado, porém estabelecendo sentidos, qualificações que as infindáveis relações e interações ajudam a criar. Observamos o quanto esses alunos reinventam a cada momento o espaço escolar, tornando a escola um lugar de histórias e memórias, de conhecimento e de vida. Criada em 1999, tem como entidade mantenedora uma Cooperativa Educacional.

Funciona em dois turnos: das 7h20 às 12h40 e das 13h00 às 17h30 horas, com os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, num total de 105 alunos. Possui as seguintes dependências:

- 11 salas de aula
- 1 diretoria
- 1 secretaria
- 1 sala para arquivo

- 1 sala de informática
- 1 sala para biblioteca
- 1 sala para professores
- 1 cozinha
- 1 lavanderia
- 1 laboratório de Ciências, Física, Química e Biologia
- 1 banheiro administrativo
- 4 banheiros para alunos (2 masculinos e 2 femininos)
- 2 refeitórios cobertos
- 1 quadra esportiva descoberta
- 1 playground

Fotografia 1: Espaço recreativo da Escola Sócrates: playground



A Escola atende a alunos do Centro e de vários bairros do município, filhos de cooperados da entidade mantenedora. Desfruta de um bom relacionamento com a comunidade e vice-versa. As famílias possuem boas condições sócio-econômica e cultural e a grande parte mora em casa própria. A maioria apresenta escolaridade de nível médio e a minoria de nível superior. Comparecem regularmente às reuniões e procuram a escola sempre que necessitam de esclarecimentos. São solícitos e solidários, parceiros em todos os eventos que a escola realiza.

Fotografia 2: Fachada da Escola Sócrates: vista da rua de acesso principal



Foi nesse espaço que muitas conversas e entrevistas aconteceram, possibilitando ver no cotidiano escolar um espaço de possibilidades. O ambiente acolhedor e calçado na união de todos assegurou um relacionamento de confiança e bem estar, indicando a possibilidade de que a Inclusão poderia ocorrer sem deixar marcas e cicatrizes nas pessoas deficientes e sem causar estranhamentos naqueles que conviveram com elas.

4.1.4.1. Aspectos organizacionais da escola como marco referencial da Inclusão

A organização da Escola é entendida como um processo que rege o seu funcionamento, garantindo que diretrizes, decisões, concepções pedagógicas, que visem a um padrão adequado de qualidade de ensino sejam adotados, com a participação ativa dos colegiados. O objetivo é a formação do cidadão hábil, com competências sociais, intelectuais e culturais; o compromisso com o conhecimento e a responsabilidade com a comunidade, conforme se pode notar no Plano de Gestão de 2005¹⁴:

Para melhor consecução de sua finalidade a gestão democrática na escola far-se-á mediante a:

I - participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica;

II – participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola, Conselho de Classe e Séries e Grêmio Estudantil.

A síntese da proposta pedagógica aponta para uma educação integral do aluno, procurando desenvolver ao máximo suas potencialidades, mas respeitando

¹⁴ Plano de Gestão de 2005 – Arquivo da Secretaria da Escola.

os seus limites, valorizando a sua participação e colaborando para o desenvolvimento de sua confiança e auto-estima. Aponta como diretrizes a interdisciplinaridade dos conteúdos, o desenvolvimento da criatividade, a adequação da escola aos anseios da comunidade (adaptar a escola e não o aluno aos seus padrões), a avaliação global do aluno dentro do processo ensino-aprendizagem e a integração da escola com a família e sociedade, com grande ênfase nessa última.

Pretende-se proporcionar aos educandos a formação de uma consciência social, crítica, solidária, democrática, comunitária e cooperativa, desenvolvendo atividades educacionais nas quais o aluno se perceba como agente do processo de construção do conhecimento.

A escola conta com 21 professores, habilitados para o desempenho de suas funções, empenhados e comprometidos com o processo ensino-aprendizagem. É uma equipe participativa, envolvida com a vida escolar dos alunos e com a escola. Desenvolvem o trabalho pedagógico de maneira a atender às necessidades dos alunos e a valorizar suas potencialidades, inclusive na busca de apresentar um olhar diferenciado para os alunos que necessitam de maior atenção, seja por quais motivos for. Apresentam também um alto grau de iniciativa.

O quadro de funcionários é composto da Diretora, Secretária e pessoal auxiliar –administrativo, conforme se mostra abaixo:

Tabela 12: Quadro de funcionários administrativos*

NOME	CARGO	HABILITAÇÃO	HORÁRIO
Isabel de Aquino Moraes	Diretora de Escola	Pedagogia	08:00 às 12:00
Alessandra Lira de Góes	Secretária	Colegial	08:00 às 13:00 14:00 às 17:00
Carla de Oliveira Martins	Serviços Gerais	Colegial	07:00 às 10:00 12:00 às 17:30
Cleonice Belchior Andrade	Auxiliar Administrativa	Colegial	07:00 às 13:00
Ricardo Augusto Soares	Inspetor	Matemática	08:00 às 13:00 14:00 às 17:00

*Nomes fictícios

Quanto à equipe docente, o quadro compõe-se de professores devidamente qualificados, conforme se mostra a seguir:

Tabela 13: Equipe docente*

NOME	SÉRIE/CLASSE QUE REGE	HABILITAÇÃO		TURNO
		2º GRAU	3º GRAU	
Áurea Siqueira	1ª série/2ª série	Magistério	Letras	Tarde
Beatriz Andrade Reis	4ª série	Magistério	Matemática	Manhã
Solange da Cruz	5ª a 8ª/Ensino Médio-História	Magistério	Geografia	Manhã

NOME	SÉRIE/CLASSE QUE REGE	HABILITAÇÃO		TURNO
		2º GRAU	3º GRAU	
Cláudia da Silva	1ª série	Magistério	Geografia	Manhã
Suélen Souza	3ª série/2ª série	Magistério	Pedagogia	Manhã/Tarde
Adriana Carvalho	5ª a 8ª /Ensino Médio-Geografia	Magistério	Geografia	Manhã
Durvalina Pereira	5ª a 8ª série/Ens. Médio-Biologia	Colegial	Ciências	Manhã
Júlio César Pinto	Infantil/1ªa4ª série	Colegial	Ed. Física Incompleto	Manhã/tarde
Susan Silveira	5ª série/ Ensino Médio-Química	Magistério	Ciências/Letras	Manhã
Lílian Siqueira	1ªa4ª Téc.Redação 1ªa7ª-Espanhol	Magistério	Letras	Manhã
Lúcia Bastos	Infantil/Fundamental/Médio	Magistério	Letras	Manhã/tarde
Cinira da Luz	1ª série	Magistério	Pedagogia	Manhã
Fabiana Fúlvero	2ª série/Jardim II	Magistério	Pedagogia	Manhã/tarde
Juliana Gomes	Infantil/1ªa4ª série	Colegial	Música	Manhã/tarde
André Lima	Fundamental/Médio	Magistério	Artes	Manhã/tarde
Eny Peixoto	1ª e 2ª série Ensino Fundamental	Magistério	Letras	Tarde
Mário Lobato	5ª e 6ª série – Des. Geométrico/Ensino Médio-Física	Colegial	Matemática	Manhã
Karen Pinheiro	Jardim I	Magistério	Pedagogia-Incompleta	Tarde
Maricy Húngaro	5ª a 7ª série	Magistério	Letras	Manhã
Patrícia Souza	5ª a 7ª série 1º e 2º Colegial	Magistério	Ed. Física	Manhã
Paulo da Veiga	Infantil/Fundamental Informática	Colegial	Desenho Artístico	Manhã
Zuleika de Andrade	5ª a 7ª série –Téc. Red/Ensino Médio-Literatura	Magistério	Letras	Manhã
Silvana Siqueira	Pré	Magistério	Pedagogia Incompleta	Manhã/tarde
Cíntia Cirilo	Infantil/1ª e 2ª série Informática	Magistério	Pedagogia	Tarde
Marisol Arroio	6ª e 7ª série / 1º e 2º Colegial	Colegial	Matemática	Manhã
Zenaide de Arruda	Mini-Mat./Maternal	Magistério	-	Manhã/tarde

*Nomes fictícios

A Educação Infantil apresenta quatro estágios:

- **Maternal** – atendendo crianças com idade entre 0 e 3 anos;
- **Jardim I** – atendendo crianças com idade entre 3 e 4 anos;
- **Jardim II** – atendendo crianças com idade entre 4 e 5 anos de idade;
- **Pré-escola** – atendendo crianças entre 5 e 6 anos de idade.

Tem como objetivos gerais:

Garantir a construção de formas ou sistemas de representação da realidade, de acordo com o seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social. Dar base para a sua autonomia, auxiliando no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, numa perspectiva de contribuir para sua formação geral e aquisição de conhecimentos sistematizados.¹⁵

O Ensino Fundamental, segundo o Plano de Gestão, com duração de 8 anos,

[...] tem como finalidade o desenvolvimento do educando nos aspectos cognitivo, afetivo, emocional, físico e ético, assegurando-lhe uma formação básica que o dote da competência para exercer a cidadania de forma digna, autônoma e feliz, e dos requisitos para a continuidade do processo educativo.

O Ensino Médio, com duração de 3 anos, segundo o Plano Gestor,

[...] tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior; a consolidação da capacidade de reflexão crítica sobre a sociedade em que vive, participa e legará a gerações futuras; o aprimoramento do educando como pessoa humana, como cidadão e como trabalhador.

Como mencionado anteriormente a escola tem como objetivo a formação de uma consciência social, crítica, solidária, democrática, comunitária e cooperativa, em que o educando gradativamente se percebe agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre homens em sociedade, por meio da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber e da relação da teoria com a prática.

Apesar de todos estes princípios, na prática a escola encontrava dificuldades para que todos fossem alvos de uma educação inclusiva.

O sistema de seriação, a avaliação do aproveitamento, expressa em notas de 0 (zero) a 10 (dez), atribuídas às provas, atividades, tarefas de casa e trabalhos escolares, a retenção do aluno que não obtinha média igual ou superior a cinco,

¹⁵ Plano de Gestão de 2005 – Arquivado na Secretaria da Escola

após a recuperação eram as maiores fontes de dúvidas e não correspondiam aos objetivos explicitados no plano gestor.

A curiosa e eterna indagação formulada por Ortega y Gasset descrita por Mourão (1983: 20-21) nascia espontaneamente permeando a esfera escolar, se inserindo na dialética da relatividade da atualidade:

– se o gênero humano fosse chamado a enviar aos habitantes de uma outra raça planetária o representante típico e exemplar de nosso planeta - a quem poderia escolher? As escolhas sugeridas, ou antes, denunciadas pelo próprio Ortega refletem a infidelidade de cada época a uma axiologia permanente dos valores ontológicos do ser humano. Pois, segundo ele, se na “idade de ouro” a sociedade escolheria possivelmente um poeta para representá-la em Marte ou onde quer que fosse; naqueles dias e em que escrevia “La Rebelión de Iás Masas”, o escolhido seria, certamente, um engenheiro. Hoje, talvez se mandasse um astronauta ou um campeão olímpico.

A presença de alunos com deficiência provocara uma mudança de pensamento e o desejo de uma transformação na organização escolar, pois, verificou-se que esse sistema de avaliação não corroborava com a Inclusão. Embora em outros aspectos a escola se reformulasse e não estivesse retendo os alunos que não obtiveram a média estipulada, somente em 2005 foi feito um adendo no Plano Gestor, pela Direção dessa escola tendo em vista pontos decisivos para o processo de Inclusão de todos os alunos, dentre eles o reconhecimento, valor e respeito pelo ser humano que cada um é, através de atitudes livres de imposições e tensões sociais, afetivas e intelectuais. A Inclusão exigia que as pessoas revisassem seus trabalhos.

A avaliação, então, vem sendo realizada tendo em vista o aspecto qualitativo e não apenas quantitativo da aprendizagem, com a proposta de várias atividades significativas para os alunos e por meio de linguagens diversificadas, como por exemplo, a participação em projetos.

Garante-se ao aluno tempo e liberdade para aprender e valoriza-se a sua permanência com os colegas e grupos de sua faixa etária, excluindo-se a repetência, permitindo-lhe que desenvolva conteúdos curriculares anteriores, mesmo passando para série seguinte. Exemplificaremos a execução dessa proposta com os alunos Júlia e Antônio.

Com os exemplos verificaremos as oportunidades de escolhas oferecidas pela escola para todos os alunos, possibilitando que em suas singularidades possam

optar pelos caminhos mais próximos de seus desejos e necessidades e não atividades diferenciadas e ditas especiais e facilitadas, externas ao contexto, para os alunos com dificuldades. Dessa forma, todos podem realizar aprendizagens significativas. Esse trabalho tem evidenciado que, quando o professor busca diferentes estratégias, as quais poderemos verificar na exemplificação dos alunos Júlia e Antônio, para fazer com que os alunos avancem na aprendizagem, beneficia a todos e não somente aqueles que têm deficiências.

Durante as visitas, foi observado o ótimo relacionamento entre a equipe de professores, direção e funcionários, a realização de *atividades com sentidos* para os alunos e um ambiente estimulador de projetos que se revelou um caminho frutuoso, permitindo que os sujeitos da aprendizagem encontrassem oportunidades de planejar, cooperar, questionar, avaliar e, sobretudo, realizar a partir do que lhes apresenta sentido e do que são capazes .

A direção mostrou-se muito aberta às mudanças, mostrando sempre a sua rejeição pelo paradigma tradicional, uma descentralização de poder e de ação, promovendo uma eficiente colaboração por parte de todos.

A preocupação com a prática pedagógica se faz presente diariamente e se explicita no “fazer” do Projeto Político-Pedagógico que não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, construído e assumido coletivamente pela equipe da escola.

A articulação da escola-família e comunidade contribui para a concretização dessas ações.

Essa construção do trabalho escolar permeia as atitudes dos profissionais em relação à Inclusão, conforme exemplificados na análise dos dois alunos abaixo:

4.1.4.2. Antônio: uma identidade em construção

A inclusão de Antônio é considerada pela escola um caso de sucesso. Foi escolhida para observação pela riqueza de dados expressada por meio do processo de Inclusão vivenciado pela escola e pelo próprio aluno.

Diagnóstico de Antônio:

Antônio tem *Síndrome de Down*¹⁶. Desde 1999, com seis anos de idade, freqüenta a escola regular. Antes, freqüentou escola especial e teve acesso desde bebê às terapias especializadas como fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia.

Antônio e a família:

Seus pais sempre foram muito informados a respeito de seu problema e sempre procuraram todos os meios para garantir-lhe uma boa educação e recursos de que necessitasse para melhor aprender. Ao serem orientados, na época, que ele deveria ir para uma escola de educação infantil da rede regular de ensino, apesar do receio, enfrentaram a situação. No início, a mãe disse que foi difícil. Professores e pais das outras crianças achavam que o seu lugar era na escola especial e relacionavam este estigma pelo fato de ter freqüentado uma escola especial e não uma comum como os outros colegas. Houve rejeição e a necessidade de se fazer reuniões na escola a fim de convencer os pais das outras crianças de que Antônio não “atrapalharia” o andamento comum da escola.

Constatou-se a atitude favorável do pai à Inclusão do filho, por meio de seu depoimento explícito e compreensivo da questão, num vídeo que foi apresentado no 1º Encontro de Educação do município promovido pela Escola Especial, em 2000. Neste depoimento, o pai evidencia a confiança que tem em mantê-lo na escola regular para que melhor pudesse se desenvolver.

Antônio freqüentou o Ensino Infantil (Jardim I, Jardim II e Pré) na rede municipal de ensino. Em 2002 iniciou o Ensino Fundamental nessa escola que está sendo pesquisada, encontrando-se hoje na 4ª série, com 12 anos.

Segundo a mãe, no início, houve um pouco de resistência por parte dos pais de outros alunos, logo sanada; quanto à escola, preocupou-se mais no sentido de se preparar para recebê-lo e menos com a patologia que caracteriza sua deficiência. Explica que não se tratou da escola negar sua deficiência, mas, sim, negar em atribuir um sinal “negativo” para uma característica diferente, o que era muito comum acontecer. Em outras ocasiões já havia ouvido de outras pessoas: “seu filho tem

¹⁶ A Síndrome de Down, segundo BRUNONI (2003) é uma cromossopatia, ou seja, uma síndrome “cujo quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica”, isto é, a presença de um cromossoma extra no par 21, caracterizando a trissomia do 21.

Síndrome de Down, não vai aprender a ler, a escrever, não acompanhará a classe por causa da *síndrome*”, como se pudessem definir-lhe um limite, revelando a intolerância, a rejeição diante da diferença e, por conseqüência, a vontade de eliminá-la de seus caminhos.

Pelas observações e entrevistas realizadas foi possível perceber que o papel da família no processo de Inclusão de Antônio foi fundamental. Como acontece na maioria das famílias, os pais de Antônio dependeram, no início, da indicação dos profissionais para colocá-lo em escola regular, pois esta relação de poder do conhecimento tem sido muito comum entre a família e profissionais nas decisões sobre o que é melhor para seus filhos. Os pais, porém, acreditaram e acreditam no seu potencial. Eles apostam num ambiente diverso para realizar de modo mais eficaz sua aprendizagem. Conseguem enxergar competências e habilidades além dos conteúdos acadêmicos: “Ele gosta muito de computação, de teatro e de dança. Faz *show* todos os dias quando chega em casa...” (mãe de Antônio durante a entrevista).

A escola ajudou muito na orientação e no apoio à família e vice-versa; ambas constroem juntos padrões cooperativos no enfrentamento de situações mais difíceis, nas análises das necessidades de Antônio e nas tomadas de decisões.

Antônio e a escola:

A atual diretora foi sua primeira professora nesta escola em 2002, e relembra, entusiasmada, o seu percurso e a sua procura por uma prática que assegurasse a aprendizagem de todos, inclusive a de Antônio.

Como durante quase toda a 1^o série, Antônio tinha um tempo e um modo diferente para aprender, -“assim como todos os outros alunos” – diz a diretora, optava por atividades diversificadas e em grupo, oportunizando que cada aluno fizesse aquilo que conseguia, dentro de suas condições de aprendizagem. O que ele ainda não conseguia realizar sozinho, era auxiliado pelos colegas e pela professora. Nessa partilha, acontecia a aprendizagem, muito mais do que se ele ficasse repetindo cópias sem sentido. Era valorizado e reconhecia-se como parte do grupo.

Nesse ano, foi solicitada a orientação da Equipe da Escola Especial, que exercia o papel de suporte para a Inclusão, porque pairava uma dúvida, sobre a sua promoção ou retenção na 1^a série, já que não havia dominado o conteúdo de alfabetização. Tendo em vista que, numa concepção pedagógica ideal, o ensino

deve explorar um mesmo tema em níveis diversos de amplitude e profundidade, obviamente foi-lhe indicado o encaminhamento à 2ª série, além de outras orientações como a continuação de estratégias já utilizadas, por exemplo, a tutoria dos alunos que tinham maior facilidade de aprendizagem, para ajudar o Antônio.

A antiga professora e atual diretora afirma que o desafio de ter Antônio na sala de aula a fez procurar outros caminhos, assim como perceber que as situações são imprevisíveis, marcadas pela incerteza e demandam reinventar práticas, em vez de reproduzi-las. Dessa forma, procurou trabalhar mais em equipe, atualizar os seus conhecimentos, elaborar novas estratégias, propostas e projetos.

Lembra que acreditava muito em sua capacidade de aprender e que admirava e reconhecia muitas habilidades e competências que ele demonstrava, pois mesmo sem apresentar o conteúdo da leitura e da escrita no mesmo ritmo que os outros, evidenciava o potencial em detrimento da deficiência.

Hoje permanece orientando os professores para trabalharem o mesmo contexto, de várias formas, pois, mesmo dentre os que não têm deficiência, há muitos que apresentam diversos níveis de dificuldade, que aprendem melhor visualmente ou oralmente, por meio do pictórico, do cinestésico ou da escrita. Salaria também as atividades diversificadas e não determinadas para este ou aquele aluno; dessa forma, quem escolhe é o próprio aluno de acordo com as suas possibilidades de realização.

Chamou a atenção a seguinte fala da Diretora atual, transcrita abaixo:

No começo, há 4 anos atrás, você sabe, eu trabalhei com o Antônio. Foi difícil. Quase não tinha orientação. O professor tem a preocupação com o conteúdo. Ele quer que o seu aluno aprenda. Tive que criar alguma forma para ele me dar algum retorno. Fui aprendendo com o Antônio. Eu me tornei uma professora muito melhor. Dá para eu dividir minha vida profissional em duas etapas: antes do Antônio e depois do Antônio.

Ela explica dizendo que o professor é um profissional de relação e que será tanto melhor quanto maior for a sua capacidade para realizar sua aprendizagem quando se depara com as dificuldades e na relação direta com os alunos, o que se dá na medida de sua capacidade de escutar e de se comunicar com eles sobre os processos de aprendizagem.

Ao olhar Antônio dentro da sala de aula, no laboratório de informática, no recreio ou em outras atividades de lazer, percebe-se o quanto está à vontade, feliz, sem medo de pedir ajuda, participante.

Num dos dias da visita à escola, foi presenciada uma festa de aniversário “surpresa” que os colegas de sala faziam para ele, com presentes, bolo e refrigerante. Indagados sobre o motivo, responderam que era por ele ser um “grande colega”, como muitos outros que haviam também sido homenageados.

Hoje, Antônio apresenta independência e uma evolução considerável na aprendizagem. Diz a sua professora titular atual, Solange:

Desde o começo do ano estamos trabalhando com o projeto de reciclagem ou seja, ‘transformar o lixo em arte’ e fizemos muitas coisas: jornal, cortina, jogos, brinquedos, etc. O Antônio é um dos alunos que mais participa, tanto no trazer o material como no próprio fazer. Nas atividades escolares, tem se saído bem ; respeito o seu potencial e o incentivo a conseguir avançar mais. Alguns trabalhos realizados são a prova de sua evolução.¹⁷

Falar de Antônio é muito prazeroso para a professora; ela sempre quer prolongar o assunto, mostra-se interessada, faz perguntas e diz que ainda está aprendendo, que comete equívocos quanto à parte pedagógica, mas está sempre aberta a mudanças que se fizerem necessárias.

Os demais funcionários como merendeira, servente, recepcionista, secretária entre outros dizem saber sobre a deficiência do Antônio, mas nem se lembram disso no trato com ele, pois sua condição não exige nenhum recurso especializado: “é muito natural, faz as mesmas brincadeiras, obedece e desobedece, é carinhoso e distante, calmo e agitado, conforme o dia e as circunstâncias, como todo mundo...”

Antônio e o processo de Inclusão:

Analisando o caso de Antônio, em relação à Inclusão, verifica-se que o caminho percorrido pela escola é facilitador para sua Inclusão nos aspectos: social, político e cultural. Segundo Marques (in MANTOAN, 1997c:21):

No nível social, faz-se necessário que os deficientes tenham acesso aos bens sociais, tais como a educação, a saúde, o trabalho e o lazer. Tal garantia, todavia, não deve ser balizada por padrões externos de normalidade e, por conseguinte, seletivos.[...]

¹⁷ **Anexo 6:** Atividades do aluno realizadas em sala de aula.

Jamais haverá integração se a sociedade se sentir no direito de escolher quais deficientes podem ser integrados [...] No que se refere ao nível político [...] é preciso que possam participar dos centros decisórios [...] Recentemente entendeu-se ser necessário dar voz aos deficientes para que eles falassem dos seus problemas [...] Finalmente, do ponto de vista cultural, [...] é preciso que os deficientes se façam membros reais da cultura, afetando esta e sendo afetados por ela... Os valores culturalmente construídos sobre a deficiência são os produtos do modo como os ditos normais vêem a deficiência.”

Fica muito claro que, a escola regular, pela própria diversidade, favoreceu a aprendizagem de Antônio, não havendo justificativa para que tivesse de ter passado, antes, pela escola especial.

Como elucidação para o entendimento do exercício dessa última prática, vale lembrar que, segundo Foucault, (1987: *passim*) a sociedade moderna desenvolveu uma série de mecanismos de controle dos que se desviavam dos padrões normais da sociedade, sendo um deles o forte esquema de identificação dessas pessoas de modo que fossem facilmente reconhecidas como desviantes.

E segundo Marques (1992,1994: *passim*), a Educação Especial institucionalizou a deficiência por meio de escolas e classes especiais, favorecendo a identificação dessas pessoas com deficiência, separando-as do convívio com seus pares. Essas concepções ainda hoje marcam ações educacionais segregadas.

A pesquisa apontou os aspectos organizacionais da escola como marco referencial do processo inclusivo. A presença de crianças com deficiência impulsionou o início dessas mudanças, assim como reflexões entre o corpo docente e o administrativo.

Tanto a diretora, como professores e funcionário, tem claro que é a escola que deve se adaptar ao aluno e não o contrário.

Algumas falas da diretora na entrevista reforçam a afirmação acima e revelam o olhar sensível e individual da coordenadora para a Inclusão:

O Antônio vai para a 5ª série. E terá muitos professores. Eles terão que se adaptar ao Antônio e não vice-versa. Ele lê e escreve com dificuldade; não alcançará o conteúdo de 5ª série, mas aprenderá muito se lhe for dada a oportunidade de aprender de outras formas, em diferentes tempos. Vai ser um processo de crescimento para os professores também. E como o Antônio, chegarão outros [...] Não dá para ter Inclusão com um sistema de notas, seriação e retenção de alunos. A aprovação de um adendo no Plano de Gestão tendo em vista uma educação inclusiva sanará esse problema. [...] A escola não tem auxiliar de classe por causa dos alunos com deficiência. Não foi necessário. Os alunos considerados incluídos são trabalhados junto com o professor e com todo o grupo da classe. Nesse

aspecto, nota-se um bem estar muito grande por parte de todos, atitudes naturais perante a diferença. [...] Eu fiz um curso de Teoria e Prática de Alfabetização, muito bom, que demonstrou o quanto todos os alunos têm potencial a ser desenvolvido. Uma vez, uma aluna que nunca tinha escrito nada escreveu para mim: HTALHO. Eu não consegui entender o que significava. E ela leu: A gata é legal. Decifrando: H=AGA; TA=Ta; L=ELE; HO=GAO. Tem lógica. Mostra como a criança aprende. Para mim foi determinante; a partir daí ela produziu muita coisa. Se tivesse passado despercebido por mim, talvez não achasse o fio da meada para a sua alfabetização”.

Atualmente, Antônio, é um aluno da escola e não somente da classe.

A 4ª série conta com a professora da classe, responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências e Filosofia e com professores diferenciados de Informática, Artes, Música, Espanhol, Inglês, Educação Física e Técnicas de Redação.

Foram realizadas entrevistas com quase todos eles, no intuito de saber o que pensam e como agem a respeito da Inclusão do aluno Antônio. Alguns pontos comuns denunciam suas práticas e concepções teóricas:

- Entendem Inclusão como a possibilidade de se trabalhar com a diferença e não com a deficiência:

É saber receber a diferença que a sociedade colocou como deficiência; é saber trabalhar com essa diferença com todos. Cada um de nós é diferente; então, porque pensar que só as pessoas com deficiência são diferentes?
(Prof. Mauro de Artes)

- A maioria trabalha a diversidade em sala de aula por meio da cooperação e não da competição, usando principalmente a estratégia do trabalho em grupo e oferecendo atividades diversificadas:

Trabalho a diversidade por meio da cooperação; quem sabe mais, caminha quase que sozinho e ajuda quem sabe menos. Saber menos também é relativo. Às vezes, o aluno não sabe a parte escrita, mas entende muito bem a oral e aprende através dela. O trabalho em grupo funciona bastante. Começo com duplas, trios e vou aumentando. Não é fácil porque aí fora, na sociedade tem sido diferente: muita competição no lugar da cooperação.
(Prof. Marina de Técnicas de Redação e Espanhol).

A professora de Música deixou claro em sua entrevista que o seu objetivo é fazer com que os alunos se envolvam com a música, saibam seus conceitos e

aprendam as notas e consigam tocar a flauta doce, portanto, ela proporciona ao máximo o envolvimento em atividades reais de música. Isso implica certo conteúdo que necessariamente não precisará ser dominado em quantidades e tempos iguais. Dessa forma, o currículo de música, ou de qualquer disciplina, é um meio e não um fim para que todos possam usar ao máximo as suas capacidades, compreender o mundo que os cerca e poder conviver com membros de uma comunidade.

A Secretaria de Educação Especial do MEC (2004:19-20), por meio de seu documento Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, prevê um processo formal de identificação das flexibilizações curriculares necessárias para atender as necessidades especiais dos alunos:

Para que possam ser facilitadoras e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno. As adequações se referem a um contexto e não à criança [...] Assim, não é possível pensar em adequações gerais para crianças em geral. As flexibilizações devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar. [...] Na medida em que são pensadas a partir do contexto e não apenas a partir de um determinado aluno, entende-se que todas as crianças podem se beneficiar com a implantação de uma educação curricular. As adequações curriculares devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todas as crianças de um grupo ou pela maior quantidade delas.

- A escola se mostra muito unida em relação às trocas, conversas informais, ajudas mútuas:

Quando nós tivemos o primeiro caso de Inclusão, a escola se uniu; a escola toda se preocupou, não só a professora da classe. Foi um compromisso dividido e somado. Sabíamos que esse aluno poderia ser de qualquer um de nós. (Prof. Marina de Técnicas de Redação e Espanhol).

- Os conceitos sobre o ensinar e o aprender foram modificados a partir das inclusões realizadas pela escola:

Depois que você trabalha com necessidades educacionais especiais, começa a trabalhar diferentemente, de várias formas com todos e não somente com aquele que é "especial" Hoje trabalho língua portuguesa também através do teatro, desenho, música, pintura e outras linguagens. (Prof. Marina de Técnicas de Redação e Espanhol).

A maioria dos professores considera os apoios, ou seja, os recursos educacionais especializados essenciais para o sucesso da Inclusão, principalmente

para os casos mais graves ou de deficiências múltiplas. Alguns se referem a experiências mal sucedidas fora dessa escola, provavelmente por falta desse apoio especializado, além ,é claro, de algumas condições inerente à unidade escolar.

Outro fator que colabora com a Inclusão de todos é a participação dos alunos em projetos envolvendo vários ambientes de aprendizagem. A Festa das Nações, evento tradicional da escola, ocorrida no mês de Outubro mobilizou pais, alunos e comunidade. E trouxe muitos ganhos pedagógicos.

Essa visão corrobora a de Alonso (2003:32):

As pessoas diferem significativamente, inclusive quanto à predominância de determinado tipo de inteligência; é importante estar atento a isso e não colocar as mesmas exigências para todos; tampouco se deve padronizar as atividades, mantendo ambientes únicos de aprendizagem.

- A Inclusão para a escola implica uma mudança de perspectiva educacional; Alonso (2003:33) ratifica essa postura:

[...] a escola terá de sofrer alterações estruturais e organizacionais, de forma a ganhar maior flexibilidade e maior coerência com a proposta educacional requerida e almejada. Da mesma forma, o papel do professor terá de ser revisto: deixa de ser o simples transmissor e repassador de um conhecimento já produzido para tornar-se o mediador do conhecimento, o mobilizador de energias, aquele que investiga e aprende junto com os alunos, descobre e favorece o desenvolvimento de talentos, instiga a busca e a descoberta.

Dessa forma a identidade de Antônio vem sendo construída ao longo do tempo nessa escola; ninguém lhe atribui um formato acabado, lembrando a posição de Ciampa (1990), quando afirma que a identidade vai se construindo no movimento “do estar sendo”, movimento esse de regressão e progressão de valores e significados, sejam eles conscientes ou não.

Segundo Borba (2001: 34-35):

[...] a identidade nunca está instalada e acabada. O sujeito se reconhece na relação com o outro, mas a experiência do outro não é totalmente vivida pelo sujeito....Assim, a identidade se dá na interação social, situando as pessoas e as instituições.

A questão conceitual de Inclusão, uma das categorias de análise definidas por meio dos dados levantados, mostra que os entrevistados foram incisivos em afirmar que a Inclusão:

- significa a suspensão da separação e segregação social de todas as pessoas que por quaisquer motivos se encontram excluídas;
- é a adaptação da escola ao aluno e não vice-versa;
- significa que os alunos devem pertencer à escola e não somente estar na escola;
- não negam a educação especial, mas a anunciam como necessidade na educação regular, tendo o cuidado de configurar o suporte pedagógico como serviço escolar e não como atendimento terapêutico;
- reconhecem o caráter subsidiário da educação especial, justificando sua existência como espaço de apoio para as escolas regulares, incluindo educadores e outros profissionais.

A clareza da concepção de Inclusão faz os profissionais desta escola avançarem em seus conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, lembrando Alonso (2003:31):

Aprendizagem é um processo que requer elaboração pessoal; o conhecimento não é adquirido de fora para dentro, mas é constituído pelo indivíduo e, para tanto, é necessário que aquilo que se pretende ensinar seja significativo para ele. Aprendizagem e desenvolvimento são conceitos interligados; é importante saber aonde se pretende chegar e de que forma essas conquistas ajudam o indivíduo em seu processo de desenvolvimento. As informações constituem apenas a base para se chegar ao conhecimento; portanto, a simples transmissão de informações não garante o conhecimento e a aprendizagem.

Experiências como esta fazem com que se olhe para a construção de uma consciência nova, liberta das amarras que imobilizaram por tanto tempo pais e professores, levando-os a atitudes cerceadoras de processos avançados em prol da Inclusão.

Outra observação que ilustra uma vitória da Inclusão é a aluna Júlia, comprovando que a escola é instituição fundamental na mudança de paradigmas, rumo à igualdade das diferenças

4.1.4.3. Júlia: sem preconceitos para o acolhimento da diversidade

A experiência de Júlia foi considerada um marco de vitória em relação à Inclusão, não só na escola, como também na família e na sociedade. Diferentemente

de Antônio, Júlia não freqüentou Escola Especial. Iniciou a vida Escolar na escola Regular.

Diagnóstico de Júlia:

Júlia nasceu com *Síndrome de Down*. Tem hoje 6 anos de idade. Freqüentou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) desde o nascimento, somente para intervenções terapêuticas como fisioterapia, terapia ocupacional e psicopedagogia.

Júlia e a família:

Por opção dos pais, nunca foi aluna de uma escola especial. Fez maternal I e II em escola regular e hoje cursa o pré, na Escola “Sócrates”.

Durante a entrevista a mãe deixou muito clara a sua posição em relação à escolha da escola: nunca admitiu a possibilidade de Júlia freqüentar uma escola especial porque acredita que o fato de ela fazer parte da mesma comunidade escolar que as outras crianças proporciona-lhe muitas oportunidades de aprendizado por meio de experiências comuns do cotidiano, como já vem constatando:

Minha filha participa de todas as atividades da escola; tem noção de tamanho e espaço; é boa em pintura e desenho, reconhece as letras do alfabeto, apesar de não juntá-las ainda; está desenvolvendo a linguagem. Se estivesse numa escola especial, o ambiente separado com crianças que apresentam dificuldades semelhantes às suas, seria mais difícil aprender. Tenho confiança em sua capacidade. A psicóloga orientou o seguinte: “não é para ficar batendo na mesma tecla, se ela não aprende de um jeito, tem que dar outra alternativa”.

Esse foi um caminho incomum, se forem consideradas as histórias da maioria das crianças com deficiência. Os pais, por falta de conhecimento ou medo, permitem que profissionais tomem a decisão por eles, o que nem sempre culmina numa atitude que leva à Inclusão.

Desde o início, a mãe de Júlia foi buscar orientações e as seguiu diuturnamente “Foi difícil” – diz . Até hoje se lembra da “saliva”: “Boca bonita, Júlia” – dizia cada vez que via a baba escorrer no canto da boca, e a menina, imediatamente limpava a boca.

Júlia é muito independente: toma banho, troca-se e escova os dentes sozinha, faz uso do banheiro desde o 3 anos de idade e ajuda em casa nos pequenos afazeres.

A família conseguiu reverter as fases comuns pelas quais normalmente passa ao ter um filho com deficiência, em desenvolvimento para todos, num ambiente sadio, acolhedor e cooperativo. A concepção de Inclusão, no verdadeiro sentido da palavra, faz parte do seu repertório. Disse a mãe:

“Quando me falaram que ela tinha direito à aposentadoria, mas que isso a impedia de ter carteira assinada, eu não quis. Por causa de uma aposentadoria vou limitar minha filha? De jeito nenhum; eu estou criando a Júlia para ela ser independente! Quero que ela trabalhe!”

Na comunidade Júlia se dá muito bem. Freqüenta todos os lugares com a família. Brinca na casa de colegas. A mãe não a super protege, concedem-lhe oportunidades para aprender sozinha, sem muita vigilância.

O fato evidencia que a Inclusão deve iniciar no lar, mostrando a importância da família na Inclusão. Se o filho é tratado com preconceito pela própria família, como ele poderá sentir-se com direitos iguais aos dos demais? O sentimento de pertencimento da criança em relação a si mesma inicia-se em casa. A formação da consciência na criança é fundamental para seu posicionamento diante do mundo e dos outros. Se ela sentir-se capaz, mostrar-se-á capaz e por conseqüência será reconhecida como capaz.

Júlia e a escola:

Quando Júlia começou a freqüentar esta escola, no ano passado, sofreu a rejeição de dois coleguinhas, principalmente na hora do lanche e nas brincadeiras; - “talvez pela baba” – infere a mãe. Mas, foi passageiro. Hoje, vê-se os alunos preocupados em não deixá-la fora das atividades; chegam a criar novas regras, fazem pequenos ajustes, para que possa participar de tudo.

Klineberg (1957:*passim*) explica o preconceito, ou pré-julgamento negativo, como o observado no caso, sob múltiplas dimensões:

- natural: seria uma antipatia instintiva baseada na consciência de espécie para com os semelhantes acompanhada de desagrado dos diferentes;

- adquirida: seria uma antipatia resultante de "...experiência pessoal ou de influência de pais e professores, ou através da aceitação das atitudes correntes no meio social" (1957:558)
- um meio para fins práticos: seria uma antipatia conveniente desencadeada por interesses econômicos, políticos ou pessoais;
- da personalidade: seria uma antipatia individual preconceituosa ou fanática com um conjunto bem definido de características.

Júlia mostra como a Inclusão é importante para a compreensão e tratamento do preconceito, despertando nos "normais" atitudes de respeito. Os efeitos positivos da Inclusão, como o notado no caso de Júlia oferece perspectivas otimistas para o futuro. É difícil romper preconceitos historicamente construídos e culturalmente cultivados por uma sociedade, ou seja, o preconceito adquirido. São laboratórios como o de Júlia que servem de oportunidades para determinar meios de mudanças de conduta que estabelecerão historicamente novos paradigmas e padrões culturais.

Observando a sala de aula de Júlia, vemos a professora instrumentalizando e educando os alunos, sem que uma ação exclua a outra. Ao mesmo tempo em que trabalha a aquisição da linguagem oral, escrita, matemática e conhecimentos básicos sobre o mundo e a sociedade, leva os alunos a assumirem posturas de liberdade, respeito e responsabilidade.

No ano de 2005, Júlia apresentou muitos progressos, em relação ao ano anterior, quando somente rabiscava e muitas vezes rasgava as atividades. Reconhece cores, principalmente o vermelho, de que gosta muito, assim como muitas letras do alfabeto.

A aprendizagem de Júlia vem ocorrendo dentro dos limites que consegue alcançar, notando-se que, como qualquer outra criança, quando tem interesse é mais rápida e efetiva.

Com isso vislumbra-se a possibilidade de desenvolver o conhecimento conforme as aptidões e interesses das crianças. É preciso embarcar para o processo de ensino-aprendizagem que considera o potencial e a dinâmica profunda do conhecimento. Cziko (apud ASSMANN, 1998:138) fala sobre a inscrição corporal do conhecimento:

A forma ondeante do peixe revela o conhecimento funcional das propriedades físicas da água. A eficácia mortífera do veneno da serpente atesta um conhecimento útil acerca da fisiologia da sua presa...Na verdade,

o conhecimento como tal pode ser concebido, em termos amplos, como a capacidade adaptativa de uma característica qualquer de um organismo em relação a um aspecto qualquer de seu meio-ambiente, quer se trate da adaptabilidade da boca sanfonada da borboleta em relação às flores das quais se nutre ou da adaptabilidade das teorias de um astrofísico à estrutura do universo...Mas como foi que surgiram essas notáveis instancias de adaptabilidade? Como foi que o mundo animado, a vida enfim, adquiriu seu impressionante conhecimento acerca de seu entorno? E como é que os organismos continuam a adquirir conhecimento e, com isso, a aumentar seu potencial adaptativo ao longo de suas vidas?

Confirmamos em Júlia, a importância dos aspectos corporais e cognitivos na construção do conhecimento a partir das habilidades. Assmann (1998: 143) ressalta que as concepções mentalistas do conhecimento não condizem com o que hoje se sabe acerca da nossa corporeidade. O valor da corporeidade e das sensações, também observadas em Escolano e Frago (1998), para o desenvolvimento do conhecimento e formação do indivíduo são o caminho para a renovação das linguagens pedagógicas. Entender as inter-relações entre os processos vitais e os processos de conhecimento revelam formas inovadoras de aprendizagem acerca do mundo.

Por exemplo, as aulas de computação são atraentes para Júlia. Além de desenvolver o trabalho independente, muitos programas aumentam seu aprendizado cotidiano. Apresenta habilidade em manejar o *mouse*.

A professora tem uma atitude positiva para com Júlia e aquilo que ela é capaz de realizar.

Sua prática pedagógica é bastante diversificada, e, devido à faixa etária, usa muitas alternativas para a aprendizagem: pintura, música, jogos, escrita espontânea, dramatizações. Durante a entrevista, diz como é o seu fazer pedagógico:

Vou direcionando mais de perto, mostrando, indicando caminhos, através de vários modos e maneiras para facilitar, pois ela pede o material que é dado para os outros. Se necessitar de alguma adaptação, isso é feito, mas geralmente a adaptação é o respeito pelo seu tempo e pela produção que conseguiu realizar. O modo como eu apresento esse material é diverso, não só para ela, mas para a sala. Os colegas ajudam bastante e há uma perfeita integração entre eles. (Prof. Raquel - Titular da sala)

Os relatos apresentados expressam conclusões resultantes dessas análises, não somente as racionais, as instrumentais que, de modo geral, se relacionam com os objetivos predefinidos no projeto de pesquisa, mas também aquelas que implicam um modo de perceber entendido como a captação sensorial do meio ambiente, dos

fatos e valores, uma atividade que consiste na “mobilização do corpo dentro do mundo, para o mundo e em função do mundo, num verdadeiro processo de comunicação” (YI-FU TUAN,1980:14)

Júlia demonstra muita independência e determinação. É alegre e colaborativa. As atividades extras que a escola realiza auxiliam para a sua aprendizagem.

Júlia e o processo de Inclusão:

Como no caso de Antônio, notamos que a Escola Sócrates aprendeu, por conta de experiências e descobertas, a conhecer, adaptar-se e conviver com a diversidade. Embora a marca técnica ainda transite pelo espaço escolar, observada no sistema seriado e de avaliação por resultado, a escola já percebeu a ineficácia desse modelo. Infelizmente, os sistemas econômicos e políticos ainda são regidos por certificados, diplomas e testes. Mede-se a inteligência mais pela memorização do que pela desenvoltura intelectual diante de uma situação-problema. A escola está interessada em saber se o aluno aprendeu porque deve produzir algo “bom” e “certo” que dê resultados dentro dos moldes econômicos e políticos pré-estabelecidos.

Lima (1971:10) cita McLuhan sobre a suspeita de que o processo escolar, baseado na memorização produz um embotamento na inteligência “*Louis Brighth* constata que nas grandes cidades (onde as amostragens são mais válidas), os jovens que não terminaram ainda seus estudos têm QI superior ao dos concludentes”. Lima (1971: 11) constata que muitas vezes os processos escolares atrofiam as funções hipotéticas, dedutivas e indutivas da inteligência abstrata. A Inclusão rompe com esse modelo e exige mudanças urgentes. Ela é o desafio adequado e propício para uma reforma construtiva na educação e benéfica para a humanidade.

O caso de Júlia confirmou que a escola é chave na evolução cultural. É possível desconstruir estereótipos, desmistificar ídolos e romper com preconceitos por meio de uma educação que une razão e emoção, corpo e alma, conhecimentos e experiências. Atividades lúdicas e científicas devem caminhar juntas na escola. A forma de percepção e a lógica de construção do mundo são diferentes nas e entre pessoas “normais” e nas e entre pessoas com “deficiência”, mas todas têm seu sentido e narrativa própria. No entanto, a Inclusão é difícil porque exige mortificar formalidades e convenções. Como testemunho, Alves (1982: 7) cita Nietzsche:

Mudei-me da casa dos eruditos e bati a porta ao sair. Por muito tempo a minha alma assentou-se faminta à sua mesa. Não sou como eles, treinados a buscar o conhecimento como especialistas em rachar fios de cabelo ao meio. Amo a liberdade. Amo o ar sobre a terra fresca. É melhor dormir em meio às vacas que em meio às suas etiquetas e respeitabilidades.

Sabe-se que grandes gênios da humanidade foram tachados de loucos em sua época e só foram reconhecidos após sua morte. Só para citar alguns casos conhecidos pelo senso comum pela sua fama de “loucos” ou “desajustados” : Albert Einstein (1879–1955); Leonardo da Vinci (1452-1519); Ludwig Van Beethoven (1770-1827); Pablo Picasso (1881-1973) e Vincent Willem Van Gogh (1853-1890).

Estarão as pessoas ainda hoje, ignorando grandes talentos e oprimindo espíritos criadores por excluir tudo aquilo que parece estranho, informal ou desrespeitável?

4.1.4.4. A relação entre Antônio, Júlia e a Inclusão

Os motivos que levam ao sucesso da Inclusão nos exemplos observados, são atribuídos a três fatores, definidos como categorias de análise:

- A concepção de Inclusão (“escola para todos”) e, conseqüentemente, sua prática pela equipe escolar;
- A organização da escola como mediadora da Inclusão;
- O papel da família e da comunidade escolar na viabilização da Inclusão.

A concepção de Inclusão

Foram entrevistados 9 professores na Escola Sócrates.

Questão realizada:

- O que entende por inclusão?

A comparação e análise das respostas dos professores subsidiaram a ordenação das respostas em três classes:

- Concepções de inclusão relacionadas às pessoas
- Concepções sobre Inclusão relacionadas à escola
- Concepções sobre Inclusão relacionadas ao conhecimento

Abaixo visualiza-se as concepções de Inclusão compartilhadas pelos professores da Escola Sócrates:

Tabela 14: Distribuição das concepções explicitadas pelos professores sobre a Inclusão

CONCEPÇÕES	PROFESSORES	
	N°	%
RELACIONADAS ÀS PESSOAS		
Pertencimento de todas as pessoas à sociedade e não só do deficiente	8	90
Pertencimento apenas de deficientes na sociedade	1	10
RELACIONADAS À ESCOLA	N°	%
Adaptação da escola ao aluno; um novo sistema	9	100
Adaptação do aluno à escola	0	0
RELACIONADAS AO CONHECIMENTO	N°	%
Saber trabalhar com a diferença e não com a deficiência	9	100
Inserção física do aluno	0	0

Verifica-se que 90% dos professores têm uma concepção sobre Inclusão capaz de constituir meios eficazes de combate às atitudes discriminatórias, considerando a diversidade e a unidade comum a todos os seres, permitindo a construção de relações sociais com base na cooperação.

Apenas um professor acredita que a Inclusão refere-se apenas às pessoas com deficiência, todos os outros têm uma visão ampliada desse conceito.

A maioria dos professores têm seu foco de atenção direcionado à pessoa do aluno e não à sua síndrome; em nenhum momento referiram-se ao aluno como “o *Down*”, mas sempre como “o Antônio”, considerando o seu valor como pessoa, incluindo-o.

A lentidão para realizar as atividades não foi considerada geradora de desigualdades, mas uma característica entre outras, não diferenciando, portanto, qualitativamente esse aluno.

Outro fator de destaque é que os professores não salientam a socialização como única função da escola para esses alunos, mas consideram a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos “formais”, não lhes impondo limites de participação na vida escolar.

As concepções corretas de Inclusão levam os professores a não se equivocarem nesse processo e terem consciência de que os motivos que levam ao sucesso dessa empreitada são múltiplos e envolvem pais, educadores e alunos, atores que sem dúvida podem ser incluídos e beneficiados nesse percurso.

A organização da escola

Dentre as mudanças apontadas nos aspectos organizacionais da escola que contribuíram para a Inclusão dos alunos, os professores destacaram na entrevista

em profundidade: participação no Projeto Político-Pedagógico; a escola mais aberta, democrática, em integração com a comunidade e o meio ambiente; currículo flexível e sempre em construção; espaços adequados para atender a todos os alunos; relacionamento com os pais; avaliação do aluno em relação a si mesmo e não em relação aos outros; atividades coletivas e diversificadas.

Cem por cento do corpo docente aponta a falta de aprimoramentos e de cursos de aperfeiçoamento como um aspecto que poderia contribuir para a Inclusão, embora cada um se esforce e procure sanar essa falta por si mesmo.

Todos esses motivos explicitados pelos professores parecem não estar relacionados apenas à Inclusão de pessoas com deficiência, mas também às questões que remetem ao sistema educacional como um todo. Nas palavras de Mantoan (2003:60): “recriar o modelo educativo”, o que implica a reestruturação do ensino.

A direção é apontada como peça essencial na reconstrução da escola pesquisada, revelando-se responsável pelas mudanças, embora ainda restrita aos limites estabelecidos pelo sistema de ensino.

Como diz Alonso (2003:36):

Reconceber o papel do gestor no atual contexto social é condição necessária, mas não suficiente, para a viabilização do processo de mudança organizacional e institucional almejado, uma vez que esbarra na rigidez dos limites estabelecidos pela máquina burocrática do sistema de ensino”.

Dessa forma, ratifica-se que a emergência de mudanças na escola não deve estar relacionada apenas com a presença de alunos com deficiência, visto que a heterogeneidade numa sala de aula pode ser atribuída a múltiplos fatores e diferenças.

O adendo do plano gestor, já mencionado, solicitando algumas mudanças no ensino, não contribuirá apenas para alunos com deficiência, mas para todos.

O papel da família no processo de Inclusão

O papel da família na promoção do sucesso da Inclusão ficou explícito nos dois casos analisados, na fala dos docentes e das mães durante a entrevista. Destaca-se aqui o trabalho de estimulação oferecidos às crianças desde bebê com

fisioterapeutas, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, contribuindo para um melhor desenvolvimento físico, motor e de fala dessas crianças; a procura por uma escola regular, no lugar de uma especial, considerando que cada ser humano é um conjunto de talentos e de limitações que se manifestam em função das oportunidades que a vida lhes oferece.

A confiança dos pais nas aptidões de seus filhos e a valorização das suas diferenças, ao contrário do senso comum que as considera como erros, defeitos, etc, mostrou-se como um caminho para o exercício de direitos iguais entre as pessoas e possibilitou o exercício de lidar com todas as condições humanas e, não apenas com aquelas que se escolhe antecipadamente.

Se nos lembrarmos do clássico filme *Forrest Gump – O Contador de Histórias*¹⁸, do diretor Robert Zemeckis (1994) produzido nos EUA, entenderemos que as pessoas podem conquistar o sucesso sendo simples, humildes, com deficiência, sem preconceitos e tendo a família, em especial, os pais, e os amigos como o bem mais precioso da vida. Como demonstra o personagem *Forrest Gump*, interpretado pelo ator Tom Hanks. *Gump*, no filme, foi a solução de muitos problemas, importante para a família, amigos, comunidade e para a nação. Foi um cidadão do mundo. A auto-estima positiva e valorização pessoal do personagem iniciou-se no lar, graças ao amor e a luta de sua mãe pela educação e contra os problemas e preconceito.

¹⁸ *Forrest Gump*. Direção de Robert Zemeckis. Fotografia de Don Burgess. Roteiro de Eric Roth, baseado em livro de Winston Groom. Produção de Wendy Finerman, Steve Starkey e Steve Tisch. EUA, 1994:141 min.

PARTE IV

**CONSIDERAÇÕES FINAIS
E CONCLUSÕES**

CAPÍTULO 5 – NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: DINÂMICA DA INCLUSÃO

Nunca digam – Isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia
Numa época em que reina a confusão,
Em que corre o sangue,
Em que o arbitrário tem força de lei
Em que a humanidade se desumaniza...
Não digam nunca: Isso é natural!
A fim de que nada passe por ser mutável
(BRECHT apud BUZZI, 1990: 176)

5.1. Equívocos que impedem a Inclusão

No âmbito escolar, apontamos alguns **equívocos** que impedem a edificação da Inclusão, ou, uma “escola para todos”. O primeiro deles:

- **a realização do Ensino Fundamental, no âmbito da Educação Especial** como possibilidade de resolução dos problemas daqueles alunos que não conseguem ter os mesmos padrões de aprendizagem ou de comportamento da maioria, com a justificativa de que a Escola Regular ainda não está preparada para recebê-los.

Cristaliza-se nesse equívoco a classificação, a hierarquização e o poder de decidir pelo outro com base em padrões pré-estabelecidos pela sociedade e pela escola. Considera-se, segundo a Convenção da Guatemala citada por Fávero (2004:12), que a Escola Especial, quando substitui o Ensino Regular pelo Especial, está limitando em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas, isto é, impedindo-as de desenvolverem-se num ambiente diverso, junto aos seus pares e, conseqüentemente, de atingirem a aprendizagem de que são capazes.

Entendendo as diferenças como inerentes à condição humana, salienta-se um outro equívoco:

- **a ética da homogeneidade em contraposição a ética da diversidade**, contribuindo com a idéia de que os professores foram formados para atender alunos ideais, com padrões pré-definidos por teorias estudadas, em que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

A “filosofia da diferença”, citada por Pardo (1996:154) esclarece:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Um terceiro equívoco é:

- **pensar que poderemos proporcionar aos educandos uma Educação Inclusiva dentro dos moldes da escola atual**, onde a aprendizagem ainda é dicotomizada, seqüencial, categórica, centrada no racional e no disciplinar; os conhecimentos desenvolvidos são frutos de práticas e métodos lineares, memorizativos, repetitivos; onde há competitividade no lugar de colaboração e onde a gestão é centralizadora e burocrática.

Um quarto equívoco é:

- **pensar em formação de professores padronizada**, centrada nas patologias, nas incapacidades, nas deficiências; em “pacotes” contendo regras, métodos, práticas prontas de como ensinar na sala; em planejamentos pré-estabelecidos, sem uma participação efetiva daqueles a quem se destina a formação.

Para uma real Inclusão não podemos nos acovardar diante dos obstáculos ou nos vangloriar diante das possibilidades. Por exemplo, é preciso ousadia para rever o papel da Escola Especial, ao mesmo tempo é necessário cautela na formulação das novas Escolas Regulares. A Inclusão será alcançada se pensada como um galo no ringue, para a briga, como mostra Chuang –Tzu apud Buzzi (1990: 175):

Chi Hsing Tzu era treinador de galos de briga
 Para o Rei Hsuan.
 Estava treinando uma bela ave.
 Sempre perguntava o Rei se a ave
 Estava pronta para a briga.
 “Ainda não”, dizia o treinador.
 “Ele é fioso.
 É pronto para atirar briga
 Como qualquer ave. É vaidoso e confiante
 Na sua própria força”.
 Depois de dez dias, respondeu novamente:

“Ainda não. Eriça-se todo
 Quando ouve outra ave grasnar”
 Depois de mais dez dia:
 “Ainda não. Ainda está
 Com aquele ar irado
 E eriça as penas”.
 Depois de dez dias
 Disse o treinador: “Agora ele está quase pronto.
 Quando outra ave grasna, seu olho
 Nem mesmo pisca
 Fica imóvel
 Como um galo de madeira.
 É um brigador amadurecido
 Outras aves olharão para ele de relance
 E fugirão”.

5.2. Dimensões de uma Escola Inclusiva

Chegamos então ao consenso de que uma Escola Inclusiva contempla:

- **uma parceria entre a Educação Especial e a Regular:** a Educação Especial deve ser entendida não como nível de ensino, mas como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, não podendo substituir os serviços educacionais comuns, mas complementá-los. A educação regular para todos, com um ensino especializado no aluno e não em sua deficiência.
- **a diversidade como fator de enriquecimento e não como entrave educacional:** o conceito de aluno “ideal” continua disseminado pela maioria das escolas. Para que haja a eliminação desse conceito é necessária a convivência e a valorização da diferença.
- **o aprimoramento da qualidade de ensino para todos os alunos:** a escola deve abrir-se incondicionalmente para as diferenças, para que, através delas, seja impulsionada a procurar mudanças profundas e estruturais, pautando o seu ensino nas ações de experimentação, criação, compartilhamento, incorporando a importância do trabalho coletivo. Esse aprimoramento vai além da sala de aula ou de cursos para professores, passando pela gestão participativa democrática e autônoma da escola.
- **a formação docente contínua, crítica, reflexiva e participativa:** construída com a equipe da escola, partindo do saber-fazer de cada um, de suas experiências concretas, das situações cotidianas de sala de aula, com o objetivo de construir o conhecimento com todos os alunos e não o preparo técnico para cada deficiência, o que seria inviável, pois cada caso é um caso

e cada criança é sempre um novo desafio, mesmo que apresente a mesma característica de seu colega.

5.3. O projeto de Inclusão : uma “educação para todos”

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para a UNESCO, presidido por Delors, defende que a educação deve chegar a todos, transmitindo um volume cada vez maior de conhecimentos teóricos e técnicos e definindo orientações que possam ser aplicadas em projetos individuais e coletivos:

Delors (1998:89) acentua:

A educação deve transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Dessa forma, é necessário aprender e transformar-se durante toda a vida e não acumular uma quantidade de conhecimentos como se houvesse a possibilidade de abastecer –se indefinidamente deles.

Para dar cumprimento a estes objetivos, a citada comissão estabelece quatro pilares básicos em que deve centrar-se a educação ao longo da vida de uma pessoa:

- **Aprender a conhecer:** consiste em adquirir os instrumentos que se requer para a compreensão do que nos rodeia, combinando uma cultura geral suficientemente ampla com outras mais específicas. Não se trata tanto de adquirir conhecimentos classificados e sim de ajudar a cada pessoa a aprender a compreender o mundo que a rodeia, para viver com dignidade, desenvolver suas capacidades profissionais e comunicar-se com os outros. Um processo que deverá estar aberto ao longo da existência;

- **Aprender a fazer:** este princípio pretende que os alunos sejam capazes de trabalhar em equipe, que tenham possibilidades de desenvolver sua capacidade de comunicação e de agir sobre o meio;
- **Aprender a viver juntos:** supõe participar e cooperar com os demais em todas as atividades humanas;
- **Aprender a ser:** implica dotar cada pessoa de referências intelectuais permanentes que lhe permitam compreender o mundo que a rodeia e de comportar-se como um elemento responsável e justo. É conferir a cada ser humano liberdade de pensamento, de sentimentos, de imaginação para desenvolver seu talento, com o máximo de independência.

A separação entre a educação “regular” e a “especial” nos moldes como tem sido ainda realizada contraria as sugestões do relatório Delors. E tem colaborado para uma visão tradicional e médica da diferença. Acentua os déficits que têm que ser reparados por meio de programas individuais de educação, reforçando práticas excludentes e discriminatórias. A Educação Inclusiva, por sua vez, trata de conceber a diversidade de forma digna, demandando uma cultura escolar que explore a noção de igualdade e diferença, exigindo uma reforma radical do sistema de educação e que elimine a distinção histórica entre educação “especial” e “regular”, a fim de conduzir a uma resposta educativa às necessidades de todos os alunos, respondendo ao princípio de igualdade de oportunidades.

O conceito de Inclusão aborda diferentes situações que levam muitos alunos à exclusão social e educativa, não deixando de prover os apoios necessários a todos que deles necessitem, pois não basta que estejam integrados, mas que participem ativamente da vida escolar e social como os outros.

A Educação Inclusiva é antes de tudo, uma questão de direitos humanos, defendendo que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua dificuldade ou diferença, seja ela qual for; em segundo lugar, é uma atitude, um sistema de valores e de crenças. É preciso garantir uma educação eficaz para todos, ou seja, com qualidade técnica, científica e humana. Nas palavras de Assmann (1998:1999-200):

Privar alguém de uma educação de qualidade representa hoje um atentado à vida. Enchentes, incêndios e outras catástrofes ainda evocam em muitos o dever de salvar vidas ameaçadas. Mas a ausência da educação, que nas atuais circunstâncias do mundo realmente impossibilita a vida, ainda não é

sentida como **causa mortis**. A exclusão da educação é uma ameaça direta à sobrevivência. Por isso, é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade. [...] “corporeidade é a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica; a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal”.

Na fala da maioria dos docentes pesquisados, para os quais a “Inclusão não deu certo”, fica evidenciada a falta de estrutura escolar para a Inclusão, mas também o fortalecimento da concepção de que o aluno é que precisa mudar para se adaptar à escola, pois há poucas ações institucionais de planejamento e de organização pedagógica que apontem a existência de um trabalho eficaz, baseado na complexidade de nossa realidade atual.

Morin (2002: 17 – 20) evidencia essa complexidade, em especial a urgência de uma reforma de pensamento. Assinala os desafios que teremos que enfrentar: o cultural, não mais separando a cultura das humanidades da cultura científica; o sociológico, fazendo com que a informação seja dominada pelo conhecimento e o cívico, permitindo que se conheça o global, o coletivo, saindo do campo das especializações.

Moraes (1997:14) explicita as implicações desses desafios contemporâneos na educação, apresentando-os como características do paradigma educacional emergente:

- A educação que possibilite ao indivíduo a aprender a aprender; desenvolvendo a sua capacidade de pensar, mas que também, como sujeito coletivo reconheça a “existência de processos coletivos de construção do saber”
- O reconhecimento das “mudanças no saber ocasionadas pelos avanços das tecnologias da informação”;
- A focalização mais no processo de aprendizagem do que na transmissão de conteúdos;
- A ênfase no indivíduo como sujeito singular e sujeito coletivo;
- A implicação da educação num “novo diálogo entre mente e corpo, sujeito e objeto, consciente e inconsciente, interior e exterior, indivíduo e seu contexto, o ser humano e o mundo da natureza”.

No decorrer do estudo, o que se constatou foi a implantação de uma proposta de Inclusão escolar, assumida e gerenciada somente pela Escola Especial a qual iniciou o processo e lutou para que se estabelecesse, mas não deu conta dessa tarefa sozinha. Alguns motivos para os poucos sucessos do processo foram evidenciados:

- É no contexto da política educacional geral que devem ser traçadas as diretrizes para a Inclusão; esforços isolados tendem a fracassar;
- É necessário defender a especificidade da Educação Especial enquanto área de conhecimento científico. Isto significa não negar a existência de alunos com deficiência, nem a necessidade de produzir conhecimentos sobre a realidade desses alunos, muito menos a necessidade de formar profissionais que atuarão nessa área.
- Fazer Inclusão “aos poucos”, com a justificativa que a escola está se preparando para ela, impede de definir papéis específicos da Educação Especial e ratifica a permanência da falta de clareza dos conceitos de integração e Inclusão.

A estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação permanece apoiando a dicotomia entre ensino regular e ensino especial, na qual não se enquadra um trabalho articulado e inclusivo em favor de todos os alunos.

A rede regular, por sua vez, considerou o NAIDE – Núcleo de Apoio Inclusivo ao Desenvolvimento Educacional – como uma transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial para o ensino regular, esperando desse órgão soluções rápidas e mágicas para problemas estruturais e pedagógicos muito mais amplos.

Essa atitude valida a crença de que não há mudanças na concepção escolar vigente e legitima os mecanismos excludentes que a escola vem desenvolvendo ao longo de sua história, ainda incapaz de realizar um ensino para todos.

Nos cursos oferecidos pelo NAIDE, verificou-se, por parte dos professores que deles participaram, uma preocupação de saber “o que fazer” exatamente com cada situação inédita que aparecesse, como se técnicas pré determinadas pudessem sanar todas as dificuldades e não o desejo de ter conhecimento e criatividade para poder construir estratégias diferenciadas para a aprendizagem. Mantoan (2001:118) assim se refere aos professores:

Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se à conceituação, etiologia, aos prognósticos das deficiências e que só precisam aplicar métodos e técnicas específicos para a aprendizagem escolar desses alunos.

Em nossa pesquisa, verificamos que os professores precisam mais de conhecimentos para desenvolver um ensino que considere as diferenças em sala de aula, do que o aprimoramento especializado nas deficiências.

Embora a direção da Escola Especial possuísse de fato uma concepção clara do que é Inclusão e quisesse realmente mudar o seu papel de separar os ensinos regular e especial, para o de suplementar e apoiar a rede regular, não contou com o amparo das políticas educacionais.

Dessa forma, destacamos algumas concepções que permeiam as políticas públicas do município em relação à inserção de alunos que fogem dos padrões estabelecidos pela escola:

- Caracterizam esses alunos com a denominação de “incluídos” ou “inclusos”;
- A educação permanece dicotomizada em “especial” e “regular”;
- Não responsabilizam a organização pedagógica e curricular pela exclusão escolar;
- Permanecem com o sistema de integração escolar, na qual uns são indicados, outros, não, para freqüentar o ensino regular.
- Demonstram uma representação pessimista, centrada muito mais nas incapacidades dos alunos do que nas perspectivas de superação do problema.
- Concepção de Inclusão centrada nos alunos com deficiência.

O presente trabalho limitou-se a analisar o papel da escola rumo à educação inclusiva, portanto, é impossível, como já mencionado, qualquer transformação desta magnitude sem a transformação em todos os outros sistemas: sociais, políticos, econômicos e culturais.

Mencionamos as políticas públicas no contexto local com o propósito de demonstrar a inter-relação entre todos os sistemas e evidenciar que não existem transformações isoladas. Uma profunda análise ao campo político evidenciaria caminhos e barreiras nesta área para o sucesso da Inclusão.

Como lidar com os limites de uma educação que exclui? É esta a pergunta que fica para o início de uma proposta verdadeiramente inclusiva.

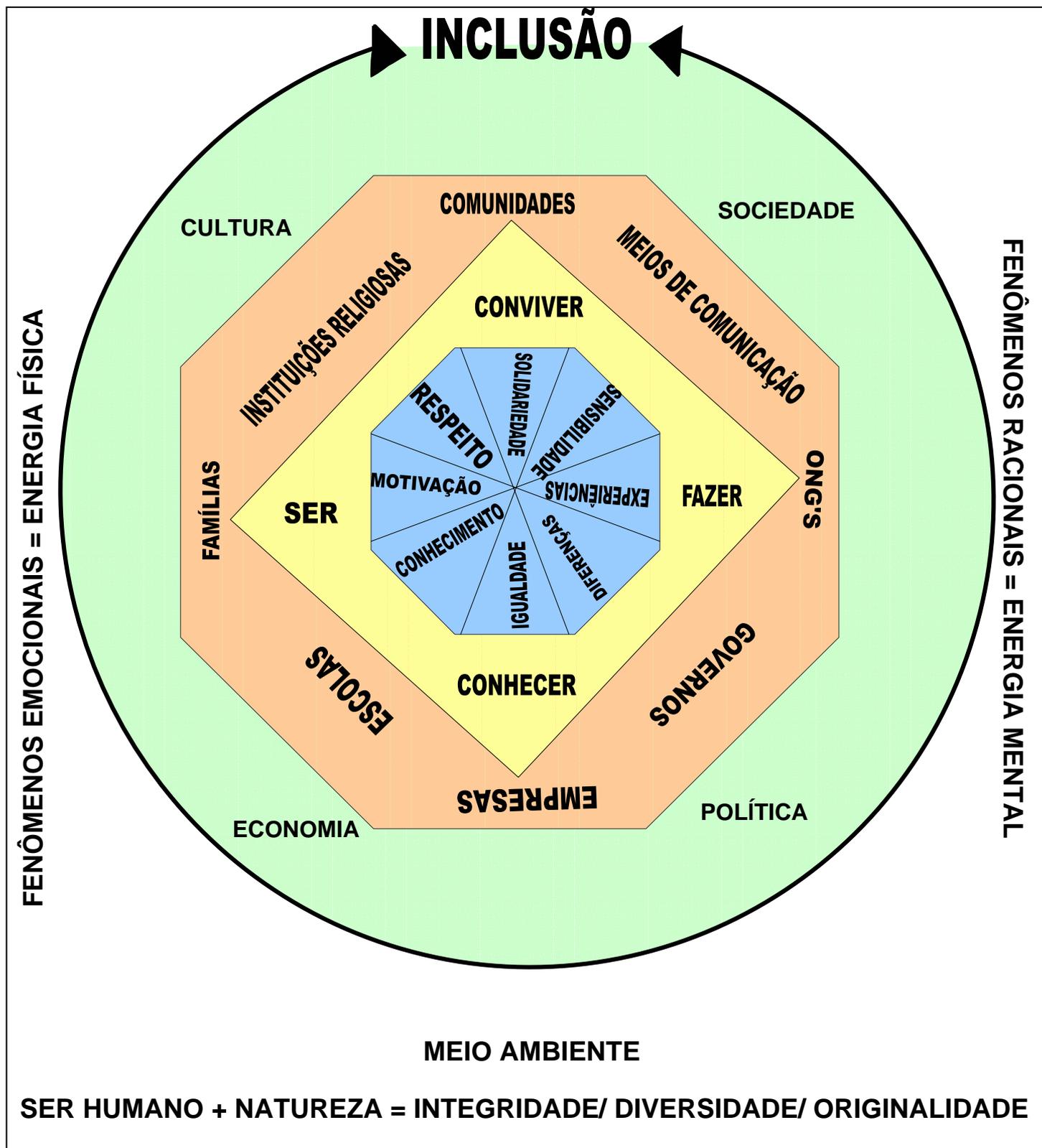
Os dois exemplos, de Antônio e de Júlia que obtiveram sucesso ao serem incluídos, apontam concepções de gestão diferenciadas das tradicionais, centrando-se em condições apontadas por Alonso (2003: 34-36): organização do trabalho de forma cooperativa; flexibilidade estrutural; gestão participativa; estreita relação com a família; responsabilização sobre o sucesso ou fracasso escolar; valorização da aprendizagem ativa por meio de projetos; consciência crítica de toda a equipe da escola, no sentido de trabalharem juntos para as mudanças que se fizerem necessárias.

Finalmente, nota-se uma concepção de Inclusão baseada numa mudança de perspectiva educacional e não centrada no aluno com deficiência.

Para que realmente a Inclusão se efetive, é necessário ser assumida pelos órgãos públicos, pela sociedade e por todas as escolas.

Apresentamos a Dinâmica da Inclusão da seguinte maneira:

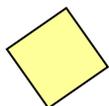
Figura 4: Dinâmica da Inclusão



Fonte: Elaborado pela autora a partir das análises e conclusões do estudo realizado.

Legenda:

Valores incorporados pelo indivíduo para qualquer vivência inclusiva: igualdade, diferenças, conhecimento, experiências, sensibilidade, solidariedade, respeito, motivação.



Pilares da Educação segundo relatório *Delors*: conviver, ser, fazer e conhecer.



Agentes transformadores: comunidades; meios de comunicação, governos, instituições religiosas, empresas, escolas, famílias, organizações não governamentais.



Sistemas: economia, política, sociedade e cultura.

O projeto de Inclusão é complexo, dinâmico, multidimensional e interdependente.

Para garantir a Inclusão e não somente a integração, de todas as pessoas na escola, não basta que elas estejam juntas, mas que sejam levados em consideração seus desejos, suas necessidades, seus talentos, em cada atividade que for realizada, porque, como diz Werneck (1993:108): “Inclusão é sinônimo de qualidade de atendimento, de escuta, de ações em prol daquela pessoa”.

As mutações no sistema de ensino e por conseqüência o novo destino das instituições escolares necessárias para a garantia da Inclusão, não são, portanto, uma realidade atual. De acordo com Lima (1971:5), estas mudanças estruturais já foram profetizadas pelo “papa da comunicação”, Mcluhan. Interessante notar o importante papel da interdisciplinaridade. Pessoas de outras áreas vislumbram situações novas, encontram soluções originais, escapam da mesmice e contribuem para a evolução. O olhar diferente é criador e o progresso é fruto de inovação. E, inovação é resultado de novos e diversificados pontos de vista. Esta forma de pensar é a base para a Inclusão.

Lima (1971: 57) diz que “educar não é reproduzir um modelo: é fazer um **novo** homem na progressão genética de seu destino evolutivo”. Percebemos que ele

considera os limites e as diferenças como inerentes ao ser humano, não como enclausuradores da personalidade e bloqueadores da criatividade. Na sua obra, cita trechos de McLuhan que ilustram a necessidade de novas ideologias, práticas e estruturas educacionais capazes de integrar o homem ao seu contexto universal:

A parcialização, a especialização e o condicionamento (características da educação tradicional) vão ceder lugar às noções de integralidade, de diversificação e, sobretudo, vai-se abrir caminho para o engajamento real da personalidade total (LIMA apud MCLUHAN: 1971: 19).

Look. 27 de dezembro de 1966: Escolas experimentais descobriram como é inútil impor aos alunos programas rigorosos e restrições espaço temporais. (LIMA apud MCLUHAN: 1971: 38)

É evidente hoje que a escola (instituição localizada em um edifício ou em um conjunto de edifícios) não conservará o papel primordial, a menos que se adapte às mutações inevitáveis do mundo exterior (LIMA apud MCLUHAN: 1971:49)

Essas três afirmações de McLuhan evidenciam a importância de todas as pessoas, sistemas, tempos e espaços por sua diversidade e interações. Traz a ideia de que a escola deve adaptar-se à dinâmica do meio e não o contrário. Concentra a importância da convivência igualitária de pessoas diferentes, de áreas distintas, de idades diversas e em espaços heterogêneos para a realização de uma educação de qualidade, que forma cidadãos livres, independentes e dignos. Percebemos como a Escola Especial, nos moldes tradicionais, é arcaica para a sociedade contemporânea. Até mesmo a Escola Regular esbarra nas exigências interativas e despreconceituosas da educação do presente e do futuro. Em termos de projeto político pedagógico e estrutural as escolas precisam aprender a renovar-se sempre.

Notamos na Escola Sócrates, essa abertura e flexibilidade com o meio externo. O próprio espaço da escola, como ilustrado nas fotos, é lúdico e prazeroso. É um ambiente suave que estimula a criatividade e a cooperação. Foge das formais e rigorosas estruturas clássicas.

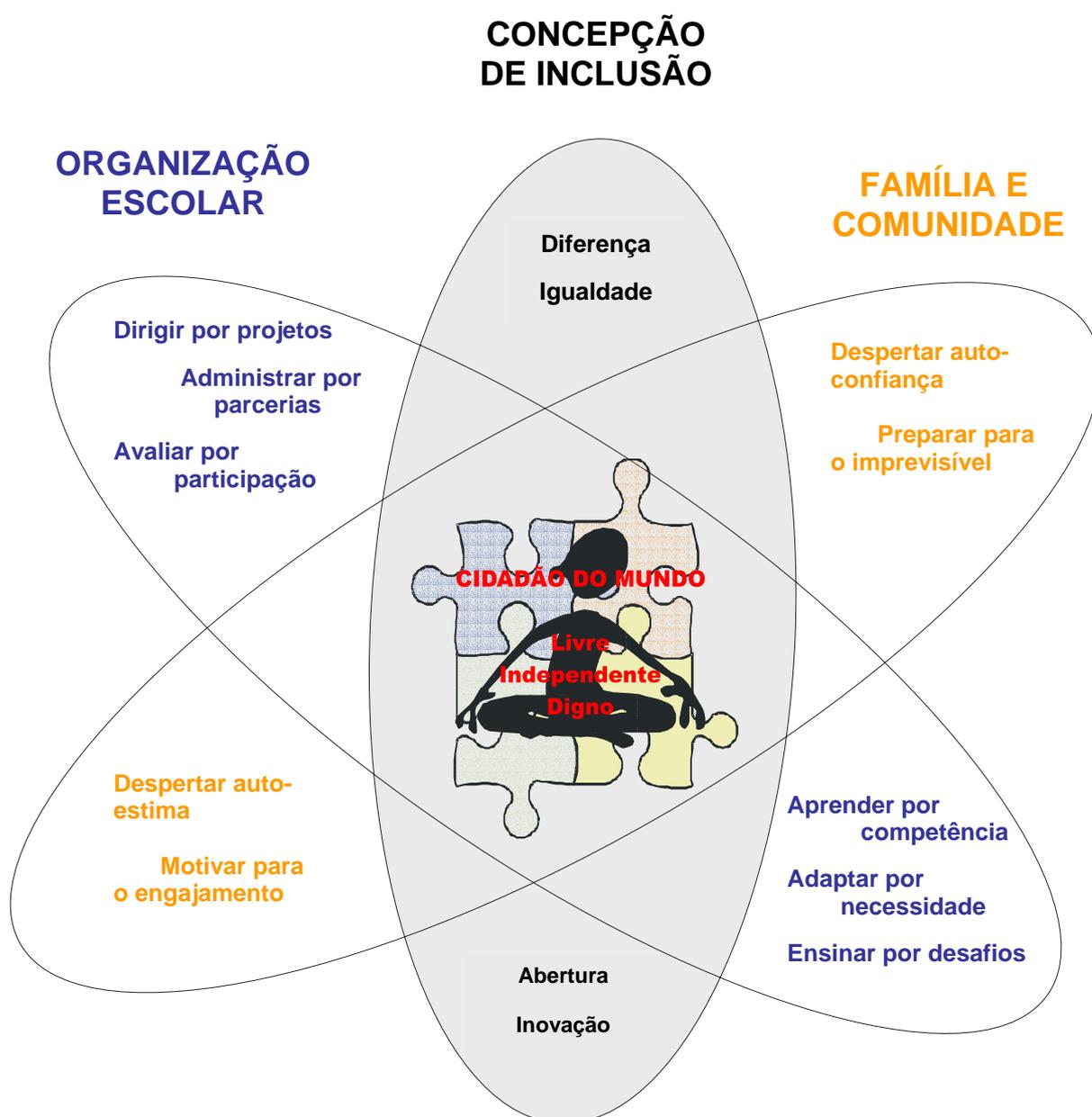
Percebemos que a Inclusão já foi profetizada há muito tempo. Ela é vital para a formação de um mundo perfeito, sem catástrofes e barbáries, porque, ao despertar nos indivíduos o espírito criador, desabrochará o sentimento de dignidade e respeito à natureza e ao outro em suas diferenças e limites e como consequência haverá justiça, igualdade e prosperidade.

Se McLuhan (apud LIMA 1971: 25) já dizia que “os cidadãos do futuro...serão recompensados por sua diversidade e originalidade”, então porque a escola – maior responsável pela formação dos cidadãos - continua reproduzindo modelos em busca do aluno ideal? Que ideal é este, se o mundo exige capacidades distintas para papéis distintos? Há lugar para todas as personalidades se realizarem e trabalharem no mundo.

Existem princípios éticos e valores que são universais. Devem servir como norteadores para a conduta humana. Em casos de desvios de conduta ou pessoas com deficiências que extrapolam limites, é preciso encontrar alternativas de tratá-los e fazê-lo melhorar, mas inseridos na sociedade e participando do cotidiano. Desvendar a capacidade produtiva nestes indivíduos e utilizá-la em prol da humanidade é o desafio das sociedades . Com certeza a exclusão não é a solução, embora seja cômoda porque exige esforços de poucos responsáveis. A Inclusão exige muita responsabilidade de muitos responsáveis. Todos são responsáveis e devem estar cientes e aptos a enfrentarem dificuldades e sofrimentos. Conviver com a diversidade e aceitar o original é trabalho árduo porque causa insegurança e escapa à ordem dos sistemas nos quais fomos enclausurados.

Porém, se pensarmos na dimensão do universo, na diversidade que o compõe, na instabilidade de seus componentes e no seu funcionamento perfeito, concluímos que a perfeição só é possível quando, embora haja inconstâncias e diversidades, existe intercâmbio. O perfeito funcionamento do universo é devido ao seu caos organizado. Por que não atingir a perfeição no sistema educacional através do caos organizado? Com as três categorias vislumbradas na pesquisa, desenvolvemos o “referencial” da Escola Inclusiva: uma escola organizada caoticamente e eficaz:

Figura 5: Referencial de Escola Inclusiva, segundo as categorias definidas



Fonte: Elaborada pela autora a partir das categorias de análise definidas no capítulo 4

Nossa intenção foi oferecer ao município dados de um trabalho que, pela sua própria natureza, não se completa, sugerindo um repensar sobre o mesmo, mostrando possibilidades para a educação rever seus direcionamentos e suas práticas, com humildade e disposição para enxergar as inúmeras frestas, oportunidades e espaços que se abrem para a transformação. Estas frestas que nos aponta Ruy Cezar do Espírito Santo (1998), induzindo-nos à comunicação humana:

Frestas
Regulamentos
Circuitos fechados
Censura
Burocracia
É o universo denso que nos envolve
A incomunicação
O vínculo cego com a lei
A solidão decorrente
É preciso perceber as frestas
Os espaços criados a cada instante
Espaços que surgem da efetiva presença
Somente descobre as frestas aquele que sabe a direção
Sabe por onde caminha,
Fruto de postura interna, que decorre da busca de autoconhecimento
Que o traz crescentemente para a "eternidade do agora"
O homem habita a forma e pode transformá-la
Dos sons, a música
Das cores, as pinturas
Do barro, a imagem
Da palavra, os textos
E assim uma infindável dança...
O homem pode sempre abrir as frestas na forma
Se assim o desejar, com sua vontade consciente,
Pela fresta, enxerga a totalidade,
Pela fresta, pode efetivamente se comunicar com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALONSO M. et al (orgs). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

ARDUINI, J. **Destinação Antropológica**. São Paulo: Paulinas, 1989.

ARNALDO ANTUNES. **O silêncio**. Arnaldo Antunes [Compositor]. BMG Ariola: 1996. 1CD. Faixa 6 (3 min 45 s)

ASSMANN, H. e MO SUNG, J. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**. 2. ed. Piracicaba SP:Unimep, 1998.

BAKHTIN, R. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BORBA, A. M. de. **Identidade em construção. Investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC/Univale, 2001.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº.9.394)**. Brasília: Centro Gráfico,1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico,1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF,1996.

BRASIL. Constituição, 1967. Disponível em:
<www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>
Acesso em 02/11/2005.

BRECHT, B. Atenção! *In: Antologia poética*. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

BRUNOMI, D. Aspectos epidemiológicos e genéticos. In: Shwartzman, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon/ Mackenzie, 2003.

BUENO, S. F. **Minidicionário da língua portuguesa**. Ed. rev e atual por Helena Bonito C. Pereira, Rena Signer. São Paulo: FTD, 1996.

BUZZI, A. R. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento e a linguagem**. 19 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1990.

CARTA para o 3º Milênio, de 09 de setembro de 1999. Disponível em
<www.institutoparadigma.org.br/ver.asp?id=95> Acesso em 02/11/2005.

CARVALHO, R. E. O. **Plano Decenal de Educação para Todos e a Educação Especial: questões levantadas pela Secretaria de Educação Especial**. Brasília: SEESP, v. 5 n.14, 5-11, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CIAMPA, A. da C. **A história do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CONVENÇÃO da Guatemala, de 28 de maio de 1999, ratificada pelo Brasil: Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Disponível em
<www.institutoparadigma.org.br/ver.asp?id=95> Acesso em 01/11/2005.

CONVENÇÃO sobre os direitos da criança, 2004. Adaptada pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Disponível em:
<www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_diretos_crianca2004.pdf>
Acesso em 08/11/2005.

D`ANTINO, M. E. F. **Máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1998.

DECLARAÇÃO da IX Conferência Nacional de Direitos Humanos de Brasília, de 02 de Julho de 2004. Disponível em: <www.institutoparadigma.org.br/ver.asp?id=95>
Acesso em 02/11/2005.

DECLARAÇÃO de Cave Hill (Barbados), de 1983. Disponível em:
<www.institutoparadigma.org.br/ver.asp?id=95> Acesso em 02/11/2005.

DECLARAÇÃO de Madrid, de 23 de março de 2002. Disponível em:
<www.institutoparadigma.org.br/ver.asp?id=95> Acesso em 02/11/2005.

DECLARAÇÃO de Salamanca, realizada entre 07 e 10 de Junho de 1994. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamancapdf> Acesso em 02/11/2005.

DECLARAÇÃO de Sapporo, Realizada no Japão de 18 de outubro de 2002. Disponível em: <www.institutoparadigma.org.br/ver.asp?id=95> Acesso em 02/11/2005.

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. In: Instituto Paradigma. Disponível em: <www.institutoparadigma.org.br/ver.asp?id=95> Acesso em 02/11/2005.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. (Conferência de Jomtien - 1989). Disponível em: <www.unicef.org/brazil/jomtien.htm> Acesso em 02/11/2005.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em:
<www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm> . Acesso em 02/11/2005.

DELORS, J. ; EUFRAZIO J.C. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DOLL JR., W.E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, Piracicaba/ UNIMEP, 1980.

_____. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A escola – 2004. In: **MEC – Ministério da Educação**. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acessado em 05 de outubro de 2005.

ESCOLA SÓCRATES. **Plano de gestão 2005**. Arquivo da Escola. São Paulo: s.c.p., 2005. (Impresso consultado em setembro de 2005).

ESCOLANO, A ; FRAGO, A. V. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FACULDADE PAULISTA DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO/ INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE IBIÚNA. **Projeto Institucional e Pedagógico de 2002**. Arquivo da Escola. Consultado em agosto de 2005.

_____. **Planejamento Estratégico e Plano de Marketing de 2005**. Arquivo da Escola. Consultado em agosto de 2005.

FÁVERO, E. A. G. et all. **O acesso de alunos com deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. (Publicação organizada pelo Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva)

FEIJÓ, M. C. **O que é política cultural**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

FERRE, N.P.de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J e SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLEURY, M. T. L. Aprendendo a mudar – aprendendo a aprender. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-11, julho/ setembro 1995.

FORREST GUMP. O contador de histórias. Direção de Robert Zemeckis. Fotografia de Don Burgess. Roteiro de Eric Roth, baseado em livro de Winston Groom .Produção de Wendy Finerman, Steve Starkey e Steve Tisch. EUA, 1994:141 min.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes: 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCÍA, C. M. A formação do professor: novas perspectivas baseadas na investigação do pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D.Quixote, 1995: 51-76.

GIL, J. **Monstros**. Lisboa: Quetzal Editores, 1994.

GOMES, J. **História do Município de Ibiúna**. São Paulo: Editora Tempo, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2002**. Disponível em : <www.ibge.gov.br> Acesso em 05 de agosto de 2005.

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

JODELET, D. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KLINBERG, O. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1957. v. 2.

LANE, S. T. M. In: SAWAIA B. (org) **As Artimanhas da Exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999: contra capa.

LARROSA, J.; FERRE, N. P. de L. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, L.O. **Mutações em educação segundo Mcluhan**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997: 44-50.

MANTOAN, M.T.E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em <[http:// www.intervox.nce.ufrj/~elizabet/educa.htm](http://www.intervox.nce.ufrj/~elizabet/educa.htm)> Acesso em 21/01/2006.

_____. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/ Editora SENAC, 1997c.

_____. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Moderna: 2003.

_____. Integração X Inclusão: escola para todos. In: Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-americano sobre Síndrome de Down, 1997. **Anais do Congresso**. Brasília: Federação das Associações de Síndrome de Down, 1997a.

_____. **Ser ou estar: eis a questão:** Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro, WVA, 1997b.

_____. (org.) **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

MARQUES, C. A. A estrutura paralela do ensino especial. In: **Jornal Tribuna da Tarde.** Juiz de Fora: Tribuna da Tarde Ass., 10 de julho, 1992, p.4

_____. **Para uma filosofia da deficiência:** estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1994. (Dissertação de Mestrado).

MEC – Ministério da Educação. **Dados do Ensino Especial MEC/ INEP. Números de abril / 2005.** Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp> Acesso em 15 de agosto de 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em 15 de agosto de 2005.

_____. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Brasília, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em 5 de novembro de 2005.

MEIRELES, C. **Cânticos.** São Paulo: Moderna, 2003.

MITLER, P. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente:** implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. São Paulo, PUC, 1997. (Apostila Mimeografada)

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil , 2002.

MOURÃO, G.M. **A invenção do saber.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

OMOTE, S. (org.) **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe. 2004.

ONU – Organização das Nações Unidas. Resolução nº 45/91, de 14 de dezembro de 1990. In: Site da ADEFI. Disponível em: < <http://adefi.org.br/resolucao45.php>> Acesso em 02/11/2005.

ONU - Resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993: Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. In: Governo do Estado de São Paulo: Conselhos estaduais. Disponível em:< www.conselhos.sp.gov.br/ceappd-sp/legislacao_ppd.html > Acesso em 02/11/2005.

ONU - Resolução ONU nº 3.447, de 09 de dezembro de 1975.

SILVA, T.T. (org.).**Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PILETTI, C. **Organização Social e Política Brasileira**. São Paulo: Ática, 1986.

PLACER, F. G. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, J e SKLIAR, C. (orgs.) **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.

REDE SACI. **Moção de repúdio a atual campanha da Fundação Dorina Nowill para o cego. Movimento pela dignidade das pessoas cegas e com baixa visão**. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=16933>> Acesso em 18 julho 2005.

RIBEIRO, M.L.S. ; BAUMEL R.C.R.C. (orgs). **Educação Especial**: Do Querer ao Fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**. São Paulo: Artmed, 2002.

SANTO, R. C. E. **O Renascimento do sagrado na educação**. Campinas: Papirus, 1998.

SASSAKI, R. K. Câmara municipal de juiz de fora na inclusão social. **A Educação Inclusiva no Estado de Goiás**: relato de uma experiência. Disponível em http://isal.camarajf.mg.gov.br/inclusao/artigos/educacao_inclusiva_goiias%20.html Acesso em 18/02/2006.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAWAIA, B. **As artimanhas da Exclusão**. Petrópolis, Vozes, 1999.

STAINBACK S. ; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEADE – Fundação do Sistema Estadual de Análise de dados. **Dados sobre educação no Estado de São Paulo**. Disponível em: <www.seade.gov.br> Acesso em 15 de Agosto de 2005.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica: 2002.

SILVA. T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. (org.) **Educação & Exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VAZ, P. **O inconsciente artificial**. São Paulo: UNIMARCO, 1997.

VILLEY, M. **Filosofia do Direito**. São Paulo: Atlas, 1977.

VON OECH, R. **Um chute na rotina**: os quatro papéis essenciais do processo criativo. Tradução: Cecília Prada. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1994.

WERNECK, C. **Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

YI-FU TUAN. **Topofilia**: um estudo de percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

ANEXOS

Anexo 1: Projeto do Núcleo de Apoio Inclusivo ao Desenvolvimento Educacional (NAIDE).....	1
Anexo 2: Levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação de Ibiúna-SP.....	5
Anexo 3: Roteiro das entrevistas semi-estruturadas para professores	6
Anexo 4: Roteiro das entrevistas semi-estruturadas para pais de alunos.....	7
Anexo 5: Roteiro das entrevistas semi-estruturadas para diretores escolares.....	8
Anexo 6: Atividades escolares realizadas por Antônio (Escola Sócrates).....	9

ANEXO 1: PROJETO DO NÚCLEO DE APOIO INCLUSIVO AO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (NAIDE)

Núcleo de Apoio Inclusivo ao Desenvolvimento Educacional (NAIDE)*

A Secretaria da Educação cria o Núcleo de Apoio Inclusivo ao Desenvolvimento Educacional com o objetivo de oferecer Condições para que todos os alunos tenham o direito ao acesso, permanência e progresso no ensino regular.

Justificativa:

A inclusão está relacionada à qualidade de ensino e à abertura da escola para todas as crianças. Isto quer dizer que não devemos relacionar a inclusão apenas à inserção de crianças com deficiência.

As escolas inclusivas são aquelas em que todas as crianças são bem vindas: as crianças super dotadas, as de inteligência normal, as que têm dificuldades, problemas de comportamento, de vários níveis sócio-econômicos, com condutas típicas, com distúrbios neurológicos, com alterações genéticas, etc.

Nessa ótica, a escola tem que se adaptar aos alunos e não o inverso.

São muitas as dificuldades e resistências para se incluir todas as crianças, porém, gostaríamos de implantar uma educação de qualidade para todos no município.

Para a maior segurança dos próprios professores, sugere-se uma equipe interdisciplinar para, lado a lado trabalhar esta questão, pois é importante que os professores sejam acompanhados e que seus medos e receios não sejam ignorados. Percebe-se que a angústia dos professores é com a deficiência e não com a pessoa em si mesma, por isso a necessidade de se trabalhar o conceito de inclusão a partir do indivíduo enquanto ser humano e não pela sua deficiência.

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança dependem das trocas que ela realiza com o meio social, cultural e físico. É por esse motivo que consideramos inadequado o agrupamento de alunos em escolas ou classes especiais. Também não se pode desconsiderar os aspectos afetivo e social do desenvolvimento humano, atendo-se apenas ao cognitivo.

A caminhada para a inclusão nos aponta um novo horizonte educacional. Mas o caminho tem que se feito com as nossas próprias pernas.

Depende de muito estudo, de muito trabalho e de muita garra. Estamos semeando esperança.

Objetivos:

Desenvolver uma proposta pedagógica inclusiva para as escolas do município, contendo princípios filosóficos (visão do homem, do cidadão e do mundo); princípios pedagógicos e diretrizes metodológicas (para que ensinamos?); princípios de avaliação; articulação dos professores com equipes interdisciplinares.

Cada escola deverá traçar o seu projeto político-pedagógico à luz da Proposta Pedagógica da rede, identificando cada realidade, trajetória e pretensões.

Acreditamos que a necessidade de apoio é mais da escola, dos professores que dos alunos; assessorando a professora da escola, para que ela possa rever as atividades, esclarecer as suas dúvidas e eliminar, dentro do possível, as barreiras que estão impedindo a aprendizagem nas salas de aula.

Não iremos às escolas para mostrar como se ensina alunos com síndrome de Down, mas para colaborarmos na construção de novas práticas de ensino, que contribuem para que todos os alunos avancem na aprendizagem e ninguém seja das turmas.

A cada dia que passa, reforçamos a convicção de que a luta pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular contribuirá decisivamente para a melhoria da qualidade de ensino de todo o sistema escolar.

Transformar a escola tradicional num espaço de construção da cidadania, onde todos tenham direito incondicional à escolarização, é o trabalho que o NAIDE assumirá. Para a concretização de nossa proposta, é preciso lutar pela reconstrução da escola, revisar atitudes e concepções educacionais, redimensionar o trabalho pedagógico e eliminar barreiras físicas e comportamentais.

Diretrizes

- Apoiar a equipe de gestão e direção, para oferecer subsídios à prática educacional de educação inclusiva, considerando as diferenças individuais dos alunos, revendo práticas e posturas;

- Apoiar o professor, orientando-o quanto aos procedimentos adotados com os alunos, observando o seu potencial e não apenas as dificuldades;
- Apoiar as famílias, orientando-as na educação e tratamento de seus filhos, compartilhando responsabilidades;
- Acompanhar a evolução dos alunos no ensino, oferecendo condições necessárias para tal.

Estratégias:

- Reuniões bimestrais com os diretores para aproximação com as questões educacionais do momento e busca do envolvimento familiar (integração e participação escola/ família/ comunidade);
- Reuniões mensais com professores para trocas de experiência, relatos de caso, sugestões e atividades práticas;
- Acompanhamento sistemático dos alunos com deficiência; os demais alunos receberão atenção indireta da equipe do NAIDE, ou seja, através da atuação com os professores e diretores e/ou plantões;
- Realização de orientações, encaminhamentos e intervenções necessárias, junto às famílias;
- Realização de plantões de 3 horas semanais (inicialmente) de cada um dos profissionais do NAIDE para atendimento a pais, professores e/ou diretores, com agendamento prévio;
- Palestras e reuniões junto à família e comunidade, em situações emergenciais, em parceria com a direção da escola.

O quadro de funcionários deste departamento conta com:

- 1 Psicóloga
- 1 Psicopedagoga
- 1 Terapeuta Ocupacional

Deverá ter o apoio:

- Secretaria Municipal de Educação,
- Diretores das escolas,
- Diretor da Escola Especial,

- Coordenador da Escola Especial.

A Sede do NAIDE será na E.M.E.E. “Novo Arco Íris”

Procedimentos:

1. Reunião junto à Secretaria da Educação para apresentação das mudanças efetuadas;
2. Elaboração do cronograma de reuniões e calendário dos plantões;
3. Contato com os diretores e professores para explicitar as novas propostas de trabalho;
4. Início da execução das estratégias;
5. Reunião semanal dos profissionais atuantes da equipe.

ASPECTOS IMPORTANTES

- Viabilizar parcerias com outras Secretarias, como exemplo: esportes, lazer, obras, etc. para apoio, agilização de recursos, se necessário, e maior envolvimento nas ações comunitárias,
- Buscar maior entrosamento com os profissionais da área da Saúde, na tentativa de viabilizar os procedimentos e encaminhamentos,
- Abranger da melhor forma possível, todas as unidades educacionais do município (creches, escolas municipais, estaduais e particulares),
- Adequar o trabalho realizado à população do município, para que não se torne utópico.

Ibiúna, 05 de fevereiro de 2004

*Projeto revisado nessa data, extraído dos arquivos da Escola Municipal de Educação Especial “Novo Arco-Íris”.

ANEXO 2: LEVANTAMENTO DE DADOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IBIÚNA-SP

Dados de levantamento do número de alunos com necessidades educacionais especiais, fornecidos pela secretaria municipal de educação e pelas escolas particulares em 2005.

EDUCAÇÃO BÁSICA- MUNICIPAL

ETAPAS ESCOLARES	Nº DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL URBANO	11
“ “ RURAL	5
ENSINO FUNDAMENTAL URBANO	14
“ “ RURAL	56
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	29
TOTAL	115

EDUCAÇÃO BÁSICA - PARTICULAR

ETAPAS ESCOLARES	Nº DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL URBANO	04
ENSINO FUNDAMENTAL URBANO	10
TOTAL	14

ESCOLA ESPECIAL

ETAPAS ESCOLARES	Nº DE ALUNOS
CATEGORIZADAS POR GRUPOS DE TRABALHO	18
TOTAL	18

ANEXO 3: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA PROFESSORES

Sujeito de pesquisa: Professores das escolas

1. O que você entende por inclusão?
2. Como você trabalha a diversidade dos alunos em sua sala de aula?
3. Quais estratégias você usa para ensinar os seus alunos, considerando seus limites e suas capacidades?
4. Qual é o papel que a equipe da escola exerce em relação à inclusão?
5. Qual a importância da família no processo inclusivo?
6. Como se dá o seu aprimoramento/ atualização para atuar numa sala inclusiva?
7. Quais os auxílios vindos de fora do contexto da escola que considera necessário para o seu trabalho na rede regular com inclusão?

ANEXO 4: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA PAIS DE ALUNOS

Sujeito de pesquisa: Pais de alunos

1. O que significa para você a inclusão de seu filho nesta escola?
2. Por que escolheu uma escola regular e não uma especial para o seu filho cursar?
3. Fora do contexto da escola, seu filho conta com algum apoio que o ajude a superar as dificuldades?
4. Quais são as suas expectativas em relação à escolaridade de seu filho?
5. O que mais gostaria de dizer acerca de seu filho?

ANEXO 5: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA DIRETORES ESCOLARES

Sujeito de pesquisa: Diretores das escolas

1. O que você entende por inclusão?
2. Houve mudanças na escola, a partir das inclusões realizadas? Quais?
3. Quais as orientações e diretrizes que estão sendo dadas para se realizar a inclusão desses alunos?
4. Quais as principais dificuldades ou barreiras que a escola encontra para realizar a inclusão?
5. Como foi a aceitação dos membros da escola em relação à inclusão?
6. Você acha que uma Escola Especial poderia auxiliar a escola regular na questão da inclusão? Como?
7. A escola conta com “auxiliares” de sala de aula e “aulas de reforço” separadas para os alunos incluídos? Por que?
8. Houve problemas com os pais dos outros alunos em relação à inclusão?
9. Foram realizados alguns trabalhos com os pais e comunidade, tendo por temática a inclusão?

ANEXO 6: ATIVIDADES ESCOLARES REALIZADAS POR ANTÔNIO (ESCOLA SÓCRATES)

Atividade I:

PESQUISANDO

 PESQUISE, EM JORNAIS E REVISTAS, FIGURAS QUE RESPONDAM ÀS PERGUNTAS ABAIXO E COLE-AS NOS RESPECTIVOS QUADROS.

- ① QUAL É A PARTE DO CORPO QUE VOCÊ UTILIZA PARA OUVIR UMA MÚSICA?
- ② PARA VER TELEVISÃO, QUAIS SÃO AS PARTES DO CORPO QUE VOCÊ UTILIZA?
- ③ NA HORA DO ALMOÇO E DO JANTAR, QUAL É A PARTE DO SEU CORPO QUE VOCÊ MAIS UTILIZA?
- ④ PARA SABER SE UM PERFUME É CHEIROSO OU NÃO, QUAL É A PARTE DO CORPO QUE VOCÊ UTILIZA?
- ⑤ E COM QUAL PARTE DO CORPO SE IDENTIFICA QUE O ALGODÃO É MACIO?

 ①	 ②
 ③	 ④
 ⑤	



Atividade II

OS SENTIDOS 24/08/18

 COM ESTAS PARTES DO CORPO PERCEBEMOS O QUE ACONTECE À NOSSA VOLTA.
ELAS SE CHAMAM ÓRGÃOS DO SENTIDO. SÃO ELES:

	
OLHOS - VISÃO	LÍNGUA - PALADAR
	
MÃO - TATO	NARIZ - OLFATO
	
OUVIDO - AUDIÇÃO	

 170

Atividade III:

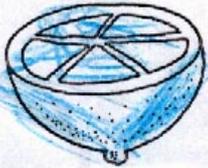
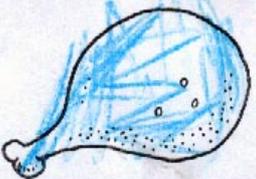
PALADAR

5 JOÃO E MARIA COMERAM MUITOS DOCES. E QUE DOCES DELICIOSOS! O ORGÃO QUE NOS PERMITE PERCEBER O GOSTO DOS ALIMENTOS É A LÍNGUA.

1 OBSERVE: 24/08/2005
ABRA A BOCA E OLHE NO ESPELHO COMO É A SUA LÍNGUA.

A LÍNGUA TEM UMA TEXTURA BEM DIFERENTE. ELA É FORMADA DE PEQUENAS ELEVAÇÕES, TAMBÉM CHAMADAS DE PAPILAS.

2 RECORTE E COLE EMBAIXO DE CADA DESENHO A PALAVRA QUE IDENTIFICA O GOSTO DOS ALIMENTOS ABAIXO:

<p>PUDIM</p>  <p>DOCE</p>	<p>LIMÃO</p>  <p>AZEDO</p>
<p>JILÓ</p>  <p>AMARGO</p>	<p>COXA DE FRANGO</p>  <p>SALGADO</p>

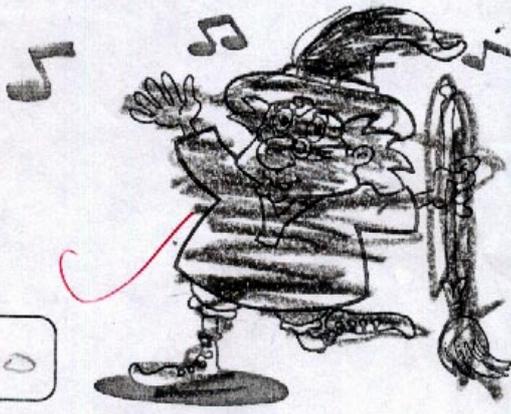
Atividade IV:

AUDIÇÃO

 JOÃO E MARIA PERCEBERAM QUE HAVIA UMA PESSOA DENTRO DA CASA QUANDO OUVIRAM A BRUXA CANTANDO.

① QUAL A MÚSICA QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE OUVIR?

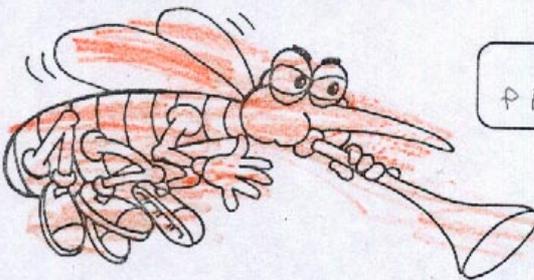
SANDY E JUNIRO



② FECHÉ OS OLHOS E TENTE PERCEBER BARULHOS À SUA VOLTA. ANOTE O QUE VOCÊ OUVIU:

SANDY E JUNIRO ✓

③ QUANDO VAMOS DORMIR, ÀS VEZES APARECE UM INSETO QUE FAZ UM BARULHO BEM INCÔMODO NO NOSSO OUVIDO. QUAL É O NOME DESSE INSETO?



PERNILONGO ✓

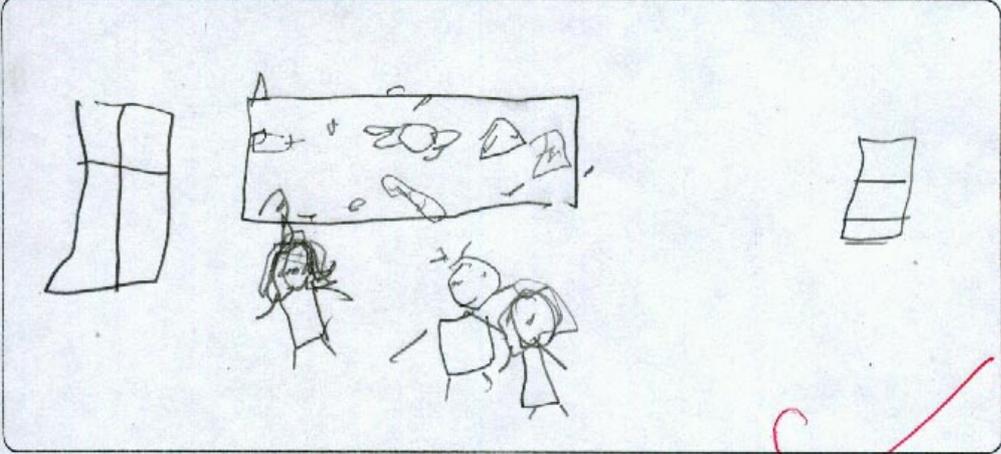
 173

Atividade V:

VISÃO 24/08/20

1 QUANDO JOÃO E MARIA VIRAM A BRUXA APARECER NA PORTA DA CASINHA, LEVARAM UM GRANDE SUSTO. ISSO ACONTECE PORQUE TEMOS DOIS OLHOS QUE OBSERVAM TUDO O QUE ESTÁ À NOSSA VOLTA.

1 DESENHE COMO JOÃO E MARIA ENXERGARAM A CASA DA BRUXA.



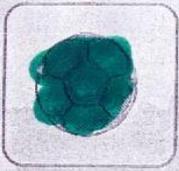
2 O JEITO DE OLHAR TAMBÉM PODE DEMONSTRAR SENTIMENTOS. RECORTE AS FICHAS E COLE-AS NOS DESENHOS ABAIXO O QUE CADA OLHAR ESTÁ REPRESENTANDO.



RAIVA **ALEGRIA** **TRISTEZA**

Atividade VI:

BRINQUEDOS

	B	O	L	A	✓		
	P	I	Ã	O	✓		
	A	A	T	I	N	S	✓
	P	E	T	E	C	A	✓

Atividade VII:

FRUTAS

	L	A	R	A	N	J	A	✓
	P	E	R	A				✓
	M	A	Ç	A				✓
	B	A	N	A	N	A		✓

Atividade VIII

ANIMAIS DOMÉSTICOS

	C	O	E	L	EH	G	✓
	C	A	W	A	L	G	✓
	G	O	A	T	O		✓
	P	E	I	X	E		✓