

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREZA APARECIDA POLIA

**O OLHAR DOS PAIS DE CRIANÇAS QUE UTILIZAM
CADEIRA DE RODAS:
educação inclusiva, educação especial ou exclusão?**

Goiânia
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANDREZA APARECIDA POLIA

**O OLHAR DOS PAIS DE CRIANÇAS QUE UTILIZAM
CADEIRA DE RODAS:
educação inclusiva, educação especial ou exclusão?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Dulce Barros de Almeida

GOIÂNIA
Agosto/2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

<p>Polia, Andreza Aparecida. P766 O olhar dos pais de crianças que utilizam cadeira de rodas [manuscrito]: educação inclusiva, educação especial ou exlu- são? / Andreza Aparecida Polia.- 2008. 188f. f. : il., qds.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Dulce Barros de Almeida.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.</p> <p>Bibliografia: f. 172-185. Apêndices.</p> <p>1. Educação inclusiva – Legislação 2. .Inclusão escolar – Crianças – Deficientes físicos 3. Crianças – Cadeira de rodas 4.Educação especial – Representação social - Família I. Almei- da, Dulce Barros de II. Universidade Federal de Goiás. Facul- dade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 376.22(094.4)</p>
--

ANDREZA APARECIDA POLIA

**O OLHAR DOS PAIS DE CRIANÇAS QUE UTILIZAM CADEIRA DE RODAS:
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL OU EXCLUSÃO?**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, em 22 de agosto de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^a.Dr^a. Dulce Barros de Almeida – UFG
Presidente da Banca

Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro - UFG

Prof^a. Dr^a. Umaia EI- Khatib- UFSCar

AGRADECIMENTOS

Agradeço

À Deus pelo privilégio e sentido da vida;

Aos meus pais e irmãos por me apoiarem incondicionalmente em todos os momentos da minha vida e me proporcionarem a vivência de valores éticos que fazem à base das relações humanas;

Ao meu marido Roberto Carlos pelo afeto, paciência e apoio na realização do trabalho e na minha vida;

À Profa.Dra.Dulce Barros de Almeida pela gentileza, carinho, dedicação e orientação desse trabalho e por ter participado ativamente do desenvolvimento das concepções de inclusão que tenho hoje;

À Profa.Dra. Umaia El-Khatib que tem me guiado desde os meus primeiros passos na vida acadêmica e profissional e me auxilia a construir a cada dia novos significados de estar e ser no mundo;

Ao Prof. Marcos Corrêa da Silva Loureiro que gentilmente aceitou participar da banca de qualificação e de defesa e auxiliou na elaboração do trabalho, orientando leituras e conduzindo-me a reflexões teóricas fundamentais para o raciocínio de um pesquisador;

Aos Participantes da pesquisa que de forma preciosa cederam seu tempo e me emprestaram suas vivências, compartilharam percepções e sentimentos e dessa forma permitiram a construção do trabalho;

Aos Professores e Colegas do Programa de Pós Graduação em Educação da UFG que me auxiliaram no percurso acadêmico e na ampliação de conhecimentos teóricos e de vida;

À amiga Rute Oliveira Mendes pela amizade, carinho, incentivo e apoio em momentos decisivos e principalmente nessa trajetória acadêmica;

À todos aqueles e aquelas que fazem parte da minha vida e a todo o momento me levam a pensar e a modificar minha compreensão de mim mesma, do ser humano e do mundo.

Quando Einstein, à pergunta do passaporte, responde “raça humana”, não ignora as diferenças, omite-as num horizonte mais amplo, que as inclui e supera.

Essa é a paisagem que se deve abrir: tanto para quem faz da diferença uma discriminação, quanto para quem, para evitar uma discriminação, nega a diferença.

Giuseppe Pontiggia

POLIA, Andreza Aparecida. **O olhar dos pais de crianças que utilizam cadeira de rodas**: educação inclusiva, educação especial ou exclusão? Dissertação 188 f. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 2008.

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo investigar qual é a representação social que os pais de alunos que fazem uso de cadeira de rodas possuem com relação à educação escolar que seus filhos têm recebido em escolas públicas ou privadas de ensino regular, escolas especiais ou ainda aqueles que se encontram fora da escola. Iniciamos com um levantamento bibliográfico acerca do processo educacional de pessoas com deficiência ao longo da história e discutimos a perspectiva da educação inclusiva na visão de diferentes autores. O cotidiano escolar observado pelos pais dos referidos alunos é definido também pelas políticas públicas educacionais e pela legislação, portanto fizemos a análise da legislação que define o rumo da educação inclusiva no Brasil. A pesquisa propriamente dita foi realizada com trinta familiares de pacientes do Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo-GO, responsáveis por crianças/adolescentes de faixa etária entre sete e quatorze anos e usuárias de cadeira de rodas. Investigamos qual é a representação que os participantes possuem acerca da escola que os filhos freqüentam, de seu futuro educacional e do papel deles na educação escolar dos mesmos. Com os participantes responsáveis por crianças que estão fora do contexto escolar, investigamos os motivos que os têm conduzido a essa 'escolha' e a representação que os mesmos possuem sobre escola inclusiva regular ou privada e escola especial. Todos os participantes relataram o que pensam sobre a inclusão e as leis que a regem. Percebemos que a escola é bastante valorizada como local onde se estabelecem relações de troca e onde há construção de conhecimento. Mesmo alegando pouco ou nenhum conhecimento sobre inclusão e legislação os participantes têm uma compreensão sobre o que significa incluir e o que significa excluir. Concluimos que a representação dos participantes acerca do cotidiano escolar de seus filhos é um instrumento precioso a ser considerado por todos aqueles envolvidos em processos educacionais e pode ser a base para que tanto a literatura quanto a legislação sejam efetivamente colocadas em prática.

Palavras-chave: inclusão, legislação, usuários de cadeira de rodas, família.

POLIA, Andreza Aparecida. **The parents' looking of children who use wheelchair: inclusive education, special education or exclusion?** Dissertation 188 p. (Master in Education) - Education College/ Federal University of Goiás, 2008.

ABSTRACT

This study aims to research what is the social representation that parents of students, who use wheelchair, have regarding to school education that their sons have received in regular public or private schools, special schools or still those who are out of school. We began with a bibliography survey about deficiency people educational process throughout history and we discussed the perspective of inclusive education from the point of view of different authors. The day-by-day in school noticed by parents, of these specifics students, is defined also by educational public policies and by laws; therefore we made a law analysis that defines the Brazilian inclusive education route. The research, properly said, was done with thirty patients' relatives of Re-adaptation and Re-habilitation Center Dr. Henrique Santillo, located in Goiania-Goiás(Brazil), responsible for children/teenagers between seven and fourteen years old and wheel chair users. We investigated what is the representation that participants have about the school that their sons attend, about the educational future of the children and relatives' role in children education in the school. With participants responsible by children that are out of school, we investigated the reasons that led them to this 'choice' and the representation that they have about regular or private inclusive school and special school. All participants told what they think about inclusion and about the laws that rule it. We noticed that the school is well-valued as a place where are settled change relations and where there is knowledge building. Even alleging few or no knowledge about inclusion and law, participants have a comprehension of what to include means e what means to exclude. We conclude that participants' representation about their sons day-by-day in school is a precious instrument to be considered by all those involved in educational processes and can be the base for that literature and law be effectively developed in practice.

Keywords: inclusion, law, wheelchair users, family.

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO	10
CAPITULO I - INCLUSÃO E EXCLUSÃO: CONTEXTO, HISTÓRIA E CONCEPÇÕES	14
1.1 - A inclusão como parte da exclusão: grupos vulneráveis no contexto global...	14
1.2 - O modelo de escola vigente contextualizado num mundo globalizado.....	17
1.3 - Um espaço para a reflexão: identidade, terminologia, classificação, normatização e estigma.....	19
1.4 - Inclusão e a Teoria das Representações Sociais.....	25
1.5 - Breve evolução histórica: o diferente no contexto sócio-educacional.....	29
1.6 - Concepções & concepções de inclusão: perspectiva literária	33
1.7 - Tecendo algumas reflexões: teoricamente a percepção dos mecanismos excludentes é vivenciada diariamente por todos.....	44
CAPÍTULO II - INCLUSÃO: RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	48
2.1- Contextualizando.....	48
2.2- Panorama Internacional.....	50
2.2.1 -Declaração de Salamanca.....	52
2.2.2- Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.....	57
2.2.3-Convenção e Protocolo sobre os direitos das pessoas com deficiência.....	59
2.3 - Panorama Nacional.....	63
2.3.1 - A legislação brasileira no que diz respeito às pessoas com deficiência.....	65
2.3.2 - O entendimento legal: quem são as pessoas com deficiência.....	67
2.3.3 - O direito a educação.....	69

2.3.4 - O atendimento educacional especializado.....	74
2.3.5. - O papel da família	79
2.3.6 - Acessibilidade e demais recursos previstos.....	80
2.3.7 - Educação Especial.....	86
2.3.8 - Documentos subsidiários a política nacional de inclusão.....	89
2.3.9. - Políticas Nacionais.....	92
2.4 - Algumas Considerações.....	102
CAPÍTULO III - A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA: INVESTIGANDO O OLHAR	
DOS PAIS	105
3.1 - Identificando os participantes.....	105
3.2 - Opção Metodológica.....	106
3.3 - Organização e Análise dos Dados.....	109
3.3.1 - A relação entre a faixa etária das crianças e a escolha da escola por parte dos pais	110
3.3.2 - As relações entre idade e as experiências escolares.....	123
3.3.3 – Representações sobre a escola e o papel da família na educação dos filhos.....	127
3.3.4 – Relação entre tipos de escola e recursos/adaptações que elas fornecem aos alunos.....	133
3.3.5 – Aspectos positivos e negativos das escolas.....	140
3.3.6 – Representações com relação aos tipos de escola, papel dos pais e aprendizagem dos filhos.....	144
3.3.7. – O conhecimento dos participantes sobre a inclusão e sobre as leis que se referem a ela.....	150
3.3.8 – Outros Comentários...garantindo um espaço de colocações.....	164
REFLEXÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	186

INTRODUÇÃO

Quando nos propomos a fazer uma pesquisa acadêmica, partimos a princípio de um tema que por algum motivo nos mobiliza sabendo que será necessário seguir uma seqüência de passos até que o trabalho seja concluído. Consideramos, entretanto, que as conclusões são sempre parciais devido à já notória impossibilidade de se obter compreensão de um objeto em sua totalidade.

Desse modo, desde o momento em que partimos para o estudo de um determinado fenômeno, sabemos que ele estará interligado a uma rede de outros fenômenos e que, portanto, dificilmente será possível entendê-lo em seu todo.

Dados estes fatos, colocaremos as razões que nos motivaram a esta pesquisa, discorrendo acerca de alguns episódios de nossa vida profissional enquanto terapeuta ocupacional e enquanto docente.

Salientamos que o olhar e as perspectivas escolhidas para tratar o assunto constituem um dos possíveis dentro da infinidade de teias que compõem este tema, portanto, não temos o intuito de esgotar as questões referentes a ele, mas sim o objetivo de proporcionar uma reflexão dentro de uma óptica específica.

Como terapeuta ocupacional, atuante dentro de uma instituição que atende pacientes com seqüelas de doenças neurológicas e ortopédicas, temos a oportunidade de estar em contato com essa população todos os dias e em uma área específica de atuação, na qual um dos trabalhos desenvolvidos é a adequação postural de pacientes usuários de cadeira de rodas.

Nesse contexto, atuamos diretamente com os pacientes e suas famílias tendo como foco principal a definição e construção de uma cadeira de rodas que apresente entre outras características, conforto, segurança, prevenção de contraturas e deformidades ósseo-articulares, aumento de função motora podendo ser otimizada para utilização em diferentes espaços de acordo com as necessidades e interesses dos usuários.

Quando se trata de crianças e adolescentes, um dos objetivos a serem alcançados é a adaptação da cadeira a ser utilizada de modo a proporcionar a máxima autonomia e independência durante a realização das atividades de vida diária e de vida prática (terminologia específica da área de terapia ocupacional), e

nesse sentido um dos aspectos a serem considerados, é a possibilidade de utilização em ambiente escolar.

Desse modo, uma das perguntas feitas aos familiares e/ou responsáveis pela criança é se ela frequenta alguma escola a fim de que em conjunto, paciente, família e terapeuta, possam definir as adaptações a serem efetuadas na cadeira de rodas. Essas têm como objetivos: facilitar o acesso ao ambiente escolar, permitir que a criança fique sentada com conforto por um longo período e oferecer recursos que auxiliem no processo de aprendizagem, como por exemplo, uma mesa de atividades adaptada à cadeira.

Durante quatro anos - tempo em que o setor de adequação postural está funcionando – no processo de anamnese e avaliação dos pacientes fomos refazendo a seguinte pergunta: a cadeira que está sendo adaptada deverá atender também as demandas escolares? À medida que isso acontecia, os familiares relatavam que:

- a escola já estava adaptada às necessidades da criança com mobiliário adequado e que, portanto, não seria necessária a colocação de nenhuma estrutura adjacente na cadeira;

- seria importante a colocação das adaptações na cadeira a fim de auxiliar a inclusão da criança no espaço escolar e deste modo facilitar o processo de aprendizagem;

- a cadeira que estava sendo adaptada não era a mesma que ficava na escola, pois seria inviável levar e trazer este equipamento todos os dias neste percurso casa-escola-casa, devido à distância (nesses casos, muitos pais preferem carregar a criança no colo durante o trajeto);

- a criança não frequentava escola, portanto, não seria necessário qualquer tipo de adaptação neste sentido.

Nossa compreensão da infância, partindo da própria experiência e de leituras realizadas, sempre esteve relacionada a vivências no ambiente escolar e quando deparamos com pais relatando que os filhos não frequentavam a escola, nos perguntamos quais seriam os motivos que conduziram a este tipo de situação.

Começamos então a nos aprofundar nas perguntas dirigidas aos pais durante essas avaliações (tanto com os de crianças que frequentavam a escola quanto com os daquelas que não a frequentavam) investigando o que eles

pensavam de maneira geral, acerca da escola na vida de seus filhos. Por meio desse novo questionamento foi possível identificar que havia, por parte da família, diferentes olhares sobre a escola quando pensavam em seus filhos. Filhos estes que legalmente são denominados como *portadores de deficiência* (BRASIL, 1988,1989), educandos *portadores de necessidades especiais* (BRASIL, 1996) ou ainda *pessoas com necessidades especiais* (BRASIL, 2001).

Ficaram explícitas através desta indagação inicial que existem em princípio duas possibilidades de relação com o tipo de educação escolar que estas crianças poderiam receber, ou seja, há possibilidades de escolha da matrícula em:

- escolas enquadradas nos princípios filosóficos e conceituais da educação especial, ou
- escolas que adotam a perspectiva da inclusão como prevê a legislação brasileira atual que tem por objetivo embasar novas práticas educativas;

Ambos os tipos de instituições podem ser enquadradas nas seguintes categorias de dependência administrativa: públicas, privadas ou conveniadas, existindo ainda uma terceira opção que, embora não respaldada legalmente, apresenta-se como 'opção' de alguns pais: trata-se da não colocação da criança em um sistema escolar. Foi a existência desse último tipo de opção que nos mobilizou a iniciar esta pesquisa.

Tentar identificar os motivos que permeiam estas escolhas da família é o principal objetivo de nosso trabalho, ou seja, o fio condutor deste percurso é a investigação sobre a óptica dos pais acerca da inclusão ou exclusão das crianças usuárias de cadeira de rodas na educação escolar.

Para nos aprofundarmos nesse objetivo, dividiremos este trabalho em três capítulos, sendo que o primeiro discorrerá sobre os princípios que norteiam a educação inclusiva onde tentaremos identificar as concepções teóricas que embasam as diferentes práticas que permeiam nosso cotidiano partindo de um panorama macro fundamentado na dialética exclusão/inclusão.

Essas concepções estão geralmente vinculadas ao contexto histórico social e cultural no qual estamos inseridos assim como as definições do que é normal/padrão e do que foge às regras sociais, econômicas e no caso, fazendo com que os sujeitos sejam apresentados como diferentes. A questão da norma e da diferença serão discutidas partindo de referências como Goffman (1975), Rocha (1991), Marques (1994), Silva (2000) e Almeida (2006), entre outros.

Também utilizaremos o campo teórico da representação social, teoria defendida por Moscovici (2003), pois acreditamos que as escolhas dos pais estão profundamente relacionadas às representações que os mesmos fazem sobre seus filhos, sobre *deficiência* e também sobre a escola (quem deve freqüentá-la, o que ela deve se propor a ensinar, etc).

A inclusão propriamente dita será investigada com vistas a pontuar o que pesquisadores com concepções diversificadas afirmam sobre ela, considerando, para isso, a produção de material teórico e empírico sobre o tema.

No capítulo dois, no intuito de traçarmos uma idéia do panorama legal sobre inclusão, faremos um relato partindo de alguns documentos internacionais que abordam este paradigma, como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas *Portadoras de Deficiência* (2001) e a Convenção e Protocolo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

Na seqüência, será apresentado o panorama nacional partindo da legislação brasileira (leis, decretos-lei, decreto-legislativo, resoluções e portarias) que reza sobre a educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais (terminologia legal mais utilizada) e das Políticas Nacionais que tratam da Educação Especial (1994; 2008). Outros documentos oficiais (Cartilhas, Materiais de Apoio e Documentos subsidiários à política de inclusão) serão analisados também no intuito de explicitarmos as concepções que os norteiam e como tem transcorrido a regulamentação sobre educação especial no Brasil.

O terceiro capítulo contará com a análise qualitativa das entrevistas feitas com 30 pais de crianças entre sete e quatorze anos que são usuárias de cadeira de rodas e que freqüentaram o setor de adequação postural do CRER durante o mês de julho de 2007. Através das informações coletadas, tentaremos identificar sua representação social acerca da escola, sobre a possibilidade de seus filhos estarem inseridos na comunidade escolar, sobre o que eles conhecem a respeito da legislação que trata da inclusão, entre outros aspectos.

Essas questões nos permitirão fazer o último capítulo intitulado reflexões finais ponderando sobre o que tem se desenrolado no campo conceitual/teórico por pensadores da inclusão, sobre o que os nossos legisladores têm disseminado acerca desse assunto e efetivamente sobre como isso tem se processado na prática

sob a óptica dos pais. Será que esses caminhos se cruzam? Até que ponto isso acontece?

CAPÍTULO I

INCLUSÃO E EXCLUSÃO: CONTEXTO, HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

Neste capítulo faremos uma breve apresentação acerca da dialética inclusão/exclusão tomando como ponto inicial a explanação acerca dos sujeitos e dos grupos que nela se enquadram num enfoque macrosocial.

Na seqüência será realizada uma discussão considerando-se a questão da norma como padrão social aceito de condutas e a conseqüente exclusão dos sujeitos enquadrados como “fora do padrão”, contextualizando a diferença e o diferente em uma perspectiva sócio-histórica e da representação social que eles produzem.

Apresentaremos ainda as concepções de inclusão educacional e de diversidade propostas por autores que fizeram levantamentos e análises teóricas importantes e/ou que ainda tiveram a possibilidade de investigar empiricamente algum aspecto dentre os muitos que fazem parte do processo de inclusão. Entre estes autores podemos citar: Mantoan (1997, 1998, 2001, 2003), Mittler (2003), Sasaki (1997), Martins (2006), Marques (1994,2001), Stainback & Stainback (1999), Skliar (2001), Beyer (2003), Kassar (1999, 2000, 2004), Omote (1980, 1994), Oliveira (2004), Góes e Laplane (2004), Lima (2006), entre outros.

1.1. A inclusão como parte da exclusão: grupos vulneráveis no contexto global

Os processos de exclusão em suas mais distintas formas (social, cultural, econômica, digital, educacional, etc.) têm permeado a realidade presente de uma parte significativa dos seres humanos e têm se tornado freqüentes, sendo por vezes, naturalizados e reproduzidos, sem que haja, sequer, reflexões sobre o modo

como se estabelecem e sobre as conseqüências, em todas as esferas, que deles advêm.

Faz-se necessário compreendermos que estes comportamentos de exclusão dão-se fundamentalmente em decorrência do processo histórico de dominação de determinados grupos, geralmente os mais privilegiados econômica e politicamente, sobre aqueles que por diversos motivos (características étnicas, de raça, religiosas, culturais, sociais, financeiras, intelectuais, entre outras) estão relegados à marginalização. Esses grupos integrantes da sociedade e, portanto nela inseridos fazem parte da dialética exclusão/inclusão na medida em que fazem parte desta díade exploração/dominação que sustenta a sociedade moderna. Sobre isso Sawaia (1995, p.9) coloca:

exclusão não é um estado que uns possuem, outros não. Não há exclusão em contraposição à inclusão. Ambos fazem parte de um mesmo processo – ‘o de inclusão pela exclusão’ - face moderna do processo de exploração e dominação. O excluído não está à margem da sociedade, ele participa dela, e mais, a repõe e a sustenta, mas sofre muito, pois é incluído pela humilhação de negação de humanidade, mesmo que partilhe de direitos sociais no plano legal.

No contexto educacional brasileiro, os processos excludentes têm se constituído como fatos (Collares e Moyses, 1996; Oliveira, 2004) e espelham principalmente as concepções e representações sociais acerca da diferença e do que os indivíduos considerados diferentes (como se a diferença não fosse intrínseca à natureza humana e todos os homens fossem iguais) produzem naqueles que se julgam normais.

Em uma visão global de mundo e integral de ser humano, diferentes somos todos nós; algumas diferenças, no entanto, têm sido utilizadas historicamente para justificar a inferiorização e conseqüente exclusão de determinados grupos.

Citaremos alguns destes indivíduos/grupos qualificados como diferentes que têm suas diferenças exacerbadas e utilizadas como fatores para justificar sua exclusão. Em muitos casos, guerras são desencadeadas para que uns tentem demonstrar sua superioridade em relação à “diferença” dos outros.

Exemplos desses grupos e sujeitos são:

- os países economicamente desprivilegiados com ênfase nos localizados no hemisfério sul, ou seja, países do norte (ricos) e do sul (pobres) (Zaoual, 2003);
- os grupos pertencentes a raças ou etnias consideradas inferiores, gerando conflitos como os ocorridos na antiga Iugoslávia (sérvios e repúblicas separatistas), em Ruanda e Congo (Tutsis e Hutus);
- as pessoas e grupos que têm princípios religiosos divergentes da maioria do contexto no qual estão inseridos ou que assumem suas crenças como únicas e formam grupos para guerrear se preciso for como o Taleban;
- os indivíduos, do foco deste estudo, que apresentam alguma alteração (física, sensorial, cognitiva, comportamental) e que de alguma forma os coloca em uma categoria denominada de *deficiente* – a própria palavra já denota a falta de algo – e traz ao imaginário coletivo de muitas culturas representações inerentes a esta terminologia, que desencadeiam atitudes explícitas ou veladas de preconceito.

De acordo com James D. Wolfensohn presidente do Banco Mundial em 2002, em artigo publicado no Washington Post e reproduzido em O Estado de São Paulo (04/12/2002)

Quatrocentos milhões de *portadores de deficiência* vivem nos países em desenvolvimento. Com frequência demais suas vidas caminham de mãos dadas com a pobreza, o isolamento e o desespero. (...) Como se este isolamento não fosse injurioso o bastante, pesquisas mostram que as pessoas incapacitadas também estão mais sujeitas do que as outras a viver na pobreza opressiva. Mais de 1,3 bilhão de pessoas no mundo lutam para sobreviver com menos de US\$ 1 por dia, e os deficientes em seus países vivem na parte mais baixa desta pirâmide.

Considerando os dados supracitados podemos inferir que além das características físicas, sensoriais, mentais ou quaisquer outras que possam suscitar comportamentos de afastamento com relação aos *deficientes*, muitos deles ainda contam com outra desvantagem social, ou seja, fazem parte dos que economicamente não tem condições de sobrevivência.

As maneiras ou formas pelas quais os indivíduos são colocados à margem têm sido vinculadas aos mais diversos contextos, situações ou atributos a eles associados, de modo que, dependendo do local o indivíduo que possui algum traço ou condição peculiar, poderá ser visto como um estranho e portanto, excluído.

1.2 O modelo de escola vigente contextualizado em um mundo globalizado

De acordo com Mittler (2003) um dos principais objetivos da transformação do pensamento e das condutas dentro da base inclusiva é possibilitar que todas as crianças tenham acesso a todas as oportunidades oferecidas no âmbito escolar, de modo que se impeça a segregação e o isolamento beneficiando, dessa forma os grupos (minorias lingüísticas, étnicas, indivíduos com alguma deficiência e/ou com dificuldade no processo de aprendizagem, etc) com maior risco de serem excluídos.

Outro aspecto importante a ser apontado é a questão da “receptividade” da escola – entendendo aqui o papel e o comportamento de cada componente que faz parte dela: diretor, coordenador pedagógico, faxineiro, alunos, pais de alunos, etc. - com relação às diferenças e ao diferente. Como já foi descrito anteriormente, em muitos casos a diferença é colocada como tendo um sentido negativo que acaba por desqualificar os sujeitos. Acerca disso, Marins e Palhares (2007, p.70 e 71) descrevem:

mesmo mascaradas com o ‘discurso inclusivo’ grande parte das escolas mantém-se inflexíveis, enfaticamente discriminatórias, descontextualizadas, não democráticas e constroem, inevitavelmente, a evidência dos ‘melhores’ em detrimento dos ‘diferentes’, sendo este conceito utilizado a partir de um entendimento superficial, mas que, necessariamente, solidificam os diferentes como os ‘piores’: trata-se da reprodução de modelos viciosos comprometidos prioritariamente com a necessidade dos meios de produção, valorizando a capacidade de produção. Escola elitista e segregacionista quando ali só se valoriza o ‘perfeito’, o ‘normal’, o que corresponde às exigências educacionais e culturais compatíveis com desafios excludentes da forma de organização social voltada para a capacidade de produção e lucro.

De acordo com Lima (2006) a escola toma para si o “direito” de definir o que é considerado melhor para os alunos e age como se os mesmos não participassem de sua própria formação e da construção dos saberes. Essa forma de

pensar gera em muitos casos a segregação, que reflete os processos excludentes, permeando o contexto histórico-social global:

obram esses professores, coordenadores, donos de escola, etc. (que tiranicamente determinam ou tentam determinar quem vai aprender ou quem não vai) como déspotas, como carrascos de inocentes, quando deveriam ser os defensores de uma sociedade do conhecimento ético, em que o maior dos conhecimentos começasse pelo conhecimento do próprio homem enquanto ser transformador do mundo para o bem da humanidade. (LIMA,2006,p.56)

Práticas excludentes como essas têm sido endossadas pela escola, à medida que ela se apresenta como uma instituição rígida com dificuldades de aceitar alunos diferentes e trabalhar com eles, que se afastam da média estabelecida socialmente. Essas dificuldades, de acordo com Laplane (2004), devem-se ao fato de haver necessidade de a escola produzir resultados (lê-se: promover a maior quantidade de alunos e em menor tempo), garantindo o aprendizado de um conteúdo mínimo. Desse modo, a convivência entre os diferentes - qualquer que seja a diferença - conspira contra a realização dos objetivos da escola.

Na verdade, as práticas e as relações que acontecem no cotidiano escolar são a expressões, no âmbito da escola, do que se desenvolve no contexto social global. Para Marques (1994) ao tentarmos apreender com mais propriedade a problemática vivenciada pelas pessoas com *deficiência* devemos refletir que, embora esta se materialize nos indivíduos, ela se constitui em um problema eminentemente social com desdobramentos nas áreas políticas, econômicas, filosóficas e conseqüentemente educacionais.

e é no bojo dessa complexa trama de relações sociais que se manifestam as diversas formas de controle, discriminação e opressão em relação aos ditos desviantes, ou seja, é no contexto social que se manifestam as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como 'diferente' ou 'indesejado'. (MARQUES, 1994, p.30)

Mittler (2003) enfatiza que os sistemas educacionais realmente não funcionam de maneira isolada e apenas expressam o modo como a sociedade se organiza, ou seja:

os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão em seus portões. Aqueles que

trabalham nas instituições de ensino são cidadãos da sua sociedade e da comunidade local; portanto, possuem a mesma gama de crenças e atitudes com qualquer outro grupo de pessoas; também o são aqueles que administram o sistema educacional como um todo, incluindo os que são designados para o posto, os membros eleitos do governo local, os diretores de escola e os administrados. (MITTLER, 2003, p.24)

Para Góes e Laplane (2004), as desigualdades e o processo de exclusão que acontecem no ambiente escolar são o que elas denominam de “exacerbação das desigualdades”. Essas posturas expressam o crescimento da distância existente entre as parcelas da população incluídas no mundo do consumo e aquelas dele excluídas, como também o esfacelamento da vida das comunidades e a emergência do individualismo como valor generalizado que se sobrepõe à solidariedade e à cooperação.

Outro fator que devemos considerar é que a base do sistema capitalista no qual estamos inseridos é a competitividade, a qual tem sido estimulada não apenas nos espaços escolares, mas também nas situações de emprego e demais atividades desenvolvidas no cotidiano.

O paradoxo descrito pode ser resumido em uma questão: como é possível pensar a escola atual vivenciando a perspectiva da inclusão, baseada na aceitação das diferenças, na cooperação e no respeito ao momento/tempo de cada pessoa enquanto todo o sistema capitalista atua valorizando pessoas cada vez mais competitivas e individualistas?

1.3 Um espaço para a reflexão: identidade, terminologia, classificação, normatização e estigma.

Como vimos, as diferenças presentes nos grupos de indivíduos têm sido utilizadas historicamente para justificar a exclusão dos que não correspondem ao que deles se espera sócio-cultural e principalmente economicamente. Para se compreender de que modo as diferenças servem como justificativa para a negação dos direitos de determinados sujeitos, é necessário que se faça uma explanação acerca da interpretação da construção e do significado que identidades e diferenças produzem nos indivíduos.

Silva (2000, p.75 - 76) afirma que

em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.

Este mesmo autor descreve ainda que um outro modo de configuração entre identidade e diferença seria colocar a diferença em primeiro plano, ou seja, colocar a diferença não somente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas. (Silva, 2000)

Outro aspecto relevante abordado por Silva (2000) é a ligação existente entre identidade e norma, a saber:

fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. (SILVA, 2000, p.83)

A discussão da identidade permeia a questão da norma e, por conseguinte, a dialética inclusão/exclusão, é discutida também por Sawaia (2002, p.124) :

Identidade é conceito político ligado ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas e excludentes, bem como ao processo de inserção social nas relações internacionais. O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios. Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social.

Considerar, afirmar e agir com base no entendimento de que há padrões específicos e imutáveis de compreensão do ser humano implica reduzirmos as pluralidades dos sujeitos e negar-lhes o direito à diversidade e às singularidades inerentes ao ser humano como denuncia Almeida (2006, p.42):

não se pode mais naturalizar a exclusão social e institucionalizar a diferença como ponto contrário às normas, às regras, ao padrão e regulamentar a igualdade como ponto definidor de vidas. As pessoas agem como se fossem iguais, homogêneas, e isso não existe. Todos nós somos seres diferentes, únicos e especiais e constituímos a nossa identidade exatamente pelas diferenças que temos em relação aos demais. Enfim, é preciso reconhecer e aceitar que todas as pessoas têm e devem ser respeitadas em sua singularidade.

Niemi (2000) apud Nes (2003) identifica com propriedade o sentimento de alguém excluído pela falta de reconhecimento de sua identidade dentro de um contexto escolar:

Era uma deficiência evidente. Não em falta de coisas materiais – tínhamos o que precisávamos – mas falta de identidade. Não éramos ninguém. Nossos pais não eram ninguém. Nossos ancestrais não significavam nada para a história da Suécia. Nossos apelidos não podiam ser soletrados, muito menos pronunciados por professores substitutos que vinham da realeza sueca... Não tínhamos bons modos. Nós deixávamos nossos chapéus dentro do ambiente. Nós nunca pegávamos cogumelos, evitávamos vegetais e nunca tivemos festas de *crayfish*. Não podíamos conversar, recitar poemas, embrulhar presentes apropriadamente ou discursar... Tínhamos sotaque finlandês e não éramos da Finlândia, tínhamos sotaque sueco e não éramos da Suécia. Não éramos ninguém. (NES, 2003, p.70)

Poderíamos perguntar: Qual seria a identidade do indivíduo *deficiente*? Identificar alguém como deficiente, ou seja, atribuir a alguém a identidade de *deficiente* significa dizer o que?

Ainda que na área específica da educação esse termo tenha sido modificado atualmente, ou seja, embora o termo *deficiente* tenha sido substituído por 'indivíduo com necessidades educacionais especiais', a reflexão deve permanecer quanto a essa "necessidade social" de se categorizar os sujeitos, pois podemos perguntar: que indivíduo não tem necessidades educacionais especiais, ou ainda, que sujeitos aprendem ou apreendem o conhecimento da mesma forma? Se cada um de nós apresenta características singulares de constituição genética, volição, desenvolvimento cognitivo, entre outras, e se encontra inserido nos mais diversos contextos e instituições, por que acreditar que apresentaremos as mesmas maneiras de aprendizagem?

Existem diversas denominações possíveis utilizadas na literatura para se especificar e classificar as diferenças, tantas quantas são as características que cada patologia possui. De acordo com Skliar (2006):

A questão das mudanças de nome não produz necessariamente nenhum embate, nenhum conflito, nem inaugura novos olhares em nossas próprias idéias acerca de quem é o outro, de qual é sua experiência, de que tipo de relação construímos ao redor da alteridade e de como esta se relaciona consigo mesma. Pelo contrário: perpetua até o cansaço o poder de nomear, o poder de designar e a distância com o outro. (SKLIAR, 2006, p.25)

El-Khatib (1996) realizou investigações acerca da deficiência e nesta perspectiva abordou, entre outros aspectos, o significado e as representações das palavras/expressões “deficiente”, “pessoas deficientes”, “portadores de deficiência” ou ainda “pessoas com deficiência” sob à luz da língua portuguesa, inglesa e francesa. Ficou explícito em seu estudo que todas as vezes que o termo deficiente é utilizado ele aponta para o sentido de que falta algo, há imperfeição ou algo diminuído de virtude, privado de poder ou ação.

Isto parece responder em parte, pelo suposto ‘incômodo’, no uso do termo ‘deficiência’, em relação às pessoas com quem se associa o ‘atributo da deficiência’, pois, de algum modo, a idéia acima as coloca numa posição de desvantagem, em relação aos demais, seus opostos, as pessoas ‘sem deficiência’. (...) Vash (1988) tem razão quando diz que ‘as palavras tem o poder de moldar imagens dos objetos de referência e a sua escolha é importante na construção ou na destruição de estereótipos’. (EL-KHATIB, 1996, p.35)

Quando insistimos em nos referir às pessoas reduzindo-as a algumas de suas características, estamos reproduzindo as percepções sociais e culturais das redes local e global, nas quais estamos inseridos, e ao mesmo tempo reforçando representações que nem sempre são positivas.

um conjunto de representações formado dessa maneira integra o núcleo das representações que os homens fazem da realidade, que têm, por isso, uma resistência muito grande à mudança [...]. Integram esse conjunto de representações preconceitos, juízos e valores carregados de conteúdo afetivo, que se aprenderam como formas únicas e definitivas de interpretar a realidade e que constituem representações extremamente significativas para a continuidade da vida. (LOUREIRO, 2003, p.112-113)

A referência para se categorizar a deficiência está relacionada ao fantasioso conceito da norma que não pode ser reduzido a conceitos teoricamente determinados por métodos científicos (Canguilhem, 1978).

Marques (1994, p.42) no que se refere às categorizações pontua que

do ponto de vista ontológico, um indivíduo pode ser considerado normal para o desempenho de determinadas atividades e significativamente inadequado para o desempenho de outras tantas. Da mesma forma, deve-se considerar que um indivíduo excepcional pode atingir níveis de desempenho plenamente satisfatórios em diversos setores da atividade humana. Por isso, torna-se urgente a superação dos estigmas e etiquetas, que podem classificar comportamentos, mas não deveriam servir jamais para classificar pessoas.

As classificações são utilizadas nas mais diversas situações e não se deve, a priori, culpabilizá-las ou colocá-las como responsáveis pelas desigualdades e pela inferiorização dos indivíduos considerados diferentes. Classificar pode ser - e geralmente é - útil e necessário quando se tenta explicar didaticamente um fenômeno e desta forma utiliza-se a sua segmentação do mesmo na tentativa de entendê-lo.

A questão aqui posta é que muitas vezes quando se classificam os sujeitos, parte-se de uma norma e/ou padrão segundo o/a qual eles são colocados como sinônimo de “normal” ou de aceitável, e aqueles ou aquelas que não se enquadram neste parâmetro são desviantes e, na maior parte das vezes, “desviantes para menos”, qualificados dessa forma, como inferiores.

Silva (2000, p.83) relata que:

normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Para Skliar (2006) esse processo por ele denominado de diferencialismo consiste na separação entre ‘as diferentes marcas nos diferentes’ e também na inferência de uma conotação pejorativa para com os mesmos. Para esse autor:

os ‘diferentes’ respondem a uma construção, uma invenção, que dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de ‘diferencialismo’, isto é, uma atitude- sem dúvida do tipo racista- de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas.(SKLIAR, 2006, p.23)

Ainda com relação aos padrões de normalidade que servem para classificar o indivíduo dentro de categorias aceitas socialmente, as quais são pré-definidas a priori dentro do mundo globalizado pelo caráter econômico, (ALMEIDA, 2006, p.155) ratifica Silva (2000) pontuando:

justificando a exclusão social elege-se uma identidade como padrão/modelo e nega-se todas as manifestações da diversidade humana seja pelo gênero, raça, etnia, procedência regional, tipo de deficiência ou orientação sexual. Por conseguinte, a partir do momento em que é fixada uma identidade como

a 'norma', passa-se a hierarquizar as outras identidades, no sentido negativo, do inferior.

Nesse contexto, o indivíduo passa a ser identificado/reconhecido ou pelo que ele não possui ou pelo atributo que ele apresenta e que, na maior parte das vezes, é classificado como inferior ou negativo, tornando-o, portanto, um indivíduo estigmatizado.

No caso das pessoas que apresentam algum tipo de diferença em alguma parte do corpo, denominadas deficientes físicos, o estigma torna-se mais evidente e as conseqüências sociais advindas dele ainda mais presentes. Marques (1994, p.31) descreve o estigma como “manifestação prática das relações de rejeição daqueles que impositivamente possuem uma marca que os distingue pejorativamente das demais pessoas”.

Goffman (1975), em seu trabalho com relação ao estigma e a sua relação com a construção da auto-identidade e das representações coletivas com relação ao indivíduo estigmatizado, afirma

por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. (GOFFMAN, 1975, p.75)

Todos os sujeitos que apresentam qualquer característica que os diferencie e que a mesma seja valorada socialmente enquanto negativa/inferior sofrerá as conseqüências de ser um desviante. Quando a ausência de uma aptidão ou característica faz com que um indivíduo seja percebido por si mesmo ou pelos outros como menos apto, menos adequado ou menos valioso, a diferença se torna inferioridade. (El-Khatib, 1996)

Há casos nos quais essa diferença é “menos visível”, mas quando ela está presente nos traços físicos do indivíduo – e a cadeira de rodas nesta situação é um dispositivo que vem a confirmar sua presença - o estigma está pré-estabelecido.

a partir da estigmatização o deficiente físico compreende seu corpo enquanto objeto de vergonha ao experimentar incapacidades em relação ao padrão vigente de produtividade, afetividade e sexualidade. Os atributos desabonadores parecem-lhe naturais; sente pena de si, raiva do mundo como se o mesmo o tivesse levado à fatalidade, sem no entanto

compreender a lógica das relações que se instauram sobre sua diferença. (ROCHA, 1991,p.186)

Para Marques (1994) a categoria dos indivíduos excepcionais representa uma das mais atingidas pelo estigma e pela discriminação, os quais são, em última instância, a concretização das desigualdades oriundas no conjunto das relações sociais. Sobre isso Telford e Sawrey (1984) apud Marques (1994) apontam:

A maioria não-incapacitada tende a manter um certo distanciamento social, frequentemente tratando os incapacitados como estranhos. Muitas pessoas normais se sentem pouco à vontade na presença de um indivíduo deficiente. Consideram demasiado difícil aceitar e misturar-se com os incapacitados da maneira que fazem com outras pessoas e, dado que dispõem de maior prestígio e poder, podem restringir as oportunidades dos deficientes. (TELFORD e SAWREY apud MARQUES, 1994,p.14)

Na questão da normatização dos sujeitos, outro aspecto a ser observado é o do prisma econômico e da capacidade de produção (geração de mais valia) que co-delineia os comportamentos e expectativas sócio-culturais. Rocha (1991, p.182) aponta que

uma das expressões na Norma do século XX é a capacidade para a produtividade, sendo que para tanto o corpo deve estar apto para o trabalho. Corpo produtivo passa a ser aquele que não é doente: constrói-se aí a sua contrapartida complementar: o corpo improdutivo, o corpo doente, logo desviante da norma.

Essa capacidade de produzir deve ser observada pois, no contexto capitalista, parece-nos evidente que este será sempre um atributo bastante valorizado. Neste sentido que aspectos positivos seriam evidenciados nas pessoas com *deficiência*? Ou ainda: há possibilidade de valorização das diferenças nesta estrutura social?

Uma possível resposta a essa última colocação é descrita pelo olhar de Mantoan (2003, p.32):

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a 'normalização'.

1.4 Inclusão e a Teoria das Representações Sociais

O paradigma da inclusão pode ser entendido e explicado à luz de diferentes concepções acadêmicas, bem como qualquer outro tipo de conhecimento. Neste trabalho optamos por trazer as contribuições da Teoria das Representações Sociais, visto que a inclusão não é apenas um conceito teórico, mas objetiva prioritariamente um repensar e um novo agir sobre o cotidiano escolar e seus atores. Para isto, condição *sine qua non*, é que esses atores, no caso, os pais das crianças usuárias de cadeira de rodas, expressem sua interpretação acerca desse paradigma.

Necessário também é investigar as concepções que estes participantes do contexto educacional possuem sobre a escola vigente, sobre a escola ideal e sobre os seus filhos como parte delas.

As escolhas apresentadas por pais de crianças especiais com relação ao tipo de educação a que seus filhos serão expostos estão interligadas à representação dos mesmos com relação:

- à escola, seu papel e sua importância na vida das pessoas e também
- ao significado da deficiência e à sua interferência ou não no processo de aprendizagem.

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada e difundida por Serge Moscovici em contraposição às concepções hegemônicas da Psicologia Social da década de 1960, que segundo ele, expressavam um individualismo teórico. Ele defendia que as relações da vida cotidiana no âmbito social, ou seja, entre indivíduo e sociedade não estavam sendo traduzidas pelas teorias vigentes. Desse modo, “captar a relação entre o sujeito individual e a sociedade na perspectiva dialética é exatamente um dos aspectos que conferem à teoria das representações sociais um caráter inovador no campo da Psicologia Social” (MAGALHÃES, 2000, p.60).

No intuito de compreender um pouco mais sobre o que é a representação social, descreveremos abaixo alguns conceitos. De acordo com Loureiro (2003, p.105):

A expressão *representações sociais* designa uma forma de conhecimento que tem como fundamento a vida quotidiana, referindo-se, portanto, ao âmbito dessa vida. Seu critério de verdade é sua capacidade de dar conta das questões emanadas desse viver: quanto melhor responde aos

problemas aí propostos, mais verdadeiro para os homens esse tipo de conhecimento é.

Para Magalhães (2000, p.62):

O conceito de representação social pressupõe compreender o ato de representar, que significa um ato de pensamento por meio do qual um sujeito se relaciona com um objeto. Representar é substituir, estar no lugar de algo, de outrem. Do mesmo modo que a função simbólica, a representação é o representante mental de alguma coisa, e pode ser um objeto, uma pessoa, um acontecimento, uma idéia, etc.

Dessa maneira, podemos constatar que nesta teoria tanto o sujeito como a realidade do mundo social onde ele se situa encontram um espaço de destaque, de modo que:

(...) a teoria pressupõe um indivíduo com uma atividade cognitiva própria, cuja dinâmica é essencial à criação dos laços sociais em que está envolvido, os quais decorrem da atividade sócio-cognitiva de todos os sujeitos que pertencem ao mesmo contexto social. (MAGALHÃES, 2000, p.60)

Doise (1986) apresenta a representação social como um produto da ação e da comunicação humanas que tem na perspectiva de Moscovici alguns componentes:

- é a instância intermediária entre o conceito e a percepção;
- situa-se com base nas dimensões de atitudes, de informações e de imagens;
- contribui na formação de condutas e na orientação das comunicações sociais;
- está vinculada aos processos de objetivação e de ancoragem;
- caracteriza-se por focalizar uma relação social;
- é elaborada por meio de modalidades de comunicação, como a difusão, a propagação e a propaganda.

Doise (1986, p.20-22) considera a objetivação como o processo que “torna concreto o que é abstrato” e afirma que a ancoragem significa a colocação de um objeto num quadro de referencia previamente conhecido para que seja possível sua interpretação.

Historicamente, existe uma construção e uma representação social acerca dos indivíduos que apresentam qualquer tipo de diferença e que têm sido expostos aos mais diversos tipos de estigma relacionado às características que geram algum tipo de animosidade no contexto onde vivem.

Segundo Marques (1994, p.15):

muito embora o indivíduo excepcional seja potencialmente capaz de desempenhar uma série de atividades, a condição de subalternidade a que está renegado decorre principalmente da forma como a sociedade o vê, e as conseqüências sócio-políticas daí decorrentes se constituem apenas no produto final de uma moral discriminatória e segregacionista daqueles que estabelecem e controlam os valores sociais que determinam o que é certo e errado, normal e anormal, permitido e não permitido.

Minayo (2000) salienta, que as representações dos grupos podem ser caracterizadas pela mistura do pensamento social daqueles que têm o domínio econômico juntamente com o das grandes massas e irá expressar as contradições vivenciadas nas relações sociais de produção.

Ribas apud Marques (1994, p.33) coloca que “muitos dos considerados ‘diferentes’ introjetam essa divisão com se ela fosse absolutamente natural. Aceitam a consideração de ‘diferentes’ e admitem até a condição de ‘inferiores’”

A representação social que o grupo de pessoas consideradas normais tem construído acerca das pessoas com deficiência conduz essas últimas a uma visualização de uma auto-imagem que pode ser negativa, dado que a referência para a formação do auto-conceito está também vinculada ao que os outros pensam sobre nós. Cunha complementa este raciocínio (2007, p.76) apontando que

situações discriminatórias e excludentes contribuem para que as pessoas que apresentam diferenças em suas expressões corporais, mergulhem num reducionismo, num encolhimento que não lhes permitem valorizar outras formas de perceber o mundo, as pessoas, as relações sociais e interpessoais que lhes favoreçam o ‘sentir-se pessoa’ [...].

De acordo com Oliveira (2004) a representação social dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais tanto na escola quanto na sociedade brasileira está estruturada sobre a visão geral e universal do conceito de inteligência, e sob esse aspecto tais indivíduos são vistos como incapazes o que gera sobre eles processos de discriminação educacional e social.

Concordamos com El-Khatib (1996, p.37), quando ela descreve:

a despeito das distinções entre termos mais, ou menos, apropriados ou ao contrário estigmatizantes, e da concordância acerca do papel da sociedade como sujeito que define o objeto como deficiente ou não, até aqui, deficiência é condição de desvio. E isto diz mais do que 'afastar-se da média'. Isto fala de um modo de pensar o social. Um social harmônico, ordenado, em que qualquer 'erro, falha, falta, imperfeição' é vista como desvio, algo que contraria a ordem e, portanto, 'deve ser corrigido'. Neste modo de ver, a deficiência é desvio, imperfeição individual, que deve ser corrigida, diminuída, reordenada e (re) integrada ao social/todo harmônico. Nesta concepção, a questão da deficiência é centrada antes no ser, que no ser social.

Essa leitura da autora reflete as construções feitas ao longo da história da humanidade que retrata as condutas que foram assumidas frente aos diferentes, sempre investidas da crença da normalidade como referência social. Esse quadro será discutido com mais atenção no próximo tópico.

1.5 Breve evolução histórica: o diferente no contexto sócio-educacional

Historicamente os indivíduos com diferenças corporais, cognitivas, comportamentais ou quaisquer outras que não se encaixam no padrão convencionado pela sociedade na qual estão inseridos, têm sofrido processos de exclusão.

Relatos dão conta de que na Grécia Antiga as crianças que apresentavam algum tipo de alteração eram relegadas ao abandono ou à morte, os quais eram justificados socialmente.

O primeiro banho da criança era uma maneira de experimentar sua conformação e resistência. Em *Vida de Licurgo*, Plutarco (autor grego do século I d.C.) nos conta que em Esparta, onde havia uma preocupação muito grande com a criação apenas dos mais fortes e vigorosos, as mulheres 'não lavavam os recém-nascidos com água, mas com vinho [...]. Os doentios e sujeitos à epilepsia morrem de convulsões sob o efeito do vinho puro, enquanto os sadios dele recebem uma melhor têmpera e vigor'. Em outros lugares, as criancinhas eram testadas com água gelada e até mesmo com urina. (FLORENZANO, 1996, p.14-15)

Florenzano (1996) observa ainda que a prática de "exposição" dos bebês era uma prática comum entre os gregos. Se o pai decidisse não criar a criança, a mesma era colocada num pote de argila e abandonada no campo para morrer. Em Esparta, era depositada em um lixo ou jogada de um precipício.

Ainda sobre a realização do extermínio na Grécia, Silva (2007) relata:

Algumas civilizações concebiam que as pessoas com deficiência não deveriam viver, eliminando-as quando crianças. Na Grécia, o pai tinha o direito de ficar ou não com a criança que sua esposa trouxera ao mundo, após cinco dias do nascimento desta, havia a decisão se a criança poderia ou não participar da vida em família. Caso a decisão fosse negativa, o bebê era colocado em um vaso de barro e abandonado nos campos. (SILVA, 2007, p.62-63)

Silva (2007) relata ainda que a prática da exclusão e do extermínio também acontecia em outras sociedades ocidentais da Antiguidade quando a deficiência gerava nos indivíduos dependência econômica, incapacidade para o trabalho. Essa prática também era utilizada como forma de controle demográfico.

No Preformismo a deficiência era enquadrada nos preceitos da mística e da superstição e tê-la ou não dependia exclusivamente da vontade de um “ser superior” pois

[...] os atributos mentais, sensoriais e motores do homem, seriam, nesta perspectiva, dádivas ou castigos de Deus (força do bem) ou do demônio (força do mal), que, em eterna luta pelo poder, se digladiavam às custas dos mortais humanos.(MARQUES, 2001, p. 38)

Ainda nesta época, a inteligência era tida como pré-formada, não havendo influência qualquer do meio externo em sua construção.

Com o advento do Cristianismo, o indivíduo com deficiência passa a ter o direito de ter alma, embora ainda não fosse visto como sujeito de direitos (membro da comunidade). Os sentimentos de dó e piedade disseminados pela Igreja nesta época característicos principalmente dos princípios religiosos judaico-cristãos, permaneceram infiltrados na coletividade e ainda hoje perpassam as maneiras de se relacionar entre ‘normais e deficientes’.

Na Idade Média surgem as primeiras instituições que oferecem assistência aos indivíduos com deficiência e em 1325 é redigida na Inglaterra a primeira legislação que aborda questões referentes aos cuidados com as pessoas deficientes mentais. Neste período os locais que se propunham acolher os diferentes, caracterizavam-se por agrupar os sujeitos com diferentes características, ou seja, pessoas com as mais variadas deficiências, transtornos mentais ou doenças outras como a hanseníase (Kassar, 1999; Marques, 2001; Barboza e Cupolillo, 2004).

Já no Predeterminismo passa-se a reconhecer o papel do ambiente, mas em uma dimensão negativa e neutra, onde a inteligência é tida como pré-programada e auto regulada endogenamente, o que mais tarde seria denominado de maturação biológica independente. (Fonseca, 1995)

Com a mudança de concepção do Teocentrismo para o Antropocentrismo caracterizada também pelo Renascimento, as ciências passam a avançar através de um novo processo de construção do conhecimento. Paracelso, médico, escreveu a obra “Sobre as doenças que privam os homens da razão” (1567) na qual apontava para a origem patológica da deficiência mental. Cardano, também médico, acrescentou, neste período, “uma preocupação pedagógica com a instrução das pessoas com deficiência” (MARQUES, 2001, p.40).

Em 1664, as investigações médicas conduzem Thomas Willis, para os escritos de sua obra intitulada “*Cerebri anatome*”, na qual assume que a causa da deficiência mental estaria ligada a uma lesão ou disfunção do Sistema Nervoso Central.

Posteriormente, há o desenvolvimento da corrente denominada envolvimento que tinha como base filosófica a corrente empirista, ou seja, o conhecimento é reconhecido com tendo origem na experiência sensível e na influência do meio ambiente. Esta corrente de pensamento foi desenvolvida a partir das concepções de Itard, médico que realizou a primeira tentativa de tratamento e educação com uma criança especial. Nesta óptica, de acordo com Pessotti apud Marques (2001, p.42)

[...] as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades da experiência e das oportunidades de exercício de funções intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anátomo-fisiológico ou metafísica.

O potencial apresentado pelos deficientes, as descobertas advindas da Biologia e da Medicina e, posteriormente, a Revolução Industrial, que trouxe mudanças sociais voltadas para estas questões relativas à produtividade, têm um papel fundamental na mudança de paradigma com relação ao *deficiente*, pois vinculada a esta noção de produtividade nasce o modelo de corpo produtivo (Marques, 2001; Freitas, 2005)

O produto histórico dessa mudança no comportamento social e econômico do homem moderno foi a consolidação de uma formação discursiva fundada na dicotomia semântica e prática da eficiência versus deficiência. Além do aspecto biológico da anormalidade, a deficiência passou a ser entendida como um fator impeditivo para o trabalho fabril. (MARQUES, 2001, p.41)

Neves (2005) referencia que a transição da era medieval para a modernidade foi caracterizada pela construção e difusão do *Princípio do Universal*, que trazia a idéia do ideal e legitimou a exclusão advinda da Antiguidade [...] deixando à margem do sistema social aqueles que não conseguiam os resultados esperados, ressaltando, dessa forma, a homogeneização e a hierarquização que instituem o *sujeito padrão* (NEVES, 2005,p. 83)

Com o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, no século XX, e a busca da escolarização de maneira geral, inclusive pelas pessoas rotuladas/descritas como *deficientes*, o sistema educacional passou a absorver esta demanda criando, por exemplo, as escolas e as classes especializadas que apresentavam como característica a segregação da pessoa enquadrada como *deficiente*.

Após este período, há o desenvolvimento da concepção interacionista de inteligência na qual, de acordo com MARQUES (2001, p.43), “as habilidades mentais, sensoriais e motoras do indivíduo decorreriam da quantidade e da qualidade das trocas efetuadas entre o indivíduo e o meio ambiente”. Exponentes deste período na área educacional foram Piaget, que teve sua teoria apropriada pelo movimento Construtivista, e Vygotsky que focalizou o sujeito histórico contextualizado em seu meio.

Apesar de na época de Vygotsky não haver discussões acerca das concepções entre integração e inclusão como estão colocadas hoje, no capítulo V de suas Obras Escolhidas, esse autor defende claramente idéias favoráveis ao conceito de educação inclusiva. Para ele, as pessoas normais não se diferenciavam qualitativamente daquelas com deficiência: ao contrário, os significados culturais permaneceriam como referência comum para os sujeitos sociais. O que seria considerado decisivo seriam as formas de acesso e apropriação dos significados culturais que resultariam em semânticas individuais ou em sentidos particulares dos mesmos. (Beyer, 2003)

Com relação às escolas especiais, Vygotsky posiciona-se da seguinte forma, referindo-se a educação dos cegos:

Sem dúvida, a escola especial cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena o cego e o situa num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado por sua medida, onde tudo lhe recorda. Este ambiente artificial não tem nada em comum com o mundo normal no qual o cego deve viver. Na escola especial se cria muito prontamente uma atmosfera insalubre, um regime de hospital. O cego se move dentro do estreito âmbito dos cegos, neste ambiente cego. Por natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade [...] (VYGOTSKY apud BEYER, 2003, p. 164)

Essas concepções e maneiras de ver os indivíduos com necessidades educacionais especiais características de determinadas épocas, conduziram às formas de interação adotadas socialmente em relação a essas pessoas.

1.6 Concepções & concepções de inclusão: perspectiva literária

Incluir é um conceito, ou melhor, uma escolha por uma concepção de vida que implica na compreensão do contexto multifacetado no qual estamos inseridos.

Inclusão significa fazer acontecer o ato de incluir alguém no aspecto pessoal, social, econômico, cultural, educacional, de trabalho, enfim, de toda a dimensão que possa fazer parte do ser humano. Incluir quer dizer dar valor à pessoa, ao ser humano, e não somente entendê-la, mas propor-se a aceitar as diferenças e diversidades que existem entre os indivíduos. Acerca disso, Cunha (2007) escreve:

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elementos para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras da construção de uma nova sociedade [...]. (CUNHA, 2007, p.77)

Sendo esta uma proposta tão abrangente é natural que cause “estranhamento” e resistência, visto que se trata do novo e do desconhecido, onde não há “receitas” a serem seguidas e nem tampouco normas pré-estabelecidas de condutas a serem adotadas e como descreve bem Osório (2006, p.62) “investigar ou conversar sobre uma possível inclusão é provocar, numa dimensão contextual, uma insurreição”.

Cavallin (2005, p.66), fazendo uma reflexão acerca das metas para que a inclusão aconteça, faz uma observação relevante: “agüentar não é incluir - a dignidade impõe limites, a vontade de participar não justifica humilhação ou degradação”, ou seja, não é necessário que os sujeitos se coloquem em uma posição de inferiorização a fim de ocupar um lugar que a priori lhes é de direito. O ‘nascimento’ da inclusão, enquanto paradigma educacional, desenvolveu-se em decorrência da prática da Integração que teve seu berço nos países nórdicos, em 1969, quando houve o questionamento das práticas sociais e escolares que se baseavam até então na segregação.

Desde então se abriram as portas da escola para os alunos *deficientes*, sendo vigente, a partir daquela época, o entendimento de que esses indivíduos tinham o direito de estar no espaço escolar desde que apresentassem condições principalmente cognitivas para isto e, também, se conseguissem adaptar-se a este novo contexto. (Sasaki, 1997; Mrech, 1998; Stainback, 1999; Mantoan, 2003).

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. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (MANTOAN, 2003, p. 23)

Sasaki (1999) descreve que a integração trabalha com os seguintes princípios:

- Normalização: conceito baseado na idéia de que toda pessoa com deficiência tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida comum à sua própria cultura e

- *Mainstreaming*: principio que, na área da educação especial, tem sido interpretado como o ato de conduzir os alunos para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade. “A prática do *Mainstreaming* correspondia ao que hoje consideramos integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva” (SASSAKI, 1999, p.33)

O primeiro passo para a modificação das relações entre escola e *deficiente* foi dado no Parlamento do Reino Unido, através da apresentação do Relatório Warnock (1970), que propunha a revisão do tipo de atenção que vinha

sendo a dada à referida população. Começa a vigorar o termo necessidades educacionais especiais que aparece nas recomendações internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e no Brasil pode ser identificado na resolução nº2/2001. A utilização dessa terminologia expande efetivamente a proposta de Educação Inclusiva, evoluindo para a concepção de que é a escola que deve adaptar-se às necessidades de seus alunos, e estas necessidades podem apresentar-se sob as mais diversas perspectivas:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas 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 ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.3).

Traremos algumas concepções de inclusão que foram construídas por diferentes pesquisadores deste tema no intuito de traçar uma teia de conhecimentos que nos permita compreender este paradigma do ponto de vista teórico e acadêmico.

Sartoretto (2006) pressupõe a inclusão escolar como a possibilidade e a capacidade de ver, refletir e analisar a escola sob todos os seus aspectos e identificar que o seu papel não se restringe apenas à transmissão de informações, mas da construção do conhecimento proporcionada também pelo convívio entre pessoas diferentes.

Se acreditamos que o papel da escola é construir cidadania por meio do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiências (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada. (SARTORETTO, 2006, P.81)

Na perspectiva de inclusão de Ramos (2006) a autora propõe orientações para o trabalho em classes regulares com crianças que apresentam necessidades especiais através de passos, tais como:

- utilizar o construtivismo como base teórica;

- conscientizar a comunidade de que o aluno *deficiente* não vai atrapalhar a aprendizagem dos demais;
- ter uma equipe de professores e funcionários preparada para enfrentar situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula;
- matricular os alunos portadores de deficiência em classes correspondentes à sua idade cronológica;
- não priorizar a aprendizagem dos conteúdos educacionais em detrimento da aprendizagem da vida;
- adequar o plano didático pedagógico à realidade dos alunos;
- respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno *portador de necessidades especiais*;
- Não deixar de apresentar determinados temas ao aluno DM(*deficiente mental*), por subestimar sua capacidade de aprendizado;
- avaliar a aprendizagem considerando o potencial do aluno;
- quando houver crianças com ‘alta agressividade ou passividade absoluta’ aconselhar aos pais a busca por auxílio médico;
- utilizar a ‘observação atenta’ como parâmetro para a tomada de decisões;
- aliar a intuição aos conhecimentos de natureza psicopedagógica;
- derrubar alguns mitos, como por exemplo: que os PNE (*portadores de necessidades especiais*) necessitam de cuidados especiais, que os professores que lidam com os PNE precisam ser especialistas, que os PNE devem estar em escolas especiais e que eles atrapalham a aprendizagem das demais crianças.

Ramos (2006, p.8) segue com dicas para o plano didático voltadas para as especificidades de cada *deficiência* como ela denomina. Ela defende que “é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais”. Apesar de transparecer que a autora entende a singularidade dos processos de ensino-aprendizagem para cada pessoa, ela acha necessária a categorização das mesmas em deficiente mental, deficiente visual, deficiente auditivo, portadores de distúrbios de comportamento, entre outros.

Além da categorização, podemos observar que a maior parte dos passos elencados por Ramos (2006) considerados como atitudes e/ou compreensão específicas relacionados à inclusão, na verdade são questões que perpassam o cotidiano escolar de todos os alunos e professores, a saber: lidar com crianças que precisam de ajuda para utilizar o banheiro ou que preferem estar fora de sala, priorizar a aprendizagem de maneira geral e não se focar apenas nos conteúdos, adequar o plano de aula aos alunos e avaliá-los de acordo com seu potencial, entre outros.

Stainback e Stainback (1999, p.21) pesquisadores norte-americanos dedicados à investigação do ensino inclusivo, concebem o mesmo como a “prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Na qualidade de cientistas, juntamente com outros acadêmicos, organizaram um guia dirigido à comunidade de educadores, que trata de aspectos teóricos e práticos do paradigma inclusivo.

Esse estudo aborda os fundamentos do movimento inclusivo; as estratégias conceituais, práticas e administrativas para a concretização das propostas inclusivas; a necessidade e importância de se trabalhar em colaboração (alunos, docentes, demais atores do espaço escolar e a comunidade em geral); as formas de se pensar o currículo e os processos de aprendizagem, bem como as possibilidades de experimentação de diversas abordagens e a compreensão dos mais diferentes tipos de comportamentos apresentados pelos alunos na sala de aula.

Na óptica desses pensadores, existem três componentes (organizacional, de procedimento e de ensino), interdependentes na proposta de ensino inclusivo, fundamentais para que haja sucesso em sua aplicabilidade, a saber:

- construção de uma rede de apoio (composta por equipes de apoio mútuo, formais e informais);
- consulta cooperativa e trabalho em equipe (se dá pelo envolvimento de profissionais de diferentes especialidades que atuam em conjunto definindo estratégias diversificadas para ir ao encontro das necessidades de cada aluno);
- aprendizagem cooperativa com a criação de uma atmosfera de aprendizagem na qual seja possível, através de grupamentos heterogêneos, os

alunos com variados interesses e habilidades possam desenvolver ao máximo seu potencial.

De acordo com Karagiannis e Stainback e Stainback (1999), as práticas inclusivas no âmbito escolar trazem benefícios para os alunos, os docentes e para toda a sociedade da seguinte natureza:

- *para todos os alunos*, à medida que os alunos têm possibilidade de aprender como cuidar uns dos outros e desenvolvem habilidades acadêmicas e sociais, atitudes positivas e valores que servirão de base para construção de uma sociedade inclusiva. Há preparação para a vida na comunidade, pois “em geral quanto mais tempo os alunos com deficiências passam em ambientes inclusivos, melhor é seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional” (Ferguson & Asch, 1989; Wehman, 1990 apud Stainback e Stainback, 1999, p.23);

- *para os professores*: através de apoio cooperativo e melhoria das habilidades profissionais com a oportunidade de planejar e conduzir a educação, fazendo parte de uma equipe com a possibilidade de cada docente estar em contato com os colegas, fazendo consulta a eles e de envolver-se no processo fazendo escolhas com relação ao tipo de aprendizagem que será oportunizada aos alunos;

- *para a sociedade*: os autores defendem que esta é a razão mais importante para se vivenciar um ensino inclusivo, ou seja, ensinar aos alunos que apesar das diferenças, que devem ser aceitas e respeitadas, todos têm os mesmos direitos. Com relação a estes direitos:

nenhum aluno deveria precisar ser aprovado em um teste ou esperar resultados de pesquisa favoráveis para viver e aprender como membros regulares da vida escolar e comunitária. O ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico - não é algo que alguém tenha de conquistar. (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK 1999, p.27)

Com relação ao preconceito característico de espaços escolares excludentes, esses pensadores afirmam que o mesmo fica inserido na consciência dos alunos que se tornarão adultos, o que continuará resultando em conflitos sociais e em competitividade.

Outro apontamento importante para eles, com relação à inclusão, é que a mesma não tem como pressuposto cortes orçamentários, ou seja, “não se quer economizar dinheiro” e sim “servir adequadamente a todos os alunos”.

Sapon-Shevin (1999), autora de um dos capítulos do guia de inclusão de Stainback e Stainback (1999), propõe o currículo baseado nas diferenças, que tem

como princípio a aceitação e valorização das comunidades inclusivas, nas quais todos apresentam o sentimento de pertença e têm suas contribuições valorizadas.

O currículo neste caso foca-se no aprendizado das diferenças raciais, culturais, familiares, de gênero e religiosas. Abrange ainda, o aprendizado das diferenças entre aptidões e habilidades sugerindo algumas práticas, a saber:

para contradizer e desafiar algumas hierarquias típicas que se estabelecem nas salas de aula, partindo do desempenho das crianças em uma determinada área (o melhor do grupo de leitura, o corredor mais rápido), os professores podem fazer com que todas as crianças sejam envolvidas em uma grande variedade de atividades e projetos durante o ano inteiro, permitindo assim que muitos tipos de talentos e especialidades sejam admirados e compartilhados. (SAPON-SHEVIN, 1999, p.298)

Nessa proposta curricular seria trabalhada a identificação de estereótipos e das situações nas quais aconteça discriminação e/ou preconceito, visto que para a criação de ambientes inclusivos, tanto alunos como professores devem tornar-se agentes ativos de mudança dispostos e capacitados para enfrentar estas questões.

Sommerstein e Wessels (1999), pesquisadores que também participam da elaboração do guia de inclusão dos Stainback traçam considerações sobre o apoio da família e da comunidade para a construção de um ensino inclusivo. Eles alertam para a necessidade dos pais estarem cientes do negativismo advindo de exames, avaliações, diagnósticos e principalmente prognósticos oferecidos por profissionais tanto da saúde quanto da educação. Os pais também são incentivados a exigir que estes profissionais forneçam 'laudos' e outros resultados de testes e avaliações relatando as potencialidades de cada criança.

O que os pais não sabem *pode* magoar seus filhos. Eles *devem* questionar, até mesmo desafiar, os resultados da avaliação; *podem* recusar-se a assinar a liberação dos formulários de informação; podem exigir avaliações independentes por parte de profissionais esclarecidos que documentem tanto as potencialidades quanto as carências; devem insistir em uma ênfase baseada nas potencialidades em todos os aspectos da vida do seu filho. (SOMMERSTEIN e WESSLS, 1999, p.415)

Há ainda um alerta para pais que estão sujeitos a ouvirem com freqüência que os filhos chegaram "ao ponto máximo da aprendizagem". O raciocínio que esses pais devem assumir é que o processo de aprendizagem do ser humano é contínuo, dado que *aprendemos pela vida toda* e, portanto o que pode ter chegado ao fim são na verdade as estratégias de ensino ou a experiência dos que estão prestando determinado tipo de serviço.

Collares e Moyses (1996) utilizam o termo *profecia auto-realizável* para descrever os comportamentos de alguns professores que no início do ano letivo conseguem “prever” os alunos que serão reprovados. Sommerstein e Wessels (1999, p.416) alertam os pais sobre o mesmo aspecto:

Os pais devem proteger-se contra profecias autocumpridoras, garantindo que as expectativas para seus filhos permaneçam otimistas e elevadas. Se for para errarmos em nossas expectativas, que seja em favor de expectativas mais altas, e não mais baixas.

Outra responsabilidade delegada aos pais é com relação à necessidade de eles procurarem os legisladores, a fim de expor a situação de seus filhos denunciando a segregação e lutando pela criação de espaços escolares mais inclusivos (Sommerstein e Wessels ,1999).

Tal como acontece na realidade brasileira, os autores descrevem que existem muitas leis norte-americanas que tratam da educação inclusiva , mas são praticadas a passos lentos. Creditam esta situação à falta de fiscalização da legislação em todas as instâncias - o que no Brasil seria equivalente ao papel do governo federal, dos estados e municípios - e estimulam pais e comunidade a cobrarem a supervisão do que está disposto.

Acreditamos que não se trata, tanto no caso dos EUA, quanto do Brasil, apenas de fiscalização, mas principalmente de concepção, ou seja, cada indivíduo necessita internalizar os princípios da inclusão e ter a possibilidade de experimentar a vivência de ambientes inclusivos.

Garantir, através de leis que a inclusão escolar ocorra é fundamental, no entanto, não é o suficiente para que ela realmente seja efetiva. Existem inúmeros fatores a serem considerados envolvendo a inclusão escolar, como descrevem Mittler e Mittler (2001):

- todas as crianças devem freqüentar às salas de aula em escolas próximas as suas casas;
- as escolas devem reestruturar seu currículo e métodos de ensino, avaliação e agrupamento de alunos a fim de garantir o acesso/sucesso a todo o tipo de crianças;
- as escolas devem ainda oferecer um suporte discreto tanto para os alunos quanto para os professores, sendo que estes devem aceitar a

responsabilidade de ensinar todas as crianças e receber apoio do diretor, dos colegas e da comunidade;

- deve haver um desenvolvimento contínuo do corpo docente.

Oliveira (2004), a partir de sua pesquisa embasada em concepções fenomenológicas, sob à luz das quais discute a dialética inclusão/exclusão, considerando a leitura e interpretação da legislação nacional, descreve a escola inclusiva como instituição que objetiva:

1) *romper com a situação de exclusão e de discriminação* que as pessoas com necessidades especiais vivem no contexto educacional e social [...],
 2) *superar a desvinculação existente entre a educação comum e a educação especial* e o caráter de subsistema presente nesta modalidade de ensino [...] e 3) *a democratização do espaço escolar*. (OLIVEIRA, 2004, p.74-76)

Esta mesma autora relata ainda, baseada no Relatório do II Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior no ano de 1997, que os objetivos da escola inclusiva são, a saber:

- explorar ao máximo o potencial de aprendizagem, dentro do espaço da classe comum, das crianças com necessidades educacionais especiais e favorecer sua integração à comunidade;
- adaptar as escolas de acordo com as necessidades/solicitações dos discentes, considerar o papel fundamental dos docentes no processo de ensino-aprendizagem e contar com a parceria das famílias;
- privilegiar as relações sociais dentro do espaço escolar que estejam baseadas no princípio da colaboração e da cooperação entre os indivíduos;
- cooperação entre *todos* os atores envolvidos no cotidiano escolar;
- flexibilização do processo ensino-aprendizagem, mediante as necessidades dos discentes;
- reflexão, desenvolvimento de pesquisa e utilização de diversas estratégias para avaliar, considerando este ato como um processo vinculado às peculiaridades dos discentes;
- eliminação de barreiras arquitetônicas, oferecendo o direito à acessibilidade;

- tornar possível, entre os atores escolares, a continuidade em seus processos de aquisição/construção/produção dos conhecimentos;
- oferecer rede de suporte necessário ao corpo escolar para que a política de inclusão seja colocada em prática.

Tanto nestas como nas demais mudanças que compõem a trajetória de um ensino que visa a inclusão, percebemos que se tornam imprescindíveis as mudanças de concepções históricas das práticas que permeiam o campo escolar e as representações de seus atores com relação ao mesmo.

Skliar (2006) crítica o uso de qualquer terminologia para nos referirmos a um indivíduo quando essa terminologia tem por objetivo evidenciar sua(s) diferença(s) entendidas como sinônimos de inferioridade. Observa, ainda, que a educação especial, enquanto especificidade, foi criada para que os ditos normais pudessem categorizar os diferentes e a partir daí concluírem que há necessidade de formas típicas de intervenção junto aos mesmos.

A questão principal para ele é se *“há, por acaso, alguma coisa que possa ser chamada, pensada e definida como normal? Existe, então, aquilo que deve continuar sendo o modelo de normalidade?”* (SKLIAR, 2006, p.18).

Identificar as diferenças, sejam quais forem, como presentes nos outros, nos afastaria do fantasma da anormalidade reforçando nossa identidade padrão.

Com relação à formação dos professores, Skliar defende a posição de que não há um tipo de formação específica que consiga abranger todas as diferenças e não há justificativa para a figura do professor especialista, pois a questão maior é trabalhar com o outro, respeitar o jeito de ser do outro e permitir que o outro seja quem ele é, sem rotulá-lo. Esse é o grande desafio: relacionar-se com o outro.

Seu entendimento com relação às ações direcionadas ao campo da educação inclusiva aponta para uma leitura da inclusão não como uma área ou modalidade dentro da esfera educacional, mas enquanto concepção de mundo.

Outro pesquisador que partilha desta mesma concepção é Pires (2006), defensor da concretização de uma escola para todos, onde independentemente das diferenças individuais e/ou sociais, toda pessoa tem o direito de ter acesso ao ensino regular e sucesso nele. A escola tem por obrigação assegurar a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento global de todas as crianças propondo ações educativas multifacetadas que combatam a segregação e a exclusão.

Sassaki (1997) trabalha com base na defesa de uma sociedade com posturas por ele denominadas de mais inclusivas, para o que a assimilação e o desenvolvimento de alguns conceitos são imprescindíveis, a saber:

- autonomia (condição de domínio no ambiente físico e social, com preservação da privacidade e dignidade do indivíduo);
- independência (capacidade de tomar decisões, sem auxílio de terceiros);
- *empowerment* (processo pelo qual um indivíduo ou um grupo, usa seu poder pessoal e inerente à sua condição para fazer escolhas e tomar decisões).

A inclusão é uma iniciativa mútua na qual “a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. (SASSAKI, 1997, p.41)

Este autor defende ainda como princípio da inclusão a equiparação de oportunidades afim de que todos os indivíduos possam ter acesso a informações, serviços, bens e ambientes nas comunidades das quais fazem parte.

Outros pesquisadores da inclusão, embora a princípio compreendam a dimensão da inclusão em todos os seus aspectos, defendem que algumas modificações pontuais, por exemplo, a transformação dos professores em especialistas ou o aprendizado de técnicas para se ensinar este ou aquele tipo de *deficiente*, sejam suficientes para se transformar a integração na inclusão propriamente dita.

Denari (2006), corroborando este ponto de vista, embora reconheça a existência de diversos componentes relacionados ao paradigma da inclusão, defende que alterações no processo de formação docente se constituem o princípio norteador das práticas escolares.

sem dúvida, a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral e especial. Um sistema unificado de ensino nos obrigaria a abandonar esta clássica separação, para buscar uma integração entre os conhecimentos provenientes de ambos os sistemas. Para tanto, a formação do docente de educação tem de ser mais especializada para atender à diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplem, ainda que minimamente, o campo da EE. (DENARI, 2006, p.59)

Uma questão importante, que desponta para reflexão das possibilidades de se pensar uma escola inclusiva, é sobre o referencial educativo do qual se parte, ou ainda, sobre a seguinte questão: o indivíduo está sendo formado para qual propósito?

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Seção I, que dispõe sobre a educação, reza:

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*. (grifo nosso).

Ela aponta claramente que, uma das metas, equiparada ao objetivo de desenvolvimento e da cidadania, é a oferta e o preparo do aluno para o engajamento no mercado de trabalho. Como pensar então a inclusão considerando este dispositivo legal?

Laplane (2004) relata que a escola vive uma grande contradição ao tentar colocar em prática a proposta inclusiva, pois o fenômeno da globalização e decorrente dele, o surgimento de um novo perfil de trabalhador (adaptável a todas as situações, com conhecimento em várias áreas/assuntos e experiente no domínio das novas tecnologias), reclamam investimentos na formação de um aluno voltado para o cenário emergente. Neste contexto “a melhor escola, hoje, é aquela que oferece um cardápio variado de competências e habilidades requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo” (LAPLANE, 2004, p.10)

Também Pires (2006, p.80) afirma que as demandas econômicas têm movido as demais áreas da sociedade, incluindo aí o domínio educativo:

A atual redefinição das questões públicas, das funções da política e das intervenções sociais a partir das necessidades da economia, lançou os seus tentáculos a todos os setores da sociedade, dos sistemas educativos às práticas sociais das famílias e dos indivíduos. O aspecto utilitarista de tudo aquilo que se faz a procura dos benefícios econômicos, tornou-se a razão de ser e o principal critério para avaliar a conveniência das ações do ser humano.

1.7 Tecendo algumas reflexões: teoricamente a percepção dos mecanismos excludentes é vivenciada diariamente por todos

Os desafios nas práticas educativas gerados pela concepção de inclusão, os comportamentos diversos adotados pelos profissionais que atuam nessa área e por vezes contraditórios - alguns optam por focar sua atuação nas dificuldades dos alunos enquanto outros optam por centrar-se nas potencialidades-, a resistência declarada ou velada em se trabalhar com pessoas ditas *deficientes*, são conseqüências das novas possibilidades de se pensar o processo educacional.

Qualquer mudança gera desconforto, pois obriga os envolvidos nela a repensarem perspectivas, concepções, modelos e também sua própria prática (comportamentos, atitudes, condutas, etc). Sobre esse assunto, Ferreira (2006) coloca:

Especificamente com relação à educação inclusiva, talvez a principal implicação trazida pela introdução da 'idéia' de inclusão no cenário da rede de ensino pública brasileira tenha sido o temor dos educadores, gestores, professoras e pais de crianças sem necessidades educacionais especiais de ser obrigados a aceitar crianças com deficiência em suas escolas. (FERREIRA, 2006, p.219)

As propostas de educação inclusiva questionam as normas e modelos que cada indivíduo cresceu aprendendo, aceitando, por vezes questionando e por vezes reproduzindo. Elas podem ser lidas como uma tentativa de subverter a ordem "natural" do mundo e, portanto, muitos podem sentir-se agredidos, e por isso reagir de forma a responder a este 'estímulo aversivo'.

Perguntas como as que se seguem podem surgir:

- Que escola é essa que aceita *deficiente*?
- Como avaliar um aluno que não aprende?
- Quais as maneiras de se ensinar alguém que não anda, não fala, não escuta e/ou não enxerga?

A escola que temos não está preparada para aceitar as pessoas que dela ensinam fazer parte, pois não se mostra apta a conviver com as diferenças, e todos somos diferentes. Com relação ao paradigma da inclusão, sobressai a insegurança gerada pelo novo e, também, pelas representações sociais existentes acerca da escola, daqueles a quem ela se destina (modelo de aluno perfeito/padrão) e do conhecimento que tem se proposto a construir.

A maneira que tem preponderado de se analisar e discutir a educação especial, na qual a anormalidade conduz o olhar sobre os sujeitos, tem ditado a

maneira como os serviços e as políticas serão estruturados nessa área, acentuando a separação entre 'especial' e 'normal'. (Silva, 2001).

Após a compreensão do que pensam alguns pesquisadores da inclusão, podemos dizer que existem duas grandes vertentes de entendimento deste paradigma, ou seja, é possível pensar a inclusão como:

1- Uma proposta de atenção que atende às demandas das pessoas classificadas como indivíduos com necessidades educativas especiais ou

2- Um processo de transformação dos paradigmas existentes, no qual compreende-se e respeita-se a diversidade humana.

Na primeira concepção é pressuposta, a existência de uma clientela nomeada como *deficiente* ou *especial*, o que remete as representações construídas sobre essas pessoas. A denominação dos indivíduos como deficientes ou especiais expressa, no caso da educação, que o foco de atuação será a patologia e não pessoa. De acordo com Skliar (2006), as representações das pessoas se caracterizam nessa perspectiva por serem 'mais científicas e mais acadêmicas' e:

continuam sendo obsessivas com aquilo que é pensado e produzido como 'anormal', como 'anormais', vigiando cada um dos desvios, descrevendo cada detalhe do patológico, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência e afirmando que 'algo está errado, que há alguma coisa equivocada no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema, etc'. (SKLIAR, 2006, p.18)

Nesse tipo de concepção, é endossada a divisão entre normal e patológico e entende-se que a patologia ou suas seqüelas manifestam-se igualmente entre os sujeitos. Pensando deste modo, tudo o que se desenvolve para a atuação junto com os deficientes 'anormais' está ligado somente à sua patologia, como se ela fosse a única possibilidade de identidade e fosse característica destas pessoas.

A proposta educacional nesse sentido desenvolve-se através de:

- Estudo da doença (o que a causa, suas seqüelas e prognósticos);
- Preparação dos docentes, nos próprios cursos de graduação ou através da formação continuada, para atuar de maneira mais adequada com cada aluno de acordo com a patologia que o mesmo apresenta;
- Disponibilização de determinados recursos pedagógicos pré-adaptados vinculados à patologia correspondente, por exemplo: utilização de máquinas em Braille, sorobã, entre outros materiais, no ensino de indivíduos que apresentam

deficiência visual; carteiras, computadores e outros dispositivos (quadro com letras e números imantados, etc.) para ensino de indivíduos com deficiências físicas; instrutor/professor de libras para atuação junto ao aluno com deficiência auditiva, etc;

- Adaptação do projeto político-pedagógico da escola também considerando-se as 'patologias' que serão atendidas.

A segunda possibilidade de compreensão da inclusão, da qual compartilhamos, entende que a diversidade humana e as diferenças são intrínsecas ao ser humano, desde sua composição genética, passando por contextos que o envolvem e, portanto pressupondo que o que cada um aprende, a quantidade do que é aprendido e o modo como o faz são únicos e próprios a cada indivíduo. Nesse sentido, não há necessidade de categorizar, classificar, nem diagnosticar quem quer que seja, pois as diferenças são tantas quanto seres humanos existam. Parte-se da crença que cada um aprenderá de acordo com suas possibilidades e de acordo com o que lhe for oferecido.

A inclusão serve para atender às peculiaridades de todos, sabendo-se que cada qual tem condições de nos mostrar qual é a maneira pela qual melhor aprende. A aceitação pelas escolas, pelos docentes, pelos pais e por toda a sociedade permitirá a construção dos múltiplos saberes. O foco, nesta perspectiva, está no potencial de cada indivíduo e no entendimento de que a diferença contribui para o crescimento coletivo havendo uma valorização dos diversos saberes e não somente do conteúdo.

O grande desafio que se coloca, de acordo com Mantoan (2003), não é a adaptação de recursos físicos e meios materiais, mas o desenvolvimento de novas atitudes nos relacionamentos pessoal e social das comunidades escolares para com os alunos que se efetivarão em novos processos de ensino-aprendizagem.

Embora nossa perspectiva seja embasada na aceitação da diversidade como princípio de entendimento e conduta em todas as áreas, os materiais teóricos veiculados tanto pela academia quanto pelos documentos legais tem manifestado posições em defesa de itens específicos. Queremos dizer que são definidas áreas sobre as quais são feitas deliberações; tal é o caso da educação, parte do foco desse estudo. A concepção do todo, como reorganização de diferentes partes que se complementam, não está presente, nem tampouco a inclusão enquanto aceitação de todos.

Nesse sentido, tentaremos no próximo capítulo identificar em termos legais quais das concepções descritas se expressam com maior ênfase, a fim de compreendermos mais aprofundadamente que direções práticas têm sido conduzidas.

CAPÍTULO II

INCLUSÃO: RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.

Nesse capítulo, é feita inicialmente uma explanação do panorama internacional através da investigação das recomendações internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência celebrada na Guatemala (2001) e a Convenção e Protocolo sobre os direitos das pessoas com deficiência (2007). Na seqüência, lançamos o olhar sobre o panorama nacional, analisando a legislação vigente no Brasil acerca da inclusão na área da educação, através de uma reflexão com base na Constituição Federal do Brasil (1988), as leis, decretos e resoluções que dispõem sobre educação especial e os documentos subsidiários à política nacional de inclusão, entre outros. O objetivo principal da leitura e análise desses materiais é tentar identificar quais as concepções implícitas e explícitas de educação inclusiva presentes nos mesmos.

2.1. Contextualizando

A legislação é um mecanismo social regulador que se propõe determinar as condutas a serem seguidas pelos indivíduos coletivamente. Esse conjunto de leis é pensado e proposto por homens que, embora eleitos pela população em geral, além de seus interesses peculiares de vida, encontram-se também vinculados outros homens e grupos com os quais partilham a construção de pensamentos e comportamentos de modo a influir na tomada de suas decisões, o que se concretizará nas normas adotadas em nome de um pretense social coletivo.

Esse jogo de forças, entre as demandas da população e as deliberações de determinados grupos, vai aparecer expresso, em termos legais, em todas as áreas que competem à atuação do Estado. No que se refere à elaboração das políticas na área da educação especial, esse embate de interesses e a promulgação de um texto com vistas a atender as demandas públicas e privadas não é diferente como relata Kassar (1998, p.16):

a concomitância dos setores público e privado no campo educacional pode ser vista desde o início da história da educação brasileira. Portanto, no desenrolar da consolidação da educação especial, podemos visualizar uma tênue linha dos limites e dos papéis, entre os serviços de atendimento público e privado, resultante entre outros fatores da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais que implica a constituição das diferentes equipes que assumem o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos estados, e elaboram e implementam as diferentes 'políticas educacionais'.

A implementação de políticas nesta área tende a desestabilizar os pensamentos e as condutas vigentes, como ocorre com qualquer processo de mudança que ameace concepções arraigadas e os grupos cujos interesses, geralmente econômicos, nestas se fundamentem. Este não é somente o caso da legislação nacional, pois Sommerstein e Wessels (1999) apontam que a perspectiva da inclusão na realidade norte-americana balançou o poder que vinha sendo exercido até então pelos provedores de serviços na área da educação especial:

não surpreende que os provedores públicos e privados de serviços segregados sintam-se ameaçados por qualquer tentativa de obrigar o cumprimento da lei que requer que as crianças com deficiência sejam educadas em um ambiente menos restritivo: eles temem que possam ter de desistir do negócio ou pelo menos reconfigurar sua maneira de trabalhar. Os legisladores são, talvez um dos primeiros e mais fundamentais contatos que eles procuram para manter suas organizações, apesar das necessidades das crianças e das exigências da lei. (SOMMERSTEIN e WESSELS, 1999, p. 425)

Skliar (2001) afirma que a legislação é um espelho do que pensa a sociedade sobre determinado assunto, no caso, sobre o *deficiente*. O autor denuncia neste aspecto:

em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre à idéia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização [...]) Os documentos oficiais

traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional.(SKLIAR,2001,p.14)

Embasados nessas pontuações, descreveremos o que está definido nos termos legais que regem à educação especial, enquanto movimento internacional defendido por organismos como a UNESCO, a ONU e o Banco Mundial e como política pública no Brasil. É imprescindível ter sempre em mente que estes documentos legais perpassam as contradições de poder e refletem em maior ou menor grau o pensamento dominante na sociedade sobre o assunto.

Seguindo o que foi proposto, trataremos de lançar um olhar crítico acerca dos documentos oficiais produzidos, tanto nacional como internacionalmente, abordando a inclusão na busca de identificar a concepção de cada um deles, visto que eles têm por objetivo delinear as ações em âmbito geral, ou seja, tanto no país quanto no local específico: a escola propriamente dita, onde realmente se efetiva a prática.

2.2 Panorama Internacional

De acordo com Carvalho (1998), podemos encontrar as origens das concepções de inclusão a partir de documentos oriundos de momentos históricos importantes os quais resultaram, entre outros, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, na Declaração de Cuenca de 1981 e na Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jontien em 1990.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos defende, por exemplo, que todos têm direito à educação, que deve ser esta gratuita, pelo menos no que se refere ao ensino elementar fundamental, um dos pilares atuais das recomendações internacionais e dos documentos brasileiros.

A Declaração dos Direitos Humanos teve como um dos seus reflexos o seminário sobre educação especial promovido pela UNESCO em 1981 que resultou na Declaração de Cuenca ocorrida no Equador no mesmo ano. Essa recomendação apontou diretrizes para a América Latina e o Caribe, a saber:

- as incapacidades não devem ser transformadas em impedimentos socialmente impostos por inadequada atenção ou negligência;
- deve haver melhoria da qualidade de serviços;

- deve ocorrer a eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação às pessoas com deficiências;
- é necessário maior participação das pessoas com deficiências nos processos de tomadas de decisões a seu respeito. (KASSAR, 2004, p.58)

É importante recordarmos que 1981 foi declarado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e, a partir de então, a ONU propôs que houvesse mudanças sobre as formas de pensar e agir para com as *pessoas com deficiência*.

Em 1990, ainda como conseqüência dos eventos acontecidos na década de 1980, transcorreu na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, que teve como principais objetivos:

- a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
- a expansão do enfoque da educação para todos.
- a universalização do acesso à educação - nesse momento o documento ressalta o caso das pessoas com deficiência, esclarecendo que devem ser adotadas ' medidas que garantam a igualdade do acesso a educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Brasil, 1993,p.5).
- oferecimento de um ambiente adequado para aprendizagem. (KASSAR, 2004, p.59)

A partir dessa Conferência e de outros movimentos como o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada que ocorreu na Venezuela em 1992, a Declaração de Santiago de 1993 e as Normas sobre Equiparação de Oportunidades de 1993, culmina em 1994, na Espanha, a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais que gerou a Declaração de Salamanca.

Assim, entre o rol de diferentes documentos produzidos e veiculados internacionalmente, que envolvem postulados referentes ao indivíduo considerado *deficiente*, optamos por investigar mais atentamente os seguintes:

- Declaração de Salamanca (1994);
- Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)

Foram elencados esses textos por considerarmos que eles tiveram repercussões diretas nas ações legais produzidas no Brasil. Isso se evidencia, porque, a Declaração de Salamanca de 1994 pode ter seus princípios percebidos na Lei de Diretrizes e Bases de 1996; a Convenção Interamericana para a

Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 2001 foi promulgada no Brasil através do decreto nº 3.956/2001 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 lançou alguns princípios que estão evidenciados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2007. A perspectiva educacional, é óbvio, será a privilegiada na leitura dos documentos.

2.2.1 Declaração de Salamanca:

A Declaração de Salamanca (1994) é inegavelmente um marco para legislação educacional internacional, pois foi o primeiro documento no qual diferentes países (88 governos estavam representados) assumem a necessidade de se propor uma mudança radical sobre a forma de a sociedade interagir com os indivíduos *deficientes*. O foco principal de que trata esta declaração está no interesse dos governos, que participaram, de reconhecer a obrigatoriedade e a urgência do provimento de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Os princípios, políticas e práticas de educação inclusiva contidas nesse documento podem ser resumidos nos itens abaixo:

- toda criança tem direito à educação e à equiparação de oportunidades;
- há necessidade do reconhecimento das peculiaridades de cada sujeito e, por conseguinte, os sistemas educacionais devem se organizar para corresponder às habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- as escolas regulares de cunho inclusivo se apresentam como dispositivos eficazes contra a discriminação e como base para a construção de uma sociedade inclusiva.

Quanto ao papel dos governos signatários, está expresso que a Declaração deverá ser colocada em prática por meio de ações políticas, devendo ser item prioritário inclusive financeiramente, de modo que os sistemas educacionais se tornem aptos a incluir “*matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma*”(Declaração de Salamanca,1994,p.9).

É em relação ao tópico descrito acima que se iniciam as questões e/ou contradições que merecem, a nosso ver, alguns comentários. Parece-nos que, tanto nas recomendações internacionais quanto na legislação nacional, os autores abrem

margem para mais de uma interpretação, o que por vezes no dia-a-dia das vivências sociais conduz a posturas diversas e até mesmo contraditórias.

Quando os legisladores prevêm a exceção para a matrícula das crianças nos sistemas regulares, estão assumindo que haverá casos nos quais isto pode não acontecer. Quais seriam então estes casos? Nossa crítica neste sentido é que cada pessoa, família ou instituição pode fazer a leitura destas 'fortes razões' da maneira que lhe aprouver e, desse modo, justificar a exclusão de alguns, baseada em princípios legais.

Ainda com relação aos governos, constam dessa recomendação, responsabilidades como:

- promover o intercâmbio entre países favorecendo a troca de experiências inclusivas a partir de projetos que estejam sendo desenvolvidos;
- traçar mecanismos de participação descentralizados, a fim de que sejam feitos planejamento, revisão e avaliação dos projetos relacionados aos indivíduos com necessidades educacionais especiais;
- investir na identificação, intervenção e nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- garantir o treinamento de professores, em formação e atuantes, para trabalharem na perspectiva inclusiva fornecendo às escolas inclusivas provisão de recursos da educação especial;
- encorajar e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomadas de decisões concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais;

Esse último item permite-nos uma reflexão sobre a concepção de inclusão sobre a qual este documento está embasado. A discussão acerca da norma e da padronização dos sujeitos, feita no primeiro capítulo, aponta que a classificação destinada às pessoas que apresentam qualquer tipo de diferença tem se caracterizado como prática social. Se estabelecemos que todos somos diferentes, tendo nossas peculiaridades e necessidades características, por que trabalhar com base em rotulações? E ainda, por que trabalhar sobre estigmas, enfocando como nesse caso a *deficiência*?

Mesmo que o termo utilizado seja "necessidade educacional especial", este nos remete à necessidade de enquadrar as pessoas em concepções de

normal/anormal, normal/especial, normal/diferente. Ou trabalhamos com o entendimento do todo que entende todos os seres como diferentes e ao mesmo tempo iguais, ou trabalhamos com a idéia de um todo, composto somente por “iguais/normais” (classificação esta totalmente circunstancial, visto que a norma varia dependendo do contexto). Neste segundo caso reforça-se a compreensão da deficiência como diferente, fora do campo de compreensão do todo social.

Outros dispositivos na Declaração referem-se à participação de organismos internacionais que *endossem a perspectiva da escolarização inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais* (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,1994,p.2). Entre esses se encontram a UNESCO, UNICEF, UNDP e Banco Mundial, os quais, é fundamental lembrarmos, têm interesses próprios geralmente vinculados às políticas neoliberais e vislumbram uma formação de ser humano vinculada às demandas do mercado (Libâneo,Oliveira e Toschi,2003).Nesse sentido, poderíamos considerar como incompatíveis a colaboração destas instâncias na disseminação de práticas educacionais realmente inclusivas.

Quando encontramos a menção de que a educação especial deve ser parte dos programas educacionais, mais uma vez fica explicitada a idéia da segregação construída historicamente, a qual reforça que os deficientes se encontram ‘a parte’ do todo, o que fortalece a idéia da necessidade de um tipo de educação voltada exclusivamente para eles.

Nos aspectos que tratam propriamente da Estrutura de Ação, o que foi descrito anteriormente volta a aparecer, e ficam cada vez mais evidente a necessidade de categorização e as contradições advindas da mesma. Atenemos para os dizeres nos itens que seguem:

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados [...];

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de

diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. [...];

[...] o desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

A questão da normatização das pessoas permeia todo o documento e nos parece que as concepções que ele carrega junto a si também. Quando lemos que as escolas devem "acomodar" todos os sujeitos, entendemos que isso seja suficiente para não haver comportamentos de discriminação e que a aceitação da diversidade humana é pressuposta. Esse seria um conceito inclusivo que dispensa, a priori, maiores explicações; no entanto os delegados partem para a nomeação das crianças que devem ser incluídas e as identificam de acordo com uma característica específica (deficiência, local onde habitam língua que falam, etc).

Existem colocações controversas que reforçam a idéia de que a inclusão está sendo observada ao longo do documento sob enfoques ambíguos. As afirmações abaixo evidenciam que até mesmo atitudes de pré-conceito poderiam ser justificadas:

[...] o encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (...)

[...] finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. (...)

políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Concluimos pelos parágrafos expostos que a concepção de educação inclusiva da Declaração de Salamanca permite a convivência entre escolas regulares e escolas ou classes especiais e que avaliada a ‘incapacidade’ do sistema de corresponder às necessidades da criança, sem a determinação de quem efetua a avaliação desse fato, ou que a criança esteja gerando algum desconforto para as demais, haverá a exclusão.

Poderíamos inferir, através do que foi colocado até a evidência que existem “grupos” que devem ser incluídos, o que denota estar a Declaração trabalhando com uma perspectiva de inclusão baseada na aceitação de determinados sujeitos e não no acolhimento da diversidade humana.

Todavia, quando observamos os parágrafos abaixo, percebemos que as concepções explicitadas estão diretamente relacionadas com a perspectiva do respeito e convivência com as diferenças:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (...)

[...] escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.

[...] escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Mesmo identificando esses avanços e a despeito de todo o ganho gerado, consideramos necessário registrar a presença de concepções ambíguas quanto ao paradigma da inclusão, concepções que, por vezes, como na maior parte da legislação redigida sobre o tema, permitem interpretação dúbia. O respeito que pode ser observado, através de algumas colocações/concepções, nem sempre é transmitido com a idéia de igualdade e denota, por vezes, a noção de superioridade, permissão e até mesmo domínio.

Na prática das escolas, isso pode justificar as mais diversas atitudes e no campo das representações sociais pode continuar fomentando que existem

diferenças e diferenças, e alguns sujeitos, devido a determinadas características, têm a permissão coletiva dos “normais” para serem incluídos, com todo ‘respeito’.

2.2.2 Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência

O Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 promulgou a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas *Portadoras de Deficiência* que teve sua redação original em 8 de junho de 1999 na Guatemala. O objetivo principal desta Convenção é prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas *portadoras de deficiência* e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Esta Convenção se baseia na definição de deficiência como segue:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

A *deficiência* é olhada sob um prisma que responsabiliza o contexto econômico e social do ponto de vista funcional, ou seja, a incapacidade do indivíduo de realizar as atividades cotidianas está ligada a fatores impeditivos do ambiente. Este é um avanço de concepção com relação ao termo deficiência, que, na verdade, deveria ser utilizado concernente aos contextos e meios que cercam as pessoas e não a elas próprias.

A idéia principal que permeia este documento está no combate à discriminação que é entendida como:

a) o termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

No intuito de atingir tal objetivo, ou seja, disseminar uma cultura de não discriminação de modo que haja uma integração plena das pessoas *portadoras de*

deficiência, os Estados-Partes comprometeram-se a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista e de outras naturezas, a saber:

- promoção da integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;
- construção de edifícios, veículos e instalações que venham a ser fabricados os quais facilitem o transporte, a comunicação e o acesso;
- eliminação de obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações;
- reunião com representantes das pessoas com *deficiência* e das Organizações não governamentais que atuam nesta área para trabalharem na execução e avaliação de medidas e políticas para aplicar esta Convenção;
- criação de canais de comunicação, eficazes que permitam difundir, entre as organizações públicas e privadas que trabalham com pessoas *portadoras de deficiência*, os avanços normativos e jurídicos ocorridos para a eliminação da discriminação contra as mesmas.

O ganho deste documento foi a prescrição em forma legal de que a discriminação não pode ocorrer não somente em termos de atitudes, mas também nos ambientes, produtos, nas formas de comunicação e de transporte e, é claro, na interação das pessoas com os serviços a que tem direito (educação, serviços policiais, etc).

Guedes (2007) é uma das autoras que defende a importância dessa Convenção no que se refere a

(...) chamar todos os segmentos da sociedade a essa conscientização e responsabilidade no combate aos preconceitos, estereótipos e demais atitudes que atentam contra o direito das pessoas portadoras de deficiências. Só assim pode-se pensar numa sociedade menos excludente e mais inclusiva. (GUEDES, 2007, p.171).

A compreensão ampla de que, através do impedimento gerado por algum produto, as pessoas passem a ter restringido o desenvolvimento de alguma de suas atividades, reflete um amadurecimento no campo do direito.

O equívoco que permanece é com relação ao tratamento dado às pessoas, que continuam a ser denominadas por seus atributos, *no sentido de portar uma deficiência*.

Após a assinatura desse documento, o que havia sido produzido no Brasil, até então, passa a ser visto do ponto de vista legal, com 'outros olhos', como poderemos observar na cartilha "Acesso de Alunos com Deficiência a Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" veiculada pelo Ministério Público Federal em 2004, que será discutida em outro tópico.

2.2.3 Convenção e Protocolo sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Esse documento foi aprovado, juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Assembléia Geral das Nações Unidas no dia 6 de dezembro de 2006 (resolução A/61/611) e assinado pelo Brasil no dia 30 de março de 2007.

Colocaremos as partes relevantes, com ênfase principalmente no ponto de vista educacional, e tentaremos averiguar as concepções que permeiam as idéias dispostas no texto.

Esta convenção tem por princípios:

- a. o respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual;
- b. a não-discriminação;
- c. a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. a igualdade de oportunidades;
- f. a acessibilidade;
- g. a igualdade entre o homem e a mulher;
- h. o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade.

Esses princípios conduzem a novas possibilidades de percepção e compreensão no campo do direito e das diferenças, pois abordam em forma de princípios, conceitos que ultrapassam a categorização do ser humano. Verbos e palavras que denotam ações e entendimentos numa dimensão de valorização fazem-se presentes na concepção dos legisladores, a saber: respeito; dignidade; liberdade; escolhas; autonomia; participação; aceitação; diferença; igualdade; oportunidade e identidade.

No Preâmbulo e no Propósito encontramos:

reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

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

Podemos perceber, através dessa colocação uma evolução importante sobre a visão com relação aos *deficientes*, pois está sendo admitido que a ‘classificação’ destes deve ser contextualizada e em movimento, ou seja, podemos dizer que alguém é deficiente em relação a algo dependendo do julgamento que fazemos e do ambiente que circunscreve o indivíduo.

Contudo, ainda no preâmbulo, lemos:

reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência;
reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem apoio mais intensivo;

As idéias, presentes na maior parte dos documentos, que indicam um paradoxo, voltam a ser afirmadas neste: ora, se os legisladores entendem realmente a diversidade como característica de toda a coletividade e as diferenças como intrínsecas aos seres humanos, assumindo que o todo não implica exceções, não haveria necessidade dos dizeres colocados. Entendemos, então, que permanecem as representações de que estes indivíduos, insistentemente denominados *deficientes ou pessoas com deficiência*, constituem uma parcela separada da compreensão global do conjunto social. A diversidade é pressuposto básico de todo o conjunto social, e a compreensão dos direitos humanos deve ser estendida a toda pessoa.

Outros dois aspectos focos de nosso estudo, abordados também no preâmbulo, referem-se à garantia do direito à acessibilidade e ao reconhecimento da relevância dos direitos das famílias, como segue:

reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar as pessoas com deficiência o pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;(...)

convencidos de que a família é núcleo natural e fundamental da sociedade e tem o direito de receber a proteção da sociedade e do Estado e de que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a

assistência necessária para que as famílias possam contribuir para o pleno e igual desfrute dos direitos das pessoas com deficiência; (...)

O olhar sobre a acessibilidade está mais amplo, ou seja, não se restringe às barreiras, mas absorve esferas de direitos inalienáveis de todos os seres.

A visão de que a família é parte importante na formação dos sujeitos e célula social encontra-se explicitada e entende-se que o advento de uma alteração seja ela qual for - não afeta somente o indivíduo. Está assegurada sobre esta instituição denominada família a assistência pelo Governo e pela sociedade.

O conceito do que seria a discriminação também foi expandido, e a insistência em se manter barreiras arquitetônicas passa ser também considerada como um tipo de atitude preconceituosa:

‘discriminação por motivo de deficiência’ significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nas esferas políticas, econômica, social, cultural, civil ou qualquer outra. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a de adaptação razoável; [...]

Esta adaptação razoável significa que deve haver modificações necessárias e adequadas que assegurem a toda pessoa igualdade de oportunidades.

O art. 7º trata da relação entre os Estados - Parte e a criança *deficiente*. O primeiro e o segundo parágrafos apontam que esta deve ter os direitos humanos e liberdades fundamentais garantidos, igualdade de oportunidades com as demais crianças e devem ser prioridades nas ações governamentais.

As prerrogativas devem ser consideradas num âmbito global, ou seja, há que se entender que estão destinadas a todos os países signatários.

No caso do Brasil, o que foi escrito já estava disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) por meio dos seguintes artigos:

Art.3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer,

à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A sensibilização é parte fundamental desta Convenção, pois delega aos Estados-Partes a responsabilidade de esclarecer a sociedade acerca das condições dos indivíduos *deficientes*, do direito à igualdade de oportunidades, do combate aos estereótipos e preconceitos através de campanhas públicas.

O direito à mobilidade pessoal também passa por uma reformulação na qual se coloca a preocupação de que ele aconteça na forma, no momento e a um custo acessível, o que delinea os caminhos para transformações, no sentido de mudanças adaptativas do contexto, para atender as necessidades dos indivíduos.

O art. 24º aborda os assuntos referentes à educação e assegura um lugar no sistema educacional em todos os níveis para a pessoa *deficiente*, provido pelos Estados Partes, que tem por objetivos: o desenvolvimento do potencial, do respeito, da auto-estima com base na igualdade de oportunidades e na aceitação da diversidade; o investimento no desenvolvimento da criatividade, dos talentos e das habilidades físicas e intelectuais e a efetiva participação social.

Para a concretização destes direitos, os Estados Partes deverão garantir que as pessoas com *deficiência*: não sejam excluídas do sistema educacional; tenham acesso a um ensino inclusivo gratuito e de qualidade; tenham asseguradas as adaptações individuais de acordo com as necessidades de cada um; tenham assegurado um apoio do sistema educacional geral que facilite a efetividade da educação que está sendo oferecida e que a adoção de “ efetivas medidas individualizadas de apoios sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena”

O respeito pelas diferenças está assumido, e a compreensão de que os recursos necessários para o aprendizado de cada um significa de fato uma inclusão plena demonstra a concepção da valorização da diversidade.

Medidas também deverão ser adotadas para facilitar o aprendizado do braille, da língua brasileira de sinais e de outros tipos de comunicação alternativa; promoção da identidade lingüística da comunidade surda e principalmente garantia de que a educação [...] seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Diferentemente do previsto na Convenção de Guatemala, não se encontra expresso que a educação dos surdos se dá em classes ou escolas especiais, o que revela mais uma vez que não há prerrogativas para espaços excludentes.

Está prevista a contratação de docentes para capacitarem profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino, compreendendo que este processo de capacitação está composto por um trabalho de sensibilização e também pelo uso de modos, meios e recursos específicos como fonte de apoio. Entendemos que este tipo de capacitação significa muito mais do que treinar alguém para atuar de acordo com uma característica específica, no caso, a deficiência. Esse tipo de habilitação está voltado também para os aspectos de apreensão do contexto e do reconhecimento da necessidade dos recursos específicos como fonte de apoio e não como solução pré-pronta das questões relativas à educação.

Em uma leitura geral, podemos perceber que o texto traz uma concepção de inclusão que vem ao encontro das modificações atitudinais e do meio que circunscrevem a pessoa *deficiente*, o que reflete uma transformação no modo como essas pessoas têm sido percebidas ao longo da história e também respaldadas do ponto de vista legal.

2.3 Panorama Nacional

Assumindo a proposta de realizarmos um trabalho que inclui a leitura e interpretação da legislação, é importante entendermos a terminologia e as especificidades jurídicas que lhes são inerentes. Desta forma, faremos alguns esclarecimentos no intuito de aprofundar as nomenclaturas, a fim de proporcionarmos uma melhor compreensão do texto.

De acordo com a Constituição (1988), a iniciativa das leis cabe a qualquer membro ou comissão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal ou do Congresso Nacional, ao Presidente da República, ao Supremo Tribunal Federal, aos Tribunais Superiores, ao Procurador-Geral da República e aos cidadãos, com base nos princípios nela inscritos. (art. 61 da Subseção III intitulada *Das Leis*)

A Constituição do Brasil (1988) descreve ainda no Art. 59, que:

- O processo legislativo compreende a elaboração de:
- I - emendas à Constituição;
- II - leis complementares;
- III - leis ordinárias;

IV - leis delegadas;
V - medidas provisórias;
VI – decretos legislativos;
VII – resoluções.

Das espécies normativas denominadas normas primárias colocadas, iremos abordar as leis ordinárias, os decretos-legislativos e as resoluções, além de portarias relacionadas ao objeto de estudo.

Normas primárias são espécies que, em sua eficácia, aparecem como o primeiro nível dos atos derivados da Constituição. Num segundo plano estariam os denominados atos secundários que são aqueles derivados das normas primárias que não integram o processo legislativo, pois não derivam diretamente da Constituição. Exemplos desses últimos são: os decretos, regulamentos e demais atos administrativos em geral (Maia, 2005).

Com exceção das emendas à Constituição, todas as demais normas se situam no mesmo plano hierárquico. Leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções são espécies normativas primárias, isto é, que retiram seu fundamento de validade diretamente da Constituição. O que as distingue umas das outras é o denominado princípio da especialidade. (MAIA, 2005, p.361)

Por este princípio, o que distingue as espécies normativas primárias, integrantes do processo legislativo, é o processo de elaboração e o campo de atuação de cada uma. Trata-se, portanto de áreas de atuação distintas – e não de relações hierárquicas onde cada uma das espécies tem um campo de atuação delimitado que não pode ser invadido por outra.

Maia (2005) relata que a lei ordinária é um ato legislativo típico, primário e geral e conceitualmente rege somente normas gerais e abstratas. Os decretos legislativos são atos do Congresso Nacional, para o tratamento de matérias da sua competência exclusiva, que dispensam a sanção presidencial.

Entre as funções do decreto legislativo, destacam-se a aprovação definitiva dos tratados, acordos e atos internacionais celebrados pela República Federativa do Brasil e a regulação dos efeitos de medida provisória não-convertida em lei pelo Congresso Nacional. (MAIA, 2005, p.322)

As resoluções são deliberações que uma das Casas do Congresso Nacional ou ele próprio toma, fora do processo de elaboração das leis e sem ser lei. São atos utilizados pelas Casas Legislativas, separadamente, ou pelo Congresso Nacional, para dispor sobre assuntos políticos e administrativos de sua competência, que não estejam sujeitos à reserva da lei.

Portarias são documentos assinados por um ministro em nome de um chefe de Estado. Caracterizam-se em um ato administrativo consistente na determinação de providências para o bom andamento do serviço público. Podem ser de âmbito interno ou de âmbito externo, neste caso revestindo-se de heteronomia e generalidade, não podendo, contudo, inovar. Distingue-se das instruções, circulares e avisos porque alcançam o próprio público.

2.3.1. A legislação brasileira no que diz respeito às pessoas com deficiência

O principal critério para o estudo da legislação nacional elencada neste capítulo baseou-se em textos sobre a educação especial que continham especificações com relação prioritariamente ao Ensino Fundamental, às responsabilidades e ao papel do Estado, em todos os níveis, bem como à participação da comunidade e da família. Além da Constituição, seguem abaixo as leis, decretos, decreto-legislativo, resoluções e outros documentos subsidiários às políticas públicas de educação que servirão de base para as discussões deste tópico:

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
- Lei nº 7.853 (1989). Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências;
- Lei nº 8.069 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências;
- Lei nº 9.394 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Lei nº 10.098 (2000). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;
- Lei nº 10.172 (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
- Lei nº 10.845 (2004). Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência;

- Decreto-Legislativo nº 198/2001 (2001). Aprova o texto da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX período ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade da Guatemala;

- Decreto nº 99.710 (1990). Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança;

- Decreto nº 3.298 (1999). Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;

- Decreto nº 3.321 (1999). Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, “Protocolo de São Salvador”, concluído em 17 de novembro de 1988 em São Salvador, El Salvador;

- Decreto nº 3.956 (2001). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência¹;

- Decreto nº 4.229 (2002). Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências;

- Decreto nº 5.296 (2004). Regulamenta a lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;

- Decreto nº 5.626 (2005). Regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000;

- Resolução nº 2, de 11/09/2001, DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

Serão desenvolvidos os tópicos centrais definidos para a condução da legislação supracitada.

¹Esse decreto será analisado no item que trata da legislação internacional

2.3.2 O entendimento legal: quem são as pessoas com deficiência

O Decreto nº 3.298 de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989 define que deficiente é o indivíduo que apresenta perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou ainda anatômica que gere uma incapacidade para o desempenho de atividades, “dentro do padrão considerado normal para o ser humano” Nessa perspectiva a deficiência permanente seria aquela ocorrida ou estabilizada por um período de tempo suficiente de modo que não haja mais possibilidades de recuperação ou alteração, a despeito dos tratamentos aos quais os indivíduos possam ser submetidos.

A incapacidade nesse decreto foi postulada como uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social dos indivíduos de modo que haja a necessidade do uso de equipamentos, adaptações, meios ou outros recursos a fim de que eles – pessoas portadoras de deficiência - possam receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar pessoal e ao desempenho de atividades a serem executadas.

Os legisladores consideram importante definir quem são consideradas pessoas portadoras de deficiência e em quais categorias elas se encaixam, a saber:

deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 HZ, 1.000 HZ, 2.000 HZ e 3.000 HZ;

Deficiência visual - cegueira na qual a acuidade visual é menor ou igual que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 °; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

deficiência mental - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho;

deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências. (Art. 4º, Cap. I, DECRETO nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999)

Está evidenciada, através de toda a colocação postulada neste decreto que a concepção de deficiência encontra-se diretamente vinculada ao conceito de normal e padrão e, portanto as diretrizes, objetivos e princípios descritos serão decorrentes desse entendimento.

As definições de deficiência são baseadas em conceitos emprestados da área médica, apresentados de maneira pouco coerente, pois no caso da deficiência física, por exemplo, os legisladores colocaram seqüelas e patologias como se ambas se equivalessem.

O conceito de deficiência mental é a reprodução fiel da definição criada pela Associação Americana de Retardo Mental em 1992 e é o único que vincula a pessoa ao contexto no qual ela está inserida.

A categorização/classificação da pessoa denominada como *pessoa portadora de deficiência* reflete a compreensão de que existe um grupo à parte que porta “a falta de algo”, falta esta admitida e naturalizada neste texto.

O decreto n° 5.296 de 2004 reproduz as mesmas classificações de deficiência apresentadas no decreto n° 3.298 de 1999 acrescentando a seguinte especificação:

peessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação e percepção. (Art. 5°, Cap. II, Decreto n° 5.296 de 2 de dezembro de 2004)

Nele percebemos, ainda, que o foco continua sendo nas características inerentes aos sujeitos e no que a deficiência significa em termos de doença e seqüela, desvinculada da idéia de que o meio traz possibilidades e/ou limitações às pessoas e, com base no que ele proporciona ou não, as deficiências se evidenciam.

Para o Plano Nacional de Educação (Lei n°10.72/2001), o foco nas deficiências permanece o mesmo dos apresentados em outros documentos:

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

A Resolução nº 2 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, considera educandos com necessidades educacionais especiais aquelas pessoas que apresentam:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Além de especificar quem são as pessoas que a lei entende como aquelas que apresentam necessidades educacionais diferenciadas, essa Resolução coloca que para que se identifiquem e atendam às necessidades educacionais desses alunos, a escola deve realizar uma avaliação do processo ensino-aprendizagem dos mesmos através de:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

O aluno deve ser avaliado para que sejam identificadas suas necessidades e teoricamente se oferece um aparato de outras áreas, como a saúde, a assistência social, entre outras, para responderem a essas necessidades. Na prática das escolas e dos sistemas de ensino será que existe essa articulação? Ou ainda: será que é necessário classificar e identificar que determinado aluno se 'enquadra' como especial para que todos esses sistemas de apoio sejam mobilizados?

2.3.3. O direito à educação

O primeiro documento estudado foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que se destina a [...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, à liberdade, à segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, à igualdade e à justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...].

Antes mesmo de apontarmos o que esta mesma Constituição descreve acerca da educação, já é possível verificar neste documento a existência da busca pela criação de uma sociedade onde não haja preconceitos. O art. 3º especifica

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Isto seria suficiente para justificar e garantir que todo o cidadão não possa sofrer privações e/ou discriminações; em decorrência de qualquer característica apresentada, tendo o direito garantido por lei de ser respeitado, aceito e incluído. De acordo com Mantoan (2003, p.37):

a Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados.

Dentre os direitos sociais garantidos no capítulo II, no art. 6º está assegurado o direito à educação, e no capítulo III denominado *Da Educação, da Cultura e do Desporto* encontramos a *Seção I - Da Educação*, na qual está disposto o seguinte:

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.

Nesse artigo o Estado assume juntamente com a família a responsabilidade pela educação, colocando-a como dever e direito de *todos*, ou seja, subtende-se que não há necessidade de especificar grupos e nem tampouco de se explicar que os indivíduos; que apresentam algum tipo de alteração (auditiva, visual, física, comportamental, emocional, entre outras), sejam incluídos também na categoria *todos*.

Entre as responsabilidades do Estado, previstas ainda na Constituição, encontramos a obrigatoriedade na provisão da educação gratuita no que tange ao ensino elementar:

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

Sobre o que define e assegura a Constituição, Guedes (2007) complementa:

Sendo a educação um direito de todos, assegurado constitucionalmente, não cabe, por conseguinte, nenhum tipo de exclusão, mas espaços formais de ensino, que possibilitem a efetivação desse direito. O art. 206 elenca os princípios básicos que nortearão o ensino brasileiro, dentre eles, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (inciso I); a liberdade de aprender (inciso II) e pluralismo de idéias (inciso III). Todos esses princípios reforçam o entendimento de que a educação é um direito de todos. (GUEDES, 2007, p.168)

A lei nº 7.853 (1989) também afirma os direitos das pessoas com *deficiência*, entre eles o referente à educação deliberando sobre as obrigações do Poder Público:

Art.2º Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros, que decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Esta prevê ainda, em seu art. 8º inciso I que constitui crime sujeito às devidas punições *“recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”*.

O Decreto nº 3.298 de 1999; que regulamenta a lei 7.853 de 1989, reafirma que ao poder público cabe assegurar à *pessoa portadora de deficiência* os direitos fundamentais como a saúde, o trabalho, o lazer e a educação entre outros. Esse decreto define como parte das diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao transporte e ao lazer;

garantir o efetivo atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência, sem o cunho assistencialista. (Art. 6º, Cap III, Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999)

Como foi apontado no item intitulado 'O entendimento legal: quem são as pessoas com deficiência', esse decreto também parte da concepção de normal/anormal para definir qual o tipo de atenção que será proporcionado a esta clientela. Na parte desta legislação destinada às diretrizes, isso fica mais uma vez explicitado, quando os autores incluem a expressão "respeitadas as suas peculiaridades". Podemos inferir que essa expressão denota que a inclusão, nos programas do Governo estará vinculada às peculiaridades dos sujeitos.

Apesar de o documento, em sua maior parte, focar-se na noção de normal e patológico, há um ganho importante que deve ser assinalado. Algumas disposições apontam em direção ao respeito e à noção de igualdade entre normais e *deficientes*. Esse fato pode ser evidenciado quando se afirma que não se devem ter atitudes de cunho assistencialista para com as pessoas com deficiência, juízo esse que só é feito quando existe a compreensão de equivalência entre as pessoas.

Ainda com referência ao decreto nº 3.298, entre os objetivos dispostos, encontramos a garantia do acesso e ingresso da pessoa portadora de deficiência a todos os serviços oferecidos à comunidade, bem como sua permanência neles.

A Convenção sobre os direitos da criança, da qual trata o Decreto nº 99.710 de 1990, menciona no art. 23, parágrafo 3 que os Estados-Partes deverão "assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação [...] de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível" e o maior desenvolvimento individual, cultural e espiritual.

O direito à educação está disposto também no decreto nº 3.321 de 1999 que promulga o protocolo adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. O art. 13 esclarece:

- Toda a pessoa tem direito à educação.
- Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz.[...] a educação deve tornar também todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna; bem como favorecer a

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos[...];

- Deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciado para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental. (Art. 13, Decreto nº 3.321 de 30 de dezembro de 1999)

Nesse decreto podemos identificar as mesmas ambigüidades dispostas em outras leis, decretos e documentos especiais, onde a idéia inicial, de que todas as pessoas têm direito à educação, é seqüenciada pela concepção de que também os indivíduos com deficiência têm esse direito e que a educação dos mesmos deve ser diferenciada. No caso dessa legislação, há ainda a categorização de que deficientes são aqueles que apresentam impedimentos físicos ou deficiência mental. A idéia de inclusão, como o tipo de educação proporcionado a todos os alunos e que atende às demandas de cada um, não se encontra contemplada.

O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172/2001 reitera o que diz a Constituição Federal de 1988 com relação ao direito à educação e explica:

a diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se portanto, de duas questões- o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas 'regulares'. (LEI Nº 10.172/2001)

A compreensão de que é o aluno que tem o mérito ou a capacidade de se integrar está explicitada mais uma vez. O direito à educação junto aos demais alunos não é negado, mas está vinculado ao julgamento/avaliação do aluno dito especial. Essa lei ainda traz em seu bojo concepções segregacionistas:

a integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais.

A Resolução nº 2 de setembro de 2001 da CEB/CNE entende que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.(art. 2º da Resolução nº 2/2001 da CEB/CNE)

Pelo disposto nesse artigo, poderíamos entender que são as escolas que devem trabalhar em prol da demanda de seus alunos e que devem receber todos os

alunos. Entretanto quando os legisladores utilizam o termo sistemas de ensino eles não estão se referindo somente à escola regular, o que fica claro pelo disposto nos próximos artigos:

art.9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandarem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum. (art. 9º da Resolução nº2/2001 da CEB/CNE)

O art. 9º reafirma o que as demais legislações trazem: abre-se a possibilidade da criação de espaços segregados caso não se alcancem os resultados esperados com determinados alunos nas classes de ensino regular. Acreditam, ainda, os legisladores que nas classes especiais esse aluno seja 'preparado' para um dia retornar à classe de ensino regular, mediante, novamente, à submissão a um processo de avaliação. Como é possível acreditar que 'se prepara' alguém para viver em um ambiente inclusivo e diversificado, através de sua colocação em ambientes segregados?

2.3.4 O atendimento educacional especializado

Ainda no capítulo III da Constituição Federal de 1988. um dos pontos mais questionados, e que permite por vezes interpretações dúbias ou paradoxais. é o art.208, no inciso III, apontando que o dever do estado será efetivado quando houver a garantia do “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”. Esse atendimento educacional especializado foi reafirmado na lei nº8.069 de 1990 no art. 54, inciso III, como dever do Estado para com a criança e o adolescente com deficiência.

Dado que não foi postulado nenhum aprofundamento ou explicação do que seria exatamente este tipo de atendimento educacional especializado neste documento, houve múltiplas interpretações e condutas variadas no que se refere à prática do mesmo. Uma das interpretações constatadas, que despertou e ainda

provoca desentendimentos, é a equiparação deste conceito ao de educação especial.

Entender a equivalência entre atendimento educacional especializado e educação especial significa na prática substituir o ensino que acontece nas salas de aula regulares pelo oferecido nos espaços das escolas especiais.

Com relação ao uso do *preferencialmente* Guedes (2007) ressalta:

O termo 'preferencialmente', do inciso III, tem uma ressonância profunda, pois reforça o direito das pessoas com necessidades especiais serem atendidas em espaços regulares de ensino, sem que lhe seja negado o atendimento especializado quando necessário. (GUEDES, 2007, p.168)

No art. 227, inscrito no Cap. VII que trata '*Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso*' há mais especificações sobre o tipo de serviço que deverá ser prestado as pessoas com deficiência:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (Cap. VII, Constituição Federal, 1988)

Através da Lei nº 10.845 de 2004, o governo institui, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado, com os seguintes objetivos:

garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.(Art. 1º, Lei nº 10.845 de 5 de março de 2004)

O objetivo principal dessa lei foi continuar fomentando, no sentido principalmente econômico, as instituições privadas que oferecem serviços gratuitos aos *educandos portadores de deficiência*, na modalidade de educação especial. Através das disposições que este documento menciona, fica endossado que está previsto um atendimento para aqueles que não conseguirem se enquadrar no que o ensino regular propõe. Essa compreensão reforça atitudes de segregação e as justifica legalmente.

Também devemos atentar para a idéia de que deve haver a inserção progressiva das pessoas com deficiência no ensino regular. Não se especifica como essa inserção realmente seria efetivada e a definição de progressão.

Se a idéia de progressão estiver vinculada à preparação do aluno nas escolas especiais, para que o mesmo ‘se torne o mais normal possível’, a fim de poder estar nas classes regulares, novamente se evidencia a idéia de sujeito padrão.

No decreto nº 3.298 de 1999, encontramos entre os objetivos a “*garantia da efetividade dos programas de prevenção, atendimento especializado e de inclusão social*” (Art. 7º, Cap. IV, Decreto nº 3.289 de 20 de dezembro de 1999).

Os legisladores defendem a inserção da *pessoa portadora de deficiência* tanto no ensino regular quanto no especial expondo claramente a idéia de que um poderia substituir ou equivaler ao outro. Essa posição fica evidenciada no item que trata ‘Da equiparação de oportunidades’ que determina no art. 15º que cabe aos órgãos e às entidades da administração pública federal disponibilizar a “*escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial*” (Art. 15º, Cap. VII, Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999).

Até este momento, trabalha-se na perspectiva do que os teóricos entendem como integração e, também, com ideais segregacionistas encobertos pela justificativa de um atendimento mais especializado, o qual seria oferecido principalmente pelas escolas especiais.

Acerca do tipo de atendimento que estava sendo oferecido às pessoas com deficiência, o Plano Nacional de Educação (Lei nº10.172/2001) descrevia a seguinte situação:

observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as ‘classes especiais’, nas quais estão trinta e oito por cento das turmas atendidas. 13,7% delas estão em ‘salas de recursos’ e 12,2% em ‘oficinas pedagógicas’. Apenas cinco por cento das turmas estão em ‘classes comuns com apoio pedagógico’ e seis por cento são de ‘educação precoce’. Em ‘outras modalidades’ são atendidas vinte e cinco por cento das turmas de educação especial. (...) As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial.

A realidade descrita nos leva ao entendimento de que na época da realização desse levantamento, a participação dos alunos especiais nas escolas

regulares ainda estava distante dos ideais de política inclusiva. Ressaltamos que a legislação representa, em maior ou menor grau, o que pensa a sociedade e traz em si as construções histórico-sociais e culturais inerentes ao tema do qual trata, o que podemos ler como: muitas pessoas acreditam que o atendimento oferecido de forma diferenciada e segregada ainda é o melhor que se pode oferecer às pessoas com deficiência.

Na seqüência, a Lei nº 10.172/2001 apresenta o que ela aponta ser a tendência nos sistemas de ensino:

- integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;
- ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- expansão da oferta de cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Integração, que é a colocação do aluno especial no espaço da escola regular junto aos demais alunos, se confunde com a inclusão, concepção de educação que entende que a escola deve se adaptar às necessidades de seus alunos. É repetida a idéia de que se esse aluno não for apto a estar entre os demais outro tipo de educação lhe será proporcionada. É dada ênfase na necessidade da capacitação dos professores para que se tornem especialistas. Esse conjunto demonstra que a educação especial continua sendo tratada como tipo de serviço à parte da educação regular.

A Resolução nº2/2001 da CEB/CNE defende que os alunos com necessidades educacionais especiais devem receber a educação nas classes comuns do ensino regular, e que as escolas da rede regular de ensino devem prover:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais

especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizados nas classes comuns mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, a locomoção e a comunicação;

V - serviços de apoio pedagógico especializado sem salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e pesquisa;

VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas/habilidade, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar. (Art. 8º da Resolução nº2/2001 da CEB/CNE)

O artigo disposto aponta para o perfil da escola, da formação docente e dos recursos que podem e devem ser disponibilizados, a fim de que se consiga atender às necessidades dos alunos especiais. O que devemos lembrar é que não somente os recursos técnicos e as especializações garantem a efetiva inclusão dos alunos e também que não podemos generalizar que todos os alunos, que apresentam determinado tipo de seqüela, necessariamente precisarão do mesmo tipo de intervenção.

Ainda com relação ao art. 8º, poderíamos dizer que há uma defesa de que todos os alunos freqüentem as salas de ensino regular, o que seria o ideal em uma perspectiva de inclusão. Entretanto, a própria Resolução nº2/2001 abre margem para a segregação em outro artigo:

os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas

especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (Art.10 da Resolução nº2/2001 da CEB/CNE)

A inclusão dos alunos especiais está sempre, em maior ou menor grau, relacionada a sua capacidade de inserção e adaptação nas escolas regulares. Apesar de todos os ganhos e da evolução apresentadas nas leis, decretos, resoluções e outros documentos oficiais, a avaliação e o desempenho dos alunos ainda têm um peso grande no momento de se definir que tipo de educação o mesmo receberá, e fica evidenciada que a inclusão ainda não se encontra clara nem mesmo na legislação. O que podemos pensar então das práticas?

2.3.5. O papel da família

Com relação ao papel e aos direitos das famílias das pessoas com deficiência, existem na legislação brasileira poucas especificações. A Constituição Federal de 1998 delega para a família, juntamente com o Estado e a sociedade, de maneira geral, o dever de garantir o direito à educação:

Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer (...) além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O decreto nº 3.321 de 1999 é um dos poucos instrumentos legais que atenta para as necessidades das famílias de pessoas com deficiência. Consta entre as responsabilidades dos Estados-Partes se encontra:

proporcionar formação especial aos familiares dos deficientes, a fim de ajudá-los a resolver os problemas de convivência e a convertê-los em elementos atuantes do desenvolvimento físico, mental e emocional dos deficientes. (Art. 18, Decreto nº 3.321 de 30 de dezembro de 1999).

Essa atenção, da qual a família necessita, está descrita por alguns teóricos como, por exemplo, Goffman (1975) quando descreve que os familiares das pessoas que sofrem estigmas e preconceitos, incluindo aí as pessoas com deficiência, recebem da sociedade o que identifica como estigma de cortesia. Este

estigma pode, por vezes, conduzir esta família às mesmas situações de marginalização, às quais estão expostas as próprias pessoas com deficiência.

Omote (1996) também aponta que

de um lado, há necessidade de envolver os familiares na tarefa de compreender corretamente as dificuldades e limitações do deficiente e na tarefa de educá-lo adequadamente. Há, por outro lado, reconhecimento e que os familiares apresentam necessidades especiais de atendimento, decorrentes de sua condição de ser mãe, pai, irmão ou irmã de um indivíduo reconhecido e tratado como deficiente. Nessa perspectiva, os familiares, são vistos como colaboradores ou como clientes. (OMOTE, 1996 p.5)

A despeito dos caminhos teóricos e acadêmicos percorridos por alguns autores como estes e pelas próprias pontuações das recomendações internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), os documentos legais brasileiros não têm se atentado para este aspecto.

2.3.6 Acessibilidade e demais recursos previstos

No que se refere à acessibilidade e a outros recursos que auxiliam na adaptação do meio para a garantia da circulação das *peçoas com deficiência*, a legislação é vasta.

A Constituição Federal de 1988 no art.227, parágrafo 2º, inciso II aponta que *“a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”*.

A lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 em seu art. 2º que trata das responsabilidades do poder público, na área de edificações, prevê:

a) a adoção e a efetiva execução de normas que garantam a funcionalidade das edificações e vias públicas, que evitem ou removam os óbices às pessoas portadoras de deficiência, permitam o acesso destas a edifícios, a logradouros e a meios de transporte.

Para que a educação ocorra de maneira inclusiva, é imprescindível que as adaptações e os recursos sejam oferecidos aos indivíduos de acordo com suas necessidades, a fim de que o potencial de cada um seja viabilizado.

Entre as leis que asseguram a provisão destes recursos, encontramos a lei nº8.069 de 1990, que garante o atendimento especializado na área da saúde à criança e ao adolescente *portadores de deficiência* e *“incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem, os medicamentos, próteses e*

outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação” (Art. 11, § 2º, lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990). Esclarecemos que, nesse sentido a educação equivale à habilitação, pois existem alguns tipos de dispositivos como, por exemplo, adaptações, órteses, próteses e a própria cadeira de rodas, que são imprescindíveis na habilitação das pessoas para que elas tenham a oportunidade de aprender em condições de igualdade, tendo supridas suas necessidades.

A lei nº 9.394 de 1996 garante no art. 59, item I que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “*currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades*”. Podemos entender que as maneiras de conduzir o ensino nas escolas abrem vistas à possibilidade de atender às demandas advindas das especificidades dos seus alunos, o que caracteriza o entendimento e respeito às peculiaridades de cada pessoa.

O decreto nº 3.298 de 1999 coloca como parte dos instrumentos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

o fomento à formação de recursos humanos para adequado e eficiente atendimento da pessoa portadora de deficiência;
o fomento da tecnologia de bioengenharia voltada para a pessoa portadora de deficiência, bem como a facilitação da importação de equipamentos. (Art. 8º, Cap. V, Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999)

Como parte deste decreto, encontramos disposto, também, que serão proporcionadas às *pessoas portadoras de deficiência*, as ajudas técnicas, que podem ser definidas como elementos que permitem compensar uma ou mais limitações motoras, sensoriais ou mentais, com o objetivo de permitir-lhes superar as barreiras da comunicação e da mobilidade possibilitando sua inclusão. Entre as ajudas técnicas que deverão ser oferecidas, estão:

- próteses auditivas, visuais e físicas;
- órteses que favoreçam a adequação postural;
- equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência;
- elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;
- equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência;
- adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal. (Art. 19º, Cap. VII, Seção I, Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999)

Como já relatamos, consideramos de suma importância a provisão destes recursos, para que os alunos com *deficiência* possam ter o direito de explorar seu potencial em base de igualdade com os demais.

Na seção que aborda especificamente os tópicos relativos ao acesso à educação, consta no decreto nº 3.298 que “quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) relativas à acessibilidade” (Art. 24º, Seção II, Cap. VII, Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999).

O decreto nº 3.321 de 1999 aponta que, entre as medidas que competem aos Estados-Partes para que as pessoas deficientes atinjam o máximo desenvolvimento de sua personalidade, encontra-se a inclusão de maneira prioritária nos “planos de desenvolvimento urbano, a consideração de soluções para os requisitos específicos decorrentes das necessidades desse grupo” (Art. 18, Decreto nº 3.321 de 30 de dezembro de 1999).

Para o tratamento de questões específicas de promoção da acessibilidade, encontramos a lei nº 10.098 de 2000 a qual traz algumas definições importantes:

acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;
barreiras: qualquer entrave ou obstáculos que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança de pessoas. (Cap. I. Disposições Gerais, lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000)

Entre as barreiras podemos encontrar as arquitetônicas urbanísticas, as arquitetônicas nas edificações e as de comunicação, sendo que todas constituem impedimentos no dia-a-dia das pessoas com *deficiência*.

Nessa lei está asseverado também que as construções ou reformas nos edifícios públicos, ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser feitas de maneira a garantir a acessibilidade seguindo os seguintes requisitos:

- nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência ou com dificuldade de locomoção permanente;

- pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade [...];
- pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade previstos nesta lei;
- os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível [...] (Capítulo IV, lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000)

A acessibilidade referente à comunicação e à sinalização é mencionada no art. 17 que coloca sobre o poder público a responsabilidade pela eliminação de barreiras nesses sistemas e afirma a necessidade do estabelecimento de mecanismos e alternativas técnicas para tornar os mesmos acessíveis. Fica garantido no artigo aludido, com relação às pessoas portadoras de deficiência sensorial ou às que apresentem dificuldade de locomoção, o acesso aos direitos à informação, comunicação, trabalho, educação, cultura, esporte e lazer.

O art. 18 define que o poder público deverá investir recursos para a formação de intérpretes de escrita Braille, linguagem brasileira de sinais e guias-intérpretes, a fim de facilitar a comunicação daqueles definidos como portadores de deficiência sensorial ou dos que apresentem dificuldade de comunicação.

Encontramos no Plano Nacional de Educação a realidade descrita no que se refere à acessibilidade das escolas:

segundo dados de 1998, apenas quatorze por cento desses estabelecimentos possuíam instalação sanitária para alunos com necessidades especiais, que atendiam a trinta e um por cento das matrículas. A região Norte é a menos servida nesse particular, pois o percentual dos estabelecimentos com aquele requisito baixa para seis por cento. Os dados não informam sobre outras facilidades como rampas e corrimãos... A eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na Década da Educação. Outro elemento fundamental é o material didático-pedagógico adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos. Inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades podem ser constatadas em muitos centros de atendimento a essa clientela.

As adaptações arquitetônicas e de material didático pedagógico são fundamentais para que a escola tenha condições de receber, manter e oferecer uma educação de qualidade para seus alunos. Como podemos pensar na circulação de um aluno que depende de uma cadeira de rodas para se locomover em um local onde não há rampas e ainda há a presença de escadas?

O Plano Nacional de Educação de 2001(Lei nº 10.172) também traz considerações sobre a acessibilidade e outros recursos que devem ser

proporcionados às pessoas com deficiência. Entre seus objetivos e metas, estão presentes algumas ações e a disponibilização de determinados recursos para atender às demandas dos alunos com necessidades especiais, a saber:

- tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão subnormal do ensino fundamental;
- estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica, e em dez anos, as de educação superior, que atendam educandos surdos e aos de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se prioritariamente as classes especiais e salas de recurso;
- estabelecer, no primeiro ano de vigência deste Plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais; [...] somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infra-estrutura para atendimento de alunos especiais;
- adaptar em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões;
- ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais [...];
- assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção. (Objetivos e Metas, Plano Nacional de Educação, 2001).

Entre as propostas governamentais destinadas às pessoas portadoras de deficiência colocadas no decreto nº 4.229 de 2002, que dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos, encontram-se:

- instituir medidas que propiciem a remoção de barreiras arquitetônicas, ambientais, de transporte e de comunicação para garantir o acesso da pessoa portadora de deficiência aos serviços e áreas públicas e aos edifícios comerciais;
- adotar medidas que possibilitem o acesso das pessoas portadoras de deficiência às informações veiculadas em todos os meios de comunicação.
- adotar políticas e programas para garantir o acesso e a locomoção das pessoas portadoras de deficiência, segundo as normas da ABNT (Anexo I, Decreto nº 4.229 de 13 de maio de 2002)

O Decreto nº 5.296 de 2004, que regulamenta as leis 10.048 de 2000 e 10.098 de 2000, especifica questões referentes ao atendimento prioritário e ao tratamento diferenciado que devem ser proporcionados às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Este tratamento prioritário se refere a:

- assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis;
- mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT;
- serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais-

LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento; (Art. 6º, Cap. II, Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004)

Dado que este decreto regulamenta também a lei nº 10.098 de 2000, a definição de acessibilidade trazida por ele é bastante semelhante à da referida lei, com exceção da inserção dos termos total e assistida, a saber:

acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Art. 8º, Cap. III, Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004)

Percebemos que existem muitas leis, decretos e outros documentos que deliberam sobre o direito à acessibilidade e a diversos recursos para oportunizar uma convivência baseada em princípios de igualdade e do direito de ir e vir inerente a todas as pessoas. Como todo esse aparato legal tem sido efetivamente colocado em prática? Essa é uma das questões que tentaremos pontuar no capítulo III deste trabalho, em articulação com o olhar dos pais das crianças que usam cadeira de rodas, acerca de suas percepções sobre o contexto das escolas.

Com relação à acessibilidade, a Resolução nº2/2001 da CEB/CNE se posiciona da seguinte forma:

art.12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei nº10.098, de 2000, e da Lei nº 10.172, de 2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliários - e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

art.13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. (Art. 12 e 13 da Resolução nº2/2001 da CEB/CNE)

Todo o tipo de acessibilidade deve fazer parte do cotidiano escolar, pois somente com espaço e recursos adequados, a escola dá um passo importante para o recebimento dos alunos que necessitam dos mesmos. A Resolução garante também que aqueles alunos que, por motivos de alguma doença ou tratamento, não puderem ir até a escola, tenham seja no hospital, seja no ambulatório ou até mesmo em domicílio seu direito a educação garantido. Esse tipo de proposta é uma evolução considerando o modelo de escola vigente.

2.3.7 Educação Especial

Nesse tópico trataremos dos referenciais de educação especial em que estão pautadas as leis brasileiras.

A lei nº7.853 de 1989 em seu art. 2º, que trata da educação, e o decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta esta lei, no art. 24º, rezam :

- a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (grifo nosso)

O decreto nº 3.298 de 1999 traz ainda outras informações relevantes para compreensão do que está colocado como educação especial e o modo como ela será efetivada:

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência;

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios;

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas. (Art. 24º, Seção II, Cap. VII, Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999).

O art. 25º deste decreto diz claramente que o aluno *portador de deficiência* receberá o atendimento fornecido pelos serviços de educação especial, seja de forma transitória ou permanente, através de programas de apoio para aqueles que estiverem integrados ao sistema regular ou nas escolas especializadas. Este segundo caso aplica-se a situações nas quais “a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando”. (Art. 25º, Seção II, Cap. VII, Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999).

Entre outras, podemos levantar a seguinte questão: Quem define o que é mais adequado ao bem estar do educando? Não seria esta talvez, uma brecha legal, para justificar a segregação?

A lei nº9.394 de 1996 que trata das diretrizes e bases da educação nacional, no Cap. V referente a Educação Especial, estabelece que:

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 de ensino regular (grifos nossos).

O Plano Nacional de Educação de 2001(Lei nº10.172) reitera o que consta na Constituição Federal, no sentido de entender que as pessoas com necessidades especiais devem receber educação preferencialmente na rede regular de ensino (Constituição Federal, 1988, art. 208, III), esclarecendo que:

a diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber essa educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas 'regulares'. (Plano Nacional de Educação, 2001).

Há ainda nesse Plano a afirmação de que a legislação é sábia ao deliberar sobre a educação das pessoas com necessidades especiais, quando atenta para a possibilidade de uma educação que seja oferecida nas classes comuns, nas salas especiais ou na escola especial. Fica explicitado, dessa forma, que tanto as salas especiais quanto a escola especial estão colocadas de modo a

permitir a substituição pela educação nas escolas regulares, principio este que fere a concepção de inclusão da qual partilhamos.

Nas diretrizes deste Plano, podemos encontrar o que o mesmo entende por educação especial e qual o tipo de concepção veiculada no mesmo.

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

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional, fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais.(Diretrizes do Plano Nacional de Educação, 2001)

Após uma leitura do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), podemos pontuar que está presente em seu texto a necessidade de classificar e categorizar os indivíduos, o que se afasta da perspectiva de proposta de uma educação inclusiva. A educação inclusiva só se torna possibilidade se, após um processo de avaliação, forem identificados os méritos dos alunos para participar das escolas regulares.

Concordamos com Skliar (2006) quando o mesmo descreve sua opinião acerca da 'origem da educação especial', ou seja, em que tipo de ideologia e concepção deste termo está pautado:

(...) é possível afirmar que a "educação especial" não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas idéias e os conceitos do "normal", da "norma", da "normalidade". Tal invenção disciplinar talvez tenha tido como objetivo principal, em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de "anormalidade". (SKLIAR, 2006, p. 17)

Esse entendimento do que é educação especial permanece ora implícito ora explícito nas leis e decretos que foram analisados e reforça que, mesmo se renomeando a educação especial por educação inclusiva, as concepções continuam as mesmas.

2.3.8 Documentos subsidiários à política nacional de inclusão

De acordo com documento produzido e veiculado pelo Ministério Público Federal em 2004 através da cartilha intitulada “Acesso de Alunos com Deficiência a Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, o atendimento educacional especializado não substitui em nenhuma hipótese o ensino oferecido nas escolas da rede regular, o qual é obrigatório na faixa etária dos sete aos quatorze anos (Ensino Fundamental).

O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular. Este é o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo. (Ministério Público Federal, 2004, p. 8).

Esse material vem a esclarecer qual é a nova leitura que deveria estar sendo lançada sobre a Educação Especial, desde a proclamação da Constituição de 1988, a saber:

defendemos um novo conceito para a Educação Especial, pois esta sempre foi vista com a modalidade de ensino que podia substituir os serviços educacionais comuns, sem qualquer questionamento a respeito da idade do aluno para quem os serviços comuns estavam sendo totalmente substituídos. Por mais palatável que seja essa possibilidade, dado que muitas crianças e adolescentes apresentam diferenças bastante significativas, não podemos esquecer que esses alunos têm, como qualquer outro, direito indisponível de acesso à educação, em ambiente escolar que não seja segregado, juntamente com seus pares da mesma idade cronológica. A participação desses alunos deve ser garantida nas classes comuns para que se beneficiem desse ambiente escolar e aprendam conforme suas possibilidades. (Ministério Público Federal, 2004, p.10).

Outra importante contribuição deste documento é a afirmação que na Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996 as expressões ‘serviços de apoio especializado na escola regular’ e ‘atendimento especializado’ são utilizadas como sinônimos do atendimento educacional especializado e também que a mesma não diz em nenhum momento que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte.

A Cartilha (2004, p.13) ressalta ainda “o que está escrito na LDBEN como educação especial deve ser entendido como atendimento educacional especializado, nos termos da Constituição Federal, sob pena de incompatibilidade”.

O documento intitulado ‘A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física’, também divulgado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial, é apresentado como material elaborado com o objetivo de subsidiar os cursos de formação de professores para atuarem com alunos que apresentem como necessidade educacional especial, a deficiência física. Nas notas introdutórias está alegado que:

A concepção subjacente a este documento considera que a proposta da Educação Inclusiva implica em mudanças estruturais nos sistemas educacionais, ou seja, a adoção de um novo paradigma educacional fundamentado no processo de construção do conhecimento e no respeito à diferença. (SILVA, 2006, p.7)

O foco inclusivo tratado por este documento é aquele voltado para as categorizações e para a transformação dos docentes em especialistas ou técnicos capazes de identificar doenças e formas específicas de intervir junto às crianças assim diagnosticadas.

As informações contidas nele são transmitidas por meio de uma linguagem extremamente técnica e centrada nas patologias e nos modelos de intervenção que o educador deve utilizar em cada uma delas. Descreveremos abaixo um dos trechos no qual o autor explica as doenças que acometem o sistema nervoso:

provocada por afecções (doenças) do sistema nervoso central(encéfalo e medula) e do sistema nervoso periférico (gânglios, raízes e nervos), que podem ter várias causas: genéticas, infecciosas, tóxicas, metabólicas, alérgicas, vasculares, traumáticas, tumorais e até desconhecidas. Podem assumir diversas formas: (a) afecções das raízes raquídeas e dos nervos periféricos (...) (d) afecções do encéfalo, que pode levar a: lesões do tronco encefálico (bulbo, protuberância e pedúnculos cerebrais)... (SILVA, 2006, p. 20-21)

Temos o intuito de conduzir nosso leitor à seguinte reflexão: Qual a necessidade de um professor – não importa o nível de educação em que e ministre aulas – dominar este conteúdo? Ou melhor: No que este tipo de informação modifica de fato as práticas pedagógicas junto aos alunos com necessidades

educacionais especiais? Ou ainda: quando um documento que se propõe informar sobre a legislação e esclarecer sobre a inclusão traz este tipo de informação, qual é a real concepção que está sendo veiculada?

Faremos algumas considerações sobre o material de apoio denominado “*Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física*”, produzido pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação a Distância e a Secretaria de Educação Especial em conjunto com a Universidade do Ceará.

Este material faz parte do curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, que integra um programa maior de formação continuada de professores identificado como *Educação Inclusiva: direito à diversidade*.

O conteúdo apresentado sobre o atendimento educacional especializado fundamenta-se em conhecimentos de diversas áreas da saúde - fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia e trabalha com linguagem bastante técnica procedente dos saberes das referidas profissões. Qual o objetivo de fornecer este conhecimento aos docentes? Por que não chamar, para auxiliar no processo de inclusão, estes profissionais que são por formação especialistas nestas áreas?

A atenção educacional destinada ao aluno volta novamente a por em foco as doenças/seqüelas, com o agravante de considerar que a patologia se manifestasse da mesma forma em todos os indivíduos e portanto que, ao se estabelecer o conhecimento sobre ela seria possível intervir da mesma em maneira em todos os casos.

Parece-nos que materiais como esses deixam sempre evidente a necessidade da categorização/classificação para que haja o atendimento “mais adequado” ou ainda que é suficiente saber da doença para aventarmos a possibilidade de interagir com este aluno, propondo-nos a ensinar/aprender junto a ele.

Em 2005, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, veiculou o ‘*Documento Subsidiário À Política de Inclusão*’ no qual defende os referenciais teóricos e as implicações práticas de uma política verdadeiramente inclusiva, explicitando a concepção da qual partilhamos.

O objetivo colocado na apresentação mantém-se coerente com o restante do texto e reflete o que se espera alcançar com a publicação:

Esperamos que este material conduza transformações nas instituições escolares e que, principalmente impulse mudanças de atitudes com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Mudanças que ocorrem com a efetivação de uma política de educação inclusiva, que implica numa reforma na gestão e no projeto pedagógico da escola, fundamentada na atenção à diversidade e no direito de todos à educação. (DUTRA, 2005, p.6)

2.3.9 Políticas Nacionais

Nesse tópico faremos considerações sobre as duas políticas que tem embasado as leis e demais documentos produzidos em âmbito nacional, bem como os projetos e iniciativas na área educacional destinadas prioritariamente a atenção das pessoas ditas deficientes. São essas:

- Política Nacional de Educação Especial que foi produzida e veiculada pelo Ministério da Educação e do Desporto por meio da Secretaria de Educação Especial no ano de 1994;

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva documento também produzido e veiculado pelo Ministério da Educação e do Desporto por meio da Secretaria de Educação Especial no ano de 2008;

Ambos os documentos são importantes para a compreensão do entendimento que o Ministério da Educação tem acerca do que denomina educação especial e, também, do que entende por perspectiva inclusiva.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, divulgada em 1994, a mesma está destinada para as pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e aquelas superdotadas. Essa política encontra-se definida como:

a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.7)

Ainda de acordo com o referido documento, um dos objetivos dessa política seria garantir o atendimento educacional dos alunos portadores de necessidades especiais, os quais nem sempre têm o direito à igualdade de oportunidades respeitado.

A Política Nacional de 1994 foi embasada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Também encontramos a explicação/definição de quem seria o *alunado da educação especial*:

é aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.13).

Cada uma das categorias de classificação utilizadas acima foi descrita na política, de modo que ficassem bem identificadas as características daqueles a quem a mesma se destina.

Nesse documento, a Educação Especial é colocada como:

um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas do alunado. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.17).

Nesse contexto, a integração escolar é colocada como um processo gradual e dinâmico, que se desenvolverá de acordo com as habilidades e as necessidades dos alunos.

a integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.18).

As modalidades de atendimento educacional são entendidas, nesse documento, como alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades dos alunos da educação especial e dependem de modificações nos espaços físicos, nos recursos humanos e nos materiais. Nessas modalidades encontramos:

- atendimento domiciliar: aquele que acontece na residência do portador de necessidades especiais que não tem possibilidade de freqüentar escola;
- classe comum: atendimento educacional oferecido aos portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver

atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais alunos;

- classe especial: sala de aula localizada nas escolas de ensino regular onde há professores selecionados que utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados para trabalhar com a aprendizagem de alunos especiais;

- classe hospitalar: atendimento oferecido no ambiente hospitalar para alunos que estejam em tratamento;

- centro integrado de educação especial: local que dispõe de serviços de avaliação, diagnóstico, atendimento educacional especializado e preparação para o mercado de trabalho, onde atua uma equipe interdisciplinar;

- ensino com professor itinerante: trabalho desenvolvido por um professor especializado junto ao professor de classe comum e ao aluno portador de necessidades especiais;

- escola especial: instituição especializada que oferece atendimento psicopedagógico e onde se encontram profissionais qualificados, currículos adaptados e programas desenvolvidos para atender à demanda dos portadores de necessidades especiais;

- oficina pedagógica: local onde há diferentes tipos de equipamentos e materiais para trabalhar diferentes áreas de desempenho profissional, coordenada por professores especializados, a fim de desenvolver as aptidões e habilidades dos portadores de necessidades especiais;

- sala de estimulação essencial: local para crianças com necessidades especiais que se encontram na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade, onde há um trabalho terapêutico e educacional destinado a alcançar o máximo do desenvolvimento global dessas crianças;

- sala de recursos: local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos destinados a atender os portadores de necessidades especiais, onde se oferece a complementação ao atendimento educacional realizado em classes do ensino comum.

Sobre essas modalidades, encontramos expresso no documento que:

em qualquer dessas modalidades de atendimento educacional é imprescindível desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, com

vistas a uma melhor integração pessoal-social(POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.22).

Fica evidenciada que a integração proposta nesse documento está vinculada ao potencial/capacidade da pessoa denominada portadora de necessidades especiais, ou seja, o acesso, a permanência, o desenvolvimento e o sucesso nas propostas educacionais que lhe são apresentadas, dependem do próprio indivíduo. A definição de pessoa portadora de deficiência, que foi apresentada na política, traduz essa perspectiva:

é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.22).

A educação especial, para os pensadores da referida política, deve se iniciar a partir do momento que são identificados atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança e deve continuar ao longo de sua vida, com objetivo de oferecer-lhe todas as possibilidades de desenvolvimento do seu potencial.

É importante pontuar também os fundamentos axiológicos sobre os quais está pautado esse documento:

- Princípio da normalização que se refere às condições de vida (meios) e a forma de viver (resultados), onde o primeiro significa oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais que as demais pessoas têm acesso, e o segundo significa a aceitação do modo de viver desses indivíduos considerando seus direitos e deveres;

- Princípio da integração que trabalha a partir das idéias de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos, implicando necessariamente em reciprocidade. O ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência a classe do ensino comum);

- Princípio da individualização que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais;

- Princípio sociológico da interdependência o qual prevê que para atender às necessidades particulares dos deficientes, além do atendimento educacional especializado são necessárias intervenções sócio-médico-psicológicas;

- Princípio epistemológico da construção do real que está relacionado à conciliação entre o que é necessário fazer para atender aos interesses dos portadores de necessidades especiais e a aplicação dos meios disponíveis para isso;

- Princípio da efetividade dos modelos de atendimento educacional que envolve infra-estrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas;

- Princípio do ajuste econômico com a dimensão humana onde se entende que as relações custo-benefício na educação especial não devem prevalecer sobre a dimensão do homem portador de necessidades especiais, que faz jus a todos os direitos como cidadão;

- Princípio da legitimidade que tem por objetivo a participação das pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e altas habilidades e/ou de seus representantes na elaboração de políticas públicas, planos e programas.

O objetivo geral da Política Nacional de Educação Especial de 1994, do qual derivam os objetivos específicos e as diretrizes, está disposto como:

Fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.45).

Por todos os trechos descritos fica explicitada a necessidade dos legisladores dessa política de evidenciar a educação especial como uma modalidade da educação destinada a um grupo de pessoas consideradas especiais e que não fazem parte do conjunto da educação. Essas pessoas, através do que lhes era proposto, deveriam se desenvolver e fazer movimentos no sentido de se integrarem às propostas educacionais e a sociedade de forma geral.

Trataremos agora da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que teoricamente trabalha, como o próprio nome descreve, na concepção de inclusão. Já na apresentação desse documento encontramos:

O movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2007, p.3).

Ainda na apresentação os legisladores apontam para uma visão dos direitos humanos que trabalha com a idéia de equidade expressa através da igualdade de oportunidade. Há também uma contextualização das circunstâncias históricas que têm produzido a exclusão dentro e fora do ambiente escolar e reconhecendo que os sistemas de ensino, em todas as esferas, devem trabalhar para criar alternativas que confrontem as práticas discriminatórias.

Deve haver também mudanças estruturais e culturais para que as escolas comuns recebam todos os alunos, atendendo suas especificidades e oferecendo respostas diferentes às situações que tem levado à exclusão de muitas pessoas.

No capítulo intitulado *Marcos Históricos e Legais*, os autores da política apontam novamente para a exclusão sofrida por grande parte da população e descrevem a visão elitista que privilegiou um pequeno grupo de pessoas. Sobre a educação de pessoas com deficiência, consta:

A educação das pessoas com deficiência se organizou ao longo da história como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização mostra a educação especial, de caráter caritativo, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, que determinava formas de atendimento clínico terapêutico fortemente ancorado nos testes psicométricos e define, por meio dos diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2008, p.4).

Há referência também ao tipo de atendimento educacional de pessoas com deficiência o qual era pautado pela LDBEN nº4.024/61 e à criação do Centro Nacional de Educação Especial em 1970 que impulsionou ações educativas voltadas às pessoas com deficiência e aos superdotados. A visão que predominava nesse contexto era de uma concepção assistencialista, e era o Estado quem definia

o que seria melhor para a referida população, ficando a mesma à mercê do que era decidido.

Essas concepções vão evoluindo com a criação de novas leis que trazem outras formas de olhar para as pessoas com deficiência e passam a defender paulatinamente a integração das mesmas nos sistemas regulares de ensino, de diferentes formas. Entre essas leis e documentos, podemos citar: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a própria Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, entre outros.

Essa política aponta para um esclarecimento importante trazido pelas Diretrizes:

as diretrizes como um dos documentos orientadores para a inclusão educacional, por um lado ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento complementar ou suplementar a escolarização e, por outro, reduzem esse potencial quando mantêm a educação especial como modalidade substitutiva à educação comum. Dessa forma não fortalece a adoção de uma política de educação inclusiva e o enfrentamento dos desafios necessários. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2008, p.6).

Outra leitura importante trazida no texto se refere aos ideais da Convenção de Guatemala (1999) que foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. De acordo com a Política, esse decreto proporcionava mudanças significativas na leitura da educação especial, que passava a ser compreendida no contexto da diferenciação, adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

O texto traz também um diagnóstico da educação especial apontando para os resultados comparativos entre os Censos Escolares realizados pelo MEC/INEP em 1998 e 2006, sendo que, nesse último, são expressas mudanças como: aumento do número de crianças especiais matriculadas; crescimento de matrículas nas escolas públicas; aumento do indicador de acessibilidade arquitetônica das escolas; melhora da qualificação do corpo de docente.

Nos objetivos dessa Política Nacional, começam a aparecer as questões que devem ser observadas mais atentamente, como por exemplo, o uso de terminologias. Ora, se há a proposta de se trabalhar em uma educação para todos,

de caráter inclusivo, parece-nos desnecessária a rotulação, classificação ou identificação por qualquer que seja a característica. Consta que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2008, p.13).

Os objetivos visam orientar os sistemas de ensino para garantir:

- acesso, participação e aprendizagem no ensino comum;
- oferta de atendimento educacional especializado;
- continuidade de estudos e acesso a todos os níveis de ensino;
- promoção da acessibilidade universal;
- formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- formação dos profissionais da educação e da comunidade escolar;
- transversalidade da modalidade ensino especial em todos os níveis de ensino;
- articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Persiste a idéia da educação especial como um tipo de educação à parte da educação comum, que deve formar especialistas para atuar com determinado tipo de clientela, a qual ainda é identificada com base no padrão de normal/anormal.

Com relação aos alunos atendidos por essa política, encontramos:

ao ressaltar a interação das características individuais com o ambiente, o conceito de necessidades educacionais especiais desloca a ênfase das deficiências e desvantagens centradas exclusivamente no aluno para a escola e o contexto. Assim, proclamou a organização de um sistema educacional capaz de definir estratégias, recursos e serviços para atender as especificidades dos alunos e produzir diferentes respostas da escola. Apesar das vantagens trazidas por este conceito, considerando a construção histórica da educação especial, a definição de alunos com necessidades educacionais especiais não impulsionou a educação especial, de forma articulada ao ensino regular, a realizar um conjunto de mudanças que possibilitassem a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2008, p.14).

Fica evidente, pelo parágrafo disposto, que os legisladores defendem o que acreditam ser uma necessidade, ou seja, a categorização de pessoas com deficiências e apresentam também uma dificuldade de entender o que realmente

significa educação inclusiva - ou será dessa forma que eles entendem a inclusão? Esse é um retrocesso no pensamento, tanto desenvolvido no texto como apresentado por vários dos documentos citados, para embasar a concepção do mesmo. Uma das leituras possíveis sobre esse documento é a de que não somos capazes de lidar com um conceito tão abrangente, ou seja, não estamos preparados para aceitar e conviver com a diversidade.

No campo das diretrizes dessa nova política encontramos o seguinte esclarecimento:

a educação especial, como parte da prática educacional inclusiva, oferta o atendimento educacional especializado, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2007, p.15).

A educação especial continua sendo observada como uma área separada da educação de maneira geral e também como um tipo de proposta dentro da área da inclusão, o que reflete os ideais da Secretária de Educação Especial. Aliás, a própria criação e organização dessa secretária dentro do Ministério ratificam o sentido da educação especial como apartada da educação comum. Aprofundando essa discussão Almeida (2008, p.7) coloca:

é utópico e irreal acreditar que a 'inclusão escolar' é garantida por iniciativa de um órgão, histórico e culturalmente vinculado às pessoas com deficiência, sem articulação com os outros órgãos educacionais constituintes do MEC, tais como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Básica (SEB). Em nenhum momento da construção da política, que se posiciona na perspectiva inclusiva, foi mencionada a participação ou o envolvimento direto dessas secretarias. O que conduz a compreensão de que não há uma proposta de inclusão, enquanto política pública nacional, partindo do MEC como um todo e que as secretarias continuam trabalhando de forma isolada e fragmentada.

O atendimento educacional especializado é outro ponto que merece ser analisado com maior interesse. Ao longo da Política, podemos perceber a defesa desse tipo de intervenção e, até mesmo, a crença de que ele é suficiente para garantir que a proposta de inclusão seja efetivada.

o atendimento educacional especializado tem como objetivo assegurar a inclusão, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, que proporcione a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. Constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na sala de recursos da

própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede pública ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional. Diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2008, p.15).

Existe a necessidade da disponibilização de recursos de acordo com a demanda de cada aluno - ressaltando que mesmo que dois alunos apresentem o mesmo tipo de seqüela de alguma doença podem necessitar de recursos diversos entre si - mas esses recursos não garantem efetivamente as atitudes e comportamentos inclusivos. Ainda considerando esse tipo de atendimento especializado, é importante dizer que as especializações e o domínio de algumas técnicas/instrumentos, como o sorobã ou Braille, não necessariamente garantem que o professor atenda às necessidades de seus alunos. Ser professor especialista não significa estar apto para trabalhar com a dimensão da diversidade humana:

os professores das classes comuns, assistirão passivamente, enquanto expectadores, a ação dos professores especializados em suas escolas? Até que ponto pode-se afirmar que todo o trabalho pedagógico de uma sala de aula não tem como meta o desenvolvimento dos processos mentais superiores de quem quer seja? Essa meta necessita de 'professor especializado'? Conhecimento em sorobã, libras ou Braille faz do professor um 'especializado'? Diante disso, como definir o perfil e o papel de um professor que recebeu uma formação de qualidade, generalística, mas que tem responsabilidade e compromisso para com 'todos' os seus alunos? (ALMEIDA, 2008, p.8)

Com relação ao acesso a esse atendimento educacional especializado, a PNEEPI/2008 descreve que o mesmo acontecerá a partir de uma avaliação que deve ser realizada através de um estudo de caso, a fim de que se reconheçam as características pessoais e de desenvolvimento do aluno para se construir diferentes estratégias pedagógicas que garantam a inclusão. Devemos atentar para esse tipo de avaliação, primeiramente refletindo se realmente é necessário avaliar e depois investigando que tipo de contribuições esse tipo de procedimento pode oferecer? Os alunos do ensino regular não passam por avaliações, tampouco por estudos de caso para se verificar quais são suas necessidades, ou seja, será que um diálogo com a família e a atuação do professor de sala de aula não seriam suficientes para identificar as necessidades desse aluno dito especial?

Avaliamos que tem havido uma evolução na atenção destinada as pessoas ditas deficientes, em todas as áreas incluindo a educação. Entretanto, como as políticas, as leis e demais documentos com valor legal transmitem o que a

sociedade pensa sobre determinados assuntos, podemos perceber nos mesmos, ranços de estigmatização, categorização, as lutas por espaços políticos e por poder. Nossa prática tem caminhado no sentido de incluir, mas ainda necessitamos rever muitas posições e atitudes a fim de construirmos uma sociedade mais igualitária e que realmente aceite/respeite a diversidade.

2.4 Algumas Considerações

Assim como nas reflexões teóricas dos autores que discutem a inclusão, foi possível identificarmos duas posições que divergem entre si, tanto no panorama internacional quanto no panorama nacional.

A legislação evoluiu no tratamento dispensado às pessoas com necessidades educacionais especiais, não somente no que refere à terminologia que os define, mas também na forma de acolhê-los no sistema educacional.

Entretanto, há claras diferenças de concepções principalmente quando analisamos os documentos subsidiários à política de inclusão: alguns defendem aquela concepção partindo do entendimento das patologias e cada vez mais da especialização técnica dos professores, que atuam com esta clientela, enquanto outros trabalham assumindo a diversidade e a compreensão das diferenças como ponto de partida para ações individuais e coletivas na prática escolar.

Podemos inferir que talvez a intenção seja justamente esta: trabalhar com concepções diferentes, sem defender uma posição específica, na tentativa de conciliar posições teóricas de diferentes grupos e, ainda, de perpetuar práticas que podem ser consideradas não tão inclusivas.

Nesse sentido, lembramos outro aspecto que faz parte daqueles que devem ser observados, ou seja, a contextualização do Brasil dentro de um sistema econômico e social como pontua Guedes (2007):

Vale, também, ressaltar que, sendo o Brasil um país adepto da política neoliberal, em que o Estado Mínimo se fortalece em detrimento do Estado de Bem-estar Social - *Welfare State*-, não há que se ignorar que as ações governamentais destoem das reais necessidades dos educandos, em especial, daqueles que se encontram em situações consideradas especiais. (GUEDES, 2007, p.174)

O Governo Brasileiro aponta, através desta gama de leis, recomendações e materiais afins que foram apresentados; que têm seguido principalmente as recomendações internacionais apresentadas pela Declaração de Salamanca. Em termos gerais, as concepções explicitadas ou subentendidas em nossa legislação estariam coerentes com as políticas internacionais.

No entanto, parece haver um vácuo entre a teoria e prática: enquanto a primeira caminha com bastante agilidade, muito embora para duas vertentes distintas, a segunda tenta se equilibrar com os recursos que tem, sem saber exatamente o caminho a seguir.

Outro aspecto importante a ser observado é o que Skliar (2001) apud Ferreira e Ferreira (2004) aponta sobre a relação entre mudanças concretas nas práticas educacionais, a partir de uma óptica de inclusão, e o que está posto na legislação:

Esta perspectiva de que transformações em educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira. O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais. Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram e nas quais os personagens, o jeito de fazer a educação, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da imposição legal o textual sobre ela ocorrerão mudanças no sentido anunciado. (SKLIAR 2001 apud FERREIRA e FERREIRA, 2004, p.35).

É fato que as mudanças necessitam de muito mais do que uma garantia legal para se efetivarem, entretanto, se há uma legislação onde estão propostas maneiras de se olhar um contexto de modo diferente daquelas que têm se efetivado no cotidiano, isso deve ser considerado um avanço. Também significa que um grupo de pessoas idealiza uma possibilidade que pode ser vista como meta a ser atingida, estando esta meta diretamente relacionada com o desejo de fato de se promoverem mudanças.

O ponto de vista mais relevante talvez passe ainda pela compreensão social que deverá, concomitantemente, ser expressa através da legislação, de que todos os seres humanos são iguais e diferentes ao mesmo tempo. Dessa forma, entenderíamos que, embora cada um tenha características peculiares, deve ter as mesmas oportunidades em todos os aspectos da existência. Quando esta compreensão for internalizada, não haverá mais necessidade de se pensar e

escrever leis que atuam sobre as peculiaridades, pois todas as leis estarão a serviço de todos.

.

CAPÍTULO III

A PESQUISA PROPRIAMENTE DITA: INVESTIGANDO O OLHAR DOS PAIS

3.1 - Identificando os participantes

Este capítulo traz o relato de entrevistas que foram realizadas com 30 pais de crianças que tem, entre sete e quatorze anos, e fazem uso de cadeira de rodas para se locomoverem.

Esta faixa etária foi escolhida partindo-se do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) define em seu artigo 6º ao determinar: “*é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade no ensino fundamental*”.

Este direito foi reiterado também em outros documentos, como no produzido pelo Ministério Público Federal (2004, p.12) que reza “*o direito de acesso ao Ensino Fundamental é um direito humano indisponível, por isso as pessoas com deficiência, em idade de freqüentá-lo, não podem ser privadas dele*”.

Identificar a postura destes ‘atores’, pessoas fundamentais no processo educacional de seus filhos e que constituem parte importante do cenário escolar, foi o objetivo principal deste trabalho.

As pessoas a serem entrevistadas foram escolhidas considerando-se os seguintes critérios:

1-Deveriam ser pai, mãe ou responsável por uma criança que se encontrasse na faixa etária entre sete e quatorze anos e que estivesse freqüentando o setor de adequação postural no turno matutino – onde a pesquisadora exerce seu trabalho como terapeuta ocupacional - do Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (Goiânia, GO) no período entre 01 de junho a 30 de julho de 2007;

2-Que este pai, esta mãe ou este responsável, após esclarecimento acerca da entrevista, concordasse com sua gravação e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (exigência do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP).

Quando se opta pelo olhar produzido pela concepção de inclusão, não faz sentido utilizar classificações para especificar as diferenças inerentes a cada indivíduo, de modo que, tratar sobre cada tipo de alteração/patologia (cognitiva, visual, etc.) não traz contribuições efetivas para a compreensão do que significa efetivamente conviver com a diversidade.

No que tange à escolha e delimitação da população a ser estudada, justificamos a especificidade do uso da cadeira de rodas, pois:

- o nascimento deste projeto se deu a partir do trabalho desenvolvido no setor de adequação de cadeira de rodas e
- percebe-se que a utilização de dispositivos auxiliares de locomoção (denominação legal para cadeira de rodas), está muitas vezes associado, no imaginário coletivo, à incapacidade do sujeito, o que pode gerar processos de exclusão, baseados exclusivamente na representação social que se tem do indivíduo cadeirante.

3.2 - Opção Metodológica

Na área acadêmica existem múltiplas possibilidades de se realizar uma pesquisa no intuito de se desvendar, geralmente partes, de um determinado assunto/problema/tema e, portanto, proporcionalmente, diversas maneiras de se coletarem dados (levantamento bibliográfico, observação, aplicação de testes, questionários, entre outros) e de interpretá-los.

Para compreender como o processo de inclusão, tem sido observado e vivenciado no cotidiano, optamos primeiramente pela descrição do que é a inclusão enquanto concepção teórica e, na seqüência, como a mesma tem sido considerada na legislação. Apresentamos estas perspectivas nos capítulos anteriores com base em uma pesquisa bibliográfica e documental, respectivamente.

Entretanto, como nosso objeto de estudo trata de compreender o olhar dos pais sobre a relação de seus filhos que apresentam alterações físicas, com o cotidiano, a forma de trabalhar considerada mais apropriada foi oferecer escuta a eles por meio de suas palavras. Sobre isso Oliveira (2004, p.165) diz:

Esse *conversar com o outro*, escutando o 'dizer da palavra' do outro, constitui-se numa prática ética e democrática. 'Dizer a palavra' que se configura no estabelecimento de uma relação de diálogo e de comunicação com o outro. Ao dizerem a palavra, homens e mulheres expressam em suas

falas as suas representações, seus desejos e angústias, a sua concepção e posição de mundo.

Allende (1995, p.401) endossa a importância de se conseguir informações através da escuta dos sujeitos, expressando que “é nessas entrevistas pessoais que se conseguem as chaves, os motivos e as emoções da história (...)” e ponderando que as pesquisas bibliográficas não substituem os dados coletados no contato “cara a cara”.

A pesquisa desenvolvida pode ser definida como pesquisa qualitativa, pois, como aponta Chizzotti (2004) neste tipo de enfoque os pesquisadores se dedicam “à análise dos significados que as pessoas dão às suas ações, ao meio ecológico em que constroem suas vidas e relações e, à compreensão do sentido dos seus atos e decisões”. Este mesmo autor coloca que:

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes: o do culto e do iletrado, do delinqüente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. (CHIZZOTTI, 2004, p.84)

A Teoria das Representações Sociais foi fundamental no intuito de entender o nosso objeto; nesta perspectiva, Minayo (2000, p.174) aponta que “a mediação privilegiada para a compreensão das representações sociais é a linguagem” e para se tratar dos relatos da vida cotidiana a palavra é fundamental.

Nesse quadro geral a entrevista desponta como instrumento metodológico compatível com os objetivos, visto que tem sido a melhor opção em pesquisas qualitativas, quando o pesquisador se propõe estudar “significados subjetivos” ou temas complexos que permitem compreensão mais aprofundada que não seria possível se forem utilizados instrumentos de coletas de dados fechados e padronizados (Banister et. al., 1994 apud Szymanski, 2004)

Ainda de acordo com Szymanski (2004, p.14), a entrevista é um espaço circunscrito que interfere reciprocamente, tanto no âmbito do pensamento quanto no âmbito afetivo na medida em que

se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Lüdke e André (1986) afirmam que, se a entrevista for bem elaborada, ela pode permitir o tratamento de assuntos íntimos e pessoais, bem como de temas de natureza complexa e de escolhas individuais:

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.(LÜDKE e ANDRÉ, 1986,p.34)

A maioria das entrevistas foi realizada em salas de atendimento (consultórios) do CRER, enquanto os filhos dos participantes encontravam-se em terapia em outros espaços de atendimento. Quando esta opção não era viável (incompatibilidade de horários entre pesquisadora e participantes), as entrevistas aconteceram na residência dos participantes.

Após serem esclarecidos sobre os objetivos da entrevista e a necessidade de a mesma ser gravada, os pais assinavam o termo de consentimento livre e esclarecido proposto pelo CONEP.

É fundamental esclarecer que os dados coletados nas entrevistadas se devem principalmente à proximidade de nossa relação com cada um dos participantes, pois são pessoas com quem mantemos um contato freqüente em nosso ambiente de trabalho e cujos filhos temos a oportunidade de atender no setor de adequação postural. A liberdade com a qual nos dirigimos a eles durante o processo da entrevista e a intimidade que temos com os mesmos permitiram indagações sobre questões delicadas como, por exemplo, a expectativa que eles têm sobre o futuro educacional de seus filhos.

As entrevistas não tinham um tempo pré-estabelecido para acontecer, o que fez com que as mesmas variassem entre 20 e 60 minutos.

Partindo de dois modelos de roteiro (Roteiro 1 e 2), durante o processo da entrevista os participantes foram encorajados a explicitar suas falas quando nós identificávamos que este tipo de exploração permitiria uma compreensão mais abrangente acerca da pergunta que havia sido feita.

Acerca desta mudança de linguagem e, conseqüentemente, de atitude durante a realização de entrevistas, Szymanski (2004, p.11) aponta que “o linguajar poderá se modificar no decorrer do processo relacional, em face das mudanças no suporte emocional em que ocorre. No conversar, portanto, temos um contínuo ajuste de ações e emoções”.

3.3 Organização e Análise dos Dados.

No decorrer deste capítulo onde a proposta é a realização das análises das entrevistas, ou seja, de lançarmos um olhar sobre o que os participantes apontam como questões pertinentes da vida escolar de seus filhos, optamos pela transcrição de muitas falas.

Acreditamos que, independentemente, da metodologia que seja utilizada para o esclarecimento/entendimento do que é dito por cada participante, em um trabalho que envolve a escuta das pessoas, o importante é expor o que elas pensam. Neste sentido, ressaltamos mais uma vez que o olhar que se segue sobre os relatos é apenas um dos possíveis, sendo os leitores convidados a fazerem suas interpretações de acordo com o seu conhecimento e, é claro, com sua história de vida.

A maior parte das informações coletadas durante as entrevistas foi organizada em quadros comparativos com objetivo de facilitar a visualização das respostas dadas pelos participantes. Os quadros são:

- Quadro 1: Distribuição entre idade e tipo de educação escolar ofertada pelos pais (escola especial, escola pública regular, escola particular ou sem escola);
- Quadro 2: Relação entre faixa etária e situação escolar;
- Quadro 3: Representações sobre a escola e o papel dos pais na educação dos filhos;
- Quadro 4: Tipos de escola e a relação com a oferta de adaptações e recursos para facilitar o processo de aprendizagem;
- Quadro 5: Os tipos de escola e os recursos que cada uma oferece
- Quadro 6: Aspectos positivos da escola;
- Quadro 7: Aspectos negativos da escola;
- Quadro 8: Representações dos pais de crianças que não estão na escola, sobre escola especial, escola inclusiva e a escola ideal;

- Quadro 9: Representações sobre a escola, o papel dos pais e o aprendizado do aluno por pais de crianças que não estão freqüentando escola.

Em outros dados coletados, a análise foi efetuada sem a construção de quadros, pois entendemos que os mesmos mereciam um tratamento diferenciado.

3.3.1.A relação entre a faixa etária das crianças e a escolha da escola por parte dos pais

Nesse tópico utilizamos um quadro com a distribuição entre a idade das crianças ou adolescentes relacionando esse dado com a escola na qual os pais as matricularam e, também, relacionando a idade com a quantidade de crianças que estão fora da escola.

Quadro 1: Distribuição entre idade e tipo de educação escolar ofertada pelos pais (escola especial, escola pública regular, escola particular ou sem escola)

Idade	Escola Especial	Escola Pública Regular	Escola Particular	Não freqüenta escola
7		2	3	2
8	1	1	2	3
9		1		
10		2		
11		2		3
12		1		1
13		1		1
14	1	2		1
Total	2	12	5	11

O quadro permite a visualização de como estão distribuídas as trinta crianças com relação à educação escolar que estão recebendo: doze estão freqüentando a rede pública regular de ensino, cinco na rede privada regular, duas em escolas especiais e onze encontram-se fora da escola.

Com relação aos motivos para a colocação dos filhos em escolas públicas da rede regular, encontramos as seguintes justificativas dos pais: recomendações sobre a qualificação do quadro docente; desejo do aluno de ser transferido da rede especial para a rede regular; recusa de matrícula na rede privada, proximidade escola-residência; acessibilidade do ambiente escolar; desejo do responsável de transferir da escola especial para a rede regular; encaminhamento da escola especial para o ensino regular e responsável favorável

ao processo de inclusão. Faremos abaixo a exemplificação desses motivos, com a colocação e discussão de alguns:

'porque quando eu fui colocar ele lá, outras escolas não quis, só tinha ela que pegava inclusão' (Participante n° 10)

De acordo com a Constituição Federal (1988) todas as pessoas tem direito à educação e, de acordo com a lei n° 7.853, é caracterizado crime com reclusão de um a quatro anos e multa a recusa de inscrição de aluno em estabelecimento de ensino, público ou privado, por motivos de *deficiência*, o que significa a priori que qualquer escola tem a obrigação de receber qualquer aluno. Através do relato da entrevistada, fica evidenciado que a prática, nesse caso, ficou distinta do prescrito em lei.

porque eu fui informada que, quando eu cheguei aqui em Goiânia, essa escola era uma das melhores escolas que tá utilizando o método da inclusão e eu gostei ,né. Fui lá, visitei a escola, gostei porque tem professores de apoio. Foi por isso. (Participante n°11)

'eu acho porque lá já tinha criança com esse problema, deficiência, eu pensei que ela fosse se sentir bem lá, convivência com os outros né, e por ser escola inclusiva' (Participante n° 12)

Os participantes entendem que as referidas escolas estão aptas para receberem seus filhos, pois já trabalham com outras crianças que apresentam necessidades educacionais especiais e, um deles aponta também a importância do relacionamento interpessoal entre os diferentes.

Acerca dos espaços de convivência que valorizam a interação entre crianças classificadas como especiais e as classificadas como normais, Ferreira e Ferreira (2004) colocam

independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles, como para com qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal. Fazemos este destaque a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que permite conceber a escola como espaço privilegiado da nossa sociedade em prover na vida da criança e dos jovens experiências culturais significativas em atividades compartilhadas. (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p.40)

Em outro relato encontramos:

'na verdade não fui eu bem que escolhi, ela estudava numa escola de ensino especial aí chegou na época lá eles fizeram as avaliações e eles disseram que ela tinha condições de estar interagindo com outras crianças como outra criança qualquer que está na escola de ensino regular, de ensino normal, dizer né, entre aspas né. Então na época inclusive eu falei, eu briguei, eu falei que ia caçar meus direitos porque eu tinha medo do que assim, do preconceito, medo da discriminação, medo dela ser rejeitada, medo dos coleguinhas fazer piada, que eu acho que eu sou um pouco protetora demais. Só que ela foi com doze dias que ela tava na escola ela já mostrou uma... ela copiou do quadro o que tava lá, aí eu falei, espera aí o trem não é tão do jeito que eu pensei, aí eu sempre sou do tipo assim que sempre acompanho, não só ela como meus filhos tô sempre acompanhando, não perco reunião de escola, eu participo da escola, eu aprendo junto, eu estudo junto, aí eu comecei a ver, aí sim, até então não tinha ido na escola, não tinha andado na escola, não tinha ido nos banheiros, não ido nada. Aí que fui na escola um dia eu pedi a professora pra assistir aula, não junto com a XXXX aí eu vi que ela realmente tava aprendendo que ela não era diferente, ela tinha uma limitação mas ela não era diferente'.(Participante n° 18)

O preconceito ou estigma gera atitudes e/ou comportamentos, como no caso desse e de outros relatos, da não colocação da criança no espaço escolar por medo do sofrimento a que ela poderia ser submetida, se fosse “exposta” ao convívio com normais. O estigma de cortesia a que a família é submetida, como colocado por Goffman (1975), pode conduzir a mesma a opção de não se colocar em espaços os quais se julgam não estarem prontos para receber e conviver com os diferentes.

O participante n°18 conseguiu expressar um sentimento, comum na família de crianças especiais, que é o medo da criança sofrer discriminação. Como relatamos no capítulo I, a inserção das pessoas especiais na sociedade de maneira geral é recente e nas escolas regulares ainda é um fato novo. A legislação brasileira não defende totalmente a idéia de inclusão, pois ao mesmo tempo em que coloca que deve haver a inserção progressiva desses alunos na rede regular garante que isso só se efetivará se o aluno tiver condições de ser inserido.

Ainda o participante n°18 aponta para os benefícios da mudança e o ganho educacional que a aluna teve e traz também o depoimento de sua resistência - natural, pois toda mudança gera desconforto e requer adaptações - para transferir a filha da educação especial para a educação regular e, reconhece ao final do depoimento o respeito e a aceitação das diferenças.

Em outro relato:

'primeiro pela distância, mais próxima né, da minha casa porque facilita né, o transporte levar ela, qualquer coisa também tá mais próximo se precisar tá buscando, também a escola foi reformada né, eles fizeram as rampas tudo direitinho pra receber né, esse tipo de criança, de pessoas

com deficiência e tive conversando antes, observando e vi que realmente ia ser mais fácil, pela distância também os acessos né. (Participante n°24)

'uai, escolhi porque é a escola mais perto da minha casa, que tem, é essa'. (Participante n° 3)

'é mais próxima de casa'. (Participante n° 6)

A proximidade entre casa e escola sempre deve ser observada principalmente com relação às pessoas que utilizam cadeira de rodas. Esse tipo de equipamento que pesa em média de 10 a 16 kg, além do peso do usuário, geralmente é de difícil transporte, o que justifica ainda mais a importância de a escola ser perto da residência.

foi porque a escola especial encaminhou pra lá, porque não atendia mais na escola especial, senão não tinha mandado não! (Participante n° 2)

porque quando eu procurei uma escola pra ela, ela estudou na escola especial, foi encaminhada aí eu pus numa escolinha particular aí depois essa escola fechou aí eu fui procurar outra escola particular eles não aceitaram pegar ela, aí me encaminharam pra rede pública. (Participante n° 19)

Esse encaminhamento realizado pela escola especial está em consonância com as recomendações e documentos legais (Constituição Federal, 1988; Declaração de Salamanca, 1994; lei n°9.394/96; lei n°10. 172/2001 decreto n° 3.956/2001) os quais indicam a colocação dos alunos nos sistemas regulares de ensino. O importante nessas situações é o diálogo entre a escola especial, a família e o aluno para que essa mudança seja vista como positiva e gere o mínimo de resistência possível. Também se faz necessário esclarecer que a criança não precisa deixar de comparecer a escola especial - onde muitas vezes é o único local de tratamento especializado que a mesma frequenta – por estar matriculada no ensino regular. A legislação garante e endossa que ambos os serviços sejam oferecidos concomitantemente, cada qual com sua especificidade.

Transcreveremos abaixo o trecho de uma entrevista:

'Participante 7: Ah, o motivo é por causa que eu achei que era melhor né, mas até então não tá sendo porque não tá conseguindo alcançar os outros alunos, tá tendo problema também nessa escola.

Pesquisadora: Que tipo de problema?

Participante 7: Ele não tá sendo alfabetizado, já tem dois anos que ele estuda e nunca foi alfabetizado.

Pesquisadora: Ele tá em qual série?

Participante 7: Ele tava na 2ª, devido a idade que trabalha em ciclo depois ele passou, voltaram ele pra alfabetização. Devido que ele não acompanhava os outros alunos.

Pesquisadora: Agora ele tá na 2ª?

Participante 7: Ele tá na alfabetização. '

A queixa desta participante constituiu minoria dentre todos os relatos, embora a maior parte dos entrevistados tenha apontado uma grande expectativa com relação à alfabetização de seus filhos - dado que se encontra no quadro nº 3-, poucos fizeram menção sobre como este aspecto tem acontecido.

Sobre o déficit de aprendizagem na inclusão de crianças especiais na rede regular de ensino, Bueno (1999, p.11) expressa que

fica claro que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem.

A Resolução nº2 de setembro de 2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação coloca que

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Art. 2)

Não é suficiente que a criança seja matriculada na rede, a busca pelo ensino de qualidade que significa a exploração do potencial com recursos e materiais didáticos, pedagógicos e humanos deve ser um objetivo. A frustração no relato do participante e a natural comparação com as demais crianças mostram-nos, entre outros aspectos, que faltam esclarecimentos junto a essa família, sobre quais objetivos estão sendo trabalhados com a criança e de que forma a família pode estar auxiliando.

porque eu, eu achei que seria uma escola que seria adaptada pra ele e tipo assim os professores são ótimos. (Participante nº 8)

A busca de uma escola que esteja adaptada mostra o grau de entendimento, de compreensão e procura dos pais por uma educação de qualidade para os filhos. O entendimento de que é a escola que deve estar apta a receber a criança é um passo concreto com relação à vivência da inclusão.

é ...porque ele é deficiente, mas não tem nada a ver ele ter que estudar com pessoas igual ele né.Ele não é menino assim...assim que briga com as crianças, ele normalmente ele se dá com todo mundo.(Participante n° 9)

O participante n°9 consegue expressar claramente o significado que a inclusão tem para ele e descreve que não há justificativa baseada na deficiência de seu filho para que o mesmo fique excluído. Essa idéia corrobora com o pensamento de Paulon et. al.(2005) em um dos documentos subsidiários à política de inclusão editados pelo Ministério da Educação:

a inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças. (PAULON et. al., 2005,p.34)

Os motivos da escolha de escolas da rede privada de ensino, apresentados por cinco entrevistados, estão vinculados aos seguintes aspectos: recomendação de colegas e familiares; recusa da rede regular em aceitar a criança; disponibilidade da escola em aceitar a matrícula e oferecer respaldo pedagógico e a proximidade da residência.

'porque eu procurei quando eu fui matricular, eu procurei escola municipal e lá eles disse que não estavam preparados pra receber ela porque não tinha um acompanhante com a professora, aí eu desisti. Aí, eu preferi por numa particular' (Participante n° 16)

Muitos professores, diretores e/ou coordenadores apontam os déficits da escola com relação à proposta de inclusão e, negam a matrícula do aluno *especial*, utilizando como justificativa esses déficits. A escola dessa forma se coloca contra o postulado da Constituição Federal (1988) e as demais leis que daí decorrem que garantem a educação como um direito de todos e também evita desse modo repensar suas práticas.

Sobre a necessidade de a escola rever suas posições e trabalhar realmente na perspectiva da inclusão, Oliveira (2006) aponta que:

Para a inclusão da pessoa que apresenta necessidade especial na escola há necessidade dos atores educacionais refletirem criticamente a problemática exclusão-inclusão para que possam: (a) desconstruir as representações e as práticas excludentes e construir representações e práticas includentes e (b) possibilitar a compreensão de que o atendimento a pessoas com necessidades especiais, na perspectiva inclusiva, é um

trabalho pedagógico, que deve ser feito em conjunto (não só pela equipe multidisciplinar, mas por todos os atores da escola) e que as mudanças na organização e na prática educativa no espaço escolar são necessárias. (OLIVEIRA, 2006, p.103)

A escola deve se preparar para atender às especificidades de cada aluno a medida que o recebe. Após conhecer o aluno é que será possível identificar quais as modificações que serão necessárias, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas, de materiais e/ou equipamentos; dado mesmo que tenhamos dois alunos com o mesmo tipo de seqüela de determinada lesão, cada um necessitará de algo diferente do outro. Sobre isso Paulon et. al.(2005) colocam

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. Como afirma Filidoro (2001, p.112), 'as adaptações se referem a um contexto - e não me refiro à criança, mas ao particular ponto de encontro que ocorre dentro da aula em que convergem a criança, sua história, o professor, sua experiência, a instituição escolar com suas regras, o plano curricular, as regulamentações estaduais, as expectativas dos pais, entre outros'- então não é possível pensar em adaptações gerais para crianças em geral. (PAULON et.al., 2005, p.29)

A proximidade casa/escola aparece novamente no depoimento abaixo:

'Porque é uma (escola) assim mais próxima a minha casa, aí fica mais fácil pra mim levar ela e buscar'.(Participante n° 4)

'Bom, essa escola tá, não queria dizer que ele ia estudar nessa escola, eu mudei pra perto da escola porque questão de necessidade, questão de condução, mudei aqui pra perto do CRER, ficou perto do CRER e a escola ficou bem mais próxima, foram duas coisas assim que eu resolvi assim de uma vez só que foi o CRER e a escola por problema de condução. Problema de condução.' (Participante n° 13)

Muitas famílias que têm crianças as quais necessitam de tratamentos de reabilitação mudam-se para a proximidade dos centros de referência e isto é relatado por esta participante. A escola foi escolhida, portanto por estar próxima à casa e ao local de tratamento.

'Primeiro lugar foi a única escola que me deu respaldo, dentre outras muitas que eu visitei, visitei algumas particulares, sempre particulares, por causa do respaldo mesmo de ter alguém pra cuidar. Como ela tem a necessidade de ter alguém junto dela então foi a única escola assim que eu cheguei, fui muito bem tratada e muito bem recebida independente da XXX tá, ser cadeirante né, ter alguém pra tá ajudando ela nos afazeres da escola, então foi a única assim que eu senti mais, mais é, a responsabilidade mesmo da escola com o aluno, a que mais senti'.(Participante n° 21)

O participante explicita, através de seu relato, a importância de a escola acolher a família e a criança, e a necessidade de haver um profissional na escola para dar respaldo às necessidades da criança. Esse tipo de atenção é ponto fundamental quando tratamos da inclusão e é previsto na legislação:

os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001)

Outro participante coloca:

É, várias pessoas me falaram muito bem dessa escola. A R. (esposa do entrevistado) já estudou nesta escola. É... Todo mundo me fala muito bem da, da escola dele. Eu acabei escolhendo por, pela qualidade do ensino que é apresentado mesmo. (Participante nº 1)

A justificativa dada por este participante é incomum frente às demais respostas a esta questão, pois a qualidade do ensino ofertado pela escola nem sempre é apontada pelos pais das crianças com necessidades educacionais especiais, dado que a preocupação maior é encontrar uma escola que aceite a matrícula do filho.

No trecho a ser descrito, o participante nº 19 traz um relato sobre a experiência de ter matriculado sua filha em uma escola especial, depois em uma particular e por fim na rede regular de ensino, onde a criança está atualmente.

'Pesquisadora: Conta pra mim um pouquinho como que foi antes quando ela estudava na escola especial, por que que a senhora matriculou ela na escola especial? O que que a senhora achava? O que que a senhora pensava? Depois como que foi essa experiência na particular e como que tá sendo agora.

Participante 19: É a especial foi assim ela começou fazendo o tratamento né, de fisioterapia, fono e tudo, aí lá já vai sendo encaminhado lá mesmo na escola especial eles começa fazer um agrupamento assim de salinha né, pras criança e aí deles vê o desenvolvimento das criança eles põem na salinha de aula. Aí lá ela fez o maternal, jardim I, II, aí foi encaminhada pro pré, pra rede regular né, aí eu consegui uma vaga pra ela na escolinha particular lá ela foi muito bem recebida graças a Deus né, deu tudo certo, eu por mim ela ficava lá até enquanto tivesse a série dela que é essa agora de 4ª série né, mas a escolinha fechou, aí eu saí a procura de outras escolas, maioria delas tem aquela desculpa que não pega porque a escola não é adaptada não sei o que, a hora que procura a vaga eles põem prontinho pra pegar só que quando você fala que é uma criança especial aí já muda de figura né, aí a escola não é adaptada, ou a sala tá cheia, eles arruma mil e uma desculpa. Aí me falaram da escola lá que é essa do governo né, eu fui eles pôs prontinho pra receber, me falou que não precisava de preocupar que tinha as pessoa pra levar no banheiro e tudo que eu poderia ficar tranqüila, que até se eu precisasse de tirar ela alguns dias pra trazer pra

fisioterapia, alguma coisa eu poderia trazer sem problema nenhum, só que eu faço assim de maneira que não atrapalhe a escola né, procuro num horário que não atrapalha. Aí lá ela foi muito bem recebida não tenho que reclamar as criança lá é uma amor com ela, você precisa de ver, a gente chega já fala 'tia, tia, deixa eu levar ela pra dentro, tia deixa que eu levo', você precisa de ver, lá tá bem graças a Deus.' (Participante n° 19)

A conduta da escola especial em encaminhar a criança para a rede regular de ensino está em consonância com o que reza a legislação. No entanto, uma das possibilidades de maior garantia de efetividade nessa transição escola especial/escola regular, fossem talvez, as parcerias dessas instituições. A denúncia da mãe com relação à não aceitação das escolas com diferentes justificativas- não está adaptada, não há vagas,etc- deve ser observada. Além de todos os desafios inerentes aos cuidados para com uma criança especial e além do preconceito enfrentado cotidianamente pelas famílias dessas crianças, elas tem que lidar com a recusa da matrícula dos filhos em escolas comuns, o que é um direito garantido por leis, decretos e resoluções, mas que, para muitas pessoas, está longe de ser concretizado.

A escola especial foi apontada somente por dois participantes como escolha educacional oferecida aos seus filhos, e entendemos esse dado como um avanço em direção ao que está colocado na legislação. O decreto n°3.298 de 1999 reza que:

art.25. os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.(Decreto n° 3.298 de 20 de dezembro de 1999)

Pelo disposto no decreto, fica evidenciado que há a possibilidade de a escola especial ser escolhida como única opção de ensino, mas também, pode ser vista como possibilidade complementar para o aluno que está matriculado na rede regular no horário oposto. Entendemos esta última possibilidade como a mais interessante, dado que a escola especial possui uma ênfase maior com relação aos tratamentos especializados do que ao processo de alfabetização/educação propriamente ditos. Isso pode ser evidenciado na fala de uma das participantes:

É melhor, já é um lugar que ela faz a fisioterapia e já é um lugar próprio pra ela, pra ela ter mais contato com as crianças. (Participante n° 5)

O participante n°20 relatou uma experiência bastante peculiar, ou seja, ela expôs que sua filha teve a experiência de freqüentar uma escola especial antes dos sete anos, idade com a qual foi encaminhada a uma escola regular e aos dez anos a criança foi reencaminhada à escola especial:

'Participante 20: Ela já ficou três anos na rede regular e não conseguiu.

Pesquisadora: De quanto a quantos anos de idade que ela tinha?

Participante 20: Ela tinha sete anos quando ela foi pra rede, ela já ficava numa escola especial antes, aí eles, a direção da escola especial que era a APAE encaminhou ela pra rede regular, só que ela não conseguiu acompanhar porque não tinha monitor, não tinha ninguém pra ajudar a professora, sabe, eu chegava lá ela ficava, ficava a tarde todinha rasgava o caderno de 48 folhas todinho assim, a professora lá atrás pegando na mão daqueles menino, nem via, não tinha acompanhamento sabe, aí por isso voltou pra escola especial, pra alfabetizar.

Pesquisadora: Essa decisão de tirar ela da regular e voltar pra especial foi sua ou foi da escola? Ou foi dos dois?

Pesquisadora: Eu queria que ela voltasse pra escola especial e também foi a fonoaudióloga dela que acompanhava ela na Apae desde criança falou que era certo ela voltar pra especial de novo, aí conseguiu a vaga no CORAE ela tá até hoje alfabetizando. ' (Participante n° 20)

Aceitar a criança e não investir nela, ou seja, apenas garantir a vaga na rede regular não é garantia de sucesso e pode gerar frustração na criança, na família e, por vezes, no próprio docente. Acreditar que a criança é quem deve se adaptar a escola é princípio do movimento denominado integração e não da inclusão.

Outro dado importante trazido pela mãe foi com relação ao 'encaminhamento' da fonoaudióloga de volta à escola especial. Como profissional da área de saúde há dez anos, pontuo aqui que há muitos profissionais de saúde que atuam na reabilitação de crianças especiais que desconhecem os princípios da educação inclusiva e acreditam que o melhor para essas crianças é educação em escolas especiais. Considerando a atuação histórica desses profissionais na área de educação, os denominados especialistas, que eram/são chamados às escolas para detectar as dificuldades dos alunos e tratá-los, é compreensível que suas condutas estejam ainda presas a essa história.

Seguem os relatos dos motivos que levaram os pais a não matricular seus filhos na escola.

Em uma das situações, o adolescente (12 anos) não está matriculado atualmente em nenhuma escola, mas já teve experiência de estudar durante quatro anos na APAE. Sobre essa experiência o participante relata:

‘Lá era, não era bom, porque direto precisava de alguma coisa, uma cadeira, igual, ele precisava. Eles falava que não tinha como, aí depois eu não.., aí eu peguei as meninas falou assim, não, lá no CRER é bom, vamos pra lá, aí eu vim pra cá. Hoje ele tá quase levantando que não conseguia mais levantar. Já consegui três cadeira aqui (...) Tipo assim, não ensinava os menino tá estudando. Não sei como que eles fazia lá não, lá não era escola não, era diferente. Porque escolinha a gente ensina a escrever, pega umas palavrinhas mostra pra eles, lá não ensinava isso, não ensinava.’ (Participante nº 15).

No relato desse participante podemos ver que há uma ‘confusão’ sobre o papel, especificamente, do CRER, que é um centro de reabilitação e tratamento e não pode, portanto, substituir o papel da escola. Entretanto, o participante aponta claramente o seu desejo que é de seu filho ser alfabetizado na escola, o que, de acordo com ele, não estava acontecendo na escola especial.

A busca pela educação oferecida na escola especial alia-se em muitos casos aos tratamentos de saúde que são parte integrante da concepção dessas instituições. Sobre esse assunto Ferreira (2006) coloca que:

Para as famílias pobres, a instituição é, em quase um terço dos municípios brasileiros, a opção disponível para o atendimento das necessidades de saúde, assistência e educação de seus filhos com deficiência. (FERREIRA, 2006, p.109).

Para esse autor uma das perspectivas para se modificar a visão dos pais seria a possibilidade de oferecer o acesso à escola comum e também aos demais serviços necessários a essa clientela por meio da “articulação de políticas sociais de educação, saúde, renda, emprego, seguridade(...)” (Ferreira, 2006, p.109)

Em outro depoimento:

‘Não, ela nunca freqüentou a escola porque eu acho que ela não tem noção né, de entender isso ainda, eu acho que não, pelos exames que foi feito ela não tem noção, que o problema dela é no cérebro né’. (Participante nº 22)

Muitos pais e mães de crianças consideradas especiais não acreditam na capacidade de aprendizado de seus filhos. Jesus (2003) realizou uma pesquisa e uma intervenção junto a pais de crianças com *necessidades educacionais especiais* e relatou que, em um dos encontros, os participantes se comportaram da seguinte forma:

Parecia que, de repente, havia se rompido um dique. As mães falavam dos males de natureza orgânica que acometem as suas crianças. Descreviam exames, doenças graves, diziam dos problemas de gravidez e parto. Pareciam querer deixar claro que os filhos tinham sérios problemas. Algumas das mães falavam sobre questões de natureza comportamental. Fica claro, naquele momento, que o modelo médico da deficiência foi introjetado por aquelas mães. (JESUS, 2003, p. 114)

A crença de que o filho com distúrbios, principalmente neurológicos, não irá aprender parece fazer parte da representação que os pais têm sobre o processo de educação dos mesmos, e ela é tão forte que os impede de realizarem até mesmo tentativas com relação a esse processo. A escola neste contexto é entendida como o local para os normais ou para aqueles que tem capacidade de aprender determinados conteúdos de formas específicas.

O participante nº 23 relatou que a criança, hoje com oito anos, já estudou no CORAE (escola especial), mas devido à falta de dinheiro para o transporte e ao quadro frágil de saúde da criança, hoje não frequenta mais nenhum tipo de escola. O direito ao transporte para as pessoas enquadradas na legislação como *deficientes* está garantido através do decreto nº 3.298 como podemos identificar:

Art. 2º Cabe aos órgãos e entidades do poder público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos a educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, a edificação pública, a habilitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999)

O participante nº 14 é a mãe de uma adolescente de 13 anos, que teve uma curta experiência escolar quando tinha seis anos. Segue abaixo um trecho da entrevista:

‘Pesquisadora: Ela já frequentou alguma vez escola?’

Participante 14: Ela já frequentou, antes dela ficar assim ela frequentou, ela frequentou 4 meses né, aí aconteceu esse, esse ...foi uma paralisia que deu nela e ela deu uma parada total no cérebro dela aí depois ela nunca mais

foi, mas ela freqüentava, ela começou a freqüentar aos seis anos. Com quatro meses que ela tava freqüentando... ficou só até agosto, ela adoeceu.

Pesquisadora: Aí nunca mais voltou?

Participante 14: Nunca mais ela foi na escola, não.

Pesquisadora: A senhora pensa, depois desse tempo né, isso foi quando ela tinha seis anos, a senhora pensa ou já pensou em colocar em alguma escola depois disso?

Participante 14: Eu já pensei mas assim a gente mora na zona rural, é difícil.

Pesquisadora: Essa é a maior dificuldade?

Participante 14: É a maior dificuldade.

Pesquisadora: Lá não tem escola?

Participante 14: Não tem escola.'

A criança em questão, após passar por um procedimento cirúrgico, de acordo com as informações coletadas com a mãe, sofreu um quadro de anóxia cerebral (falta de oxigenação) e apresentou como seqüela uma encefalopatia crônica não-progressiva, conhecida popularmente como paralisia cerebral. A criança, que até então apresentava um desenvolvimento normal, parou de deambular, de falar e necessita de uso de cadeira de rodas. Depois de instalada essa situação, como relatou a mãe, nunca mais ela freqüentou escola. Além da seqüela, como a mãe apontou, outro agravante é o fato de a família residir na zona rural o que dificulta o acesso a escolas.

O participante n° 17 relatou que:

Olha só o que eu acho que aconteceu de ruim e que eu na época não soube procurar pelos direitos, eu não soube procurar uma adequação pra ele na escola porque se a escola, era uma escola inclusiva eu tinha essa liberdade pra chegar nas professoras né, na professora de adequação falar olha, eu vou ter que tirar ele da escola porque a mesa não dá pra ele, ele tá numa posição muito ruim, tá machucando as perninhas dele, ele tá com as pernas pra baixo e tá complicado pra ele. Então nessa época aí eu não tive cabeça pra chegar pra professora naquele tempo e falar isso. (Participante n° 17)

O participante n°17, que é a mãe de um adolescente, relatou que o filho já esteve matriculado na rede regular de ensino, mas devido ao agravamento de seu quadro clínico-, o aluno apresenta uma doença degenerativo-progressiva - e suas condições físicas não foi possível a permanência na escola. Uma solução possível, nesse caso, seria o professor se deslocar até a casa do aluno. A educação oferecida em casa para as crianças que por motivo de saúde não podem ir à escola está resguardada pela Resolução n°2/2001 da Câmara de Educação Básica:

os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou

permanência prolongada em domicílio. (Art. 13 da Resolução nº2 de 11 de setembro de 2001)

3.3.2 As relações entre idade e as experiências escolares

Outro item investigado na pesquisa referiu-se à experiência anterior das crianças e adolescentes em outras instituições de ensino. Também apontamos a idade daqueles que nunca freqüentaram instituição escolar.

Após a visualização dos dados do quadro, explicitaremos, com alguns relatos, os motivos que levaram os pais a fazerem transferências entre os tipos de educação ofertadas.

Quadro 2: Relação entre faixa etária e situação escolar

Idade	Está inserido em um tipo de escola, porém já esteve em outro tipo	Mudou de escola mas o tipo de ensino ofertado atualmente é o mesmo da escola anterior	Atualmente não freqüenta escola, mas já freqüentou	A única experiência escolar é na escola em que está matriculado	Nunca teve experiência escolar
7		2		3	2
8	1	1	3	2	
9	1				
10	2				
11	1		1	1	2
12			1	1	
13	1		1		
14	3		1		
Total	9	3	7	7	4

O quadro 2 mostra que nove alunos já transitaram por mais de um tipo de escola, por exemplo, já estudaram em escolas especiais e agora estão no ensino regular, vice-versa, ou já estiveram em escolas particulares e agora estão na rede regular, entre outras possibilidades. Há também três alunos que mudaram de escola, mas o tipo de ensino continua o mesmo, por exemplo, foram transferidos entre escolas particulares ou entre escolas públicas regulares. Sete crianças atualmente não estão freqüentando escolas, mas já tiveram esta experiência e, quatro nunca tiveram nenhum tipo de vivência escolar; sete crianças estão freqüentando até hoje a mesma escola na qual foram matriculadas pela primeira vez.

Através dos relatos dos participantes, pudemos constatar que algumas crianças de sete anos tiveram a oportunidade de freqüentar pré-escola ou creche,

enquanto no caso de outras a primeira experiência escolar se deu nesta faixa etária. É importante esclarecer que Constituição (1988) garante em seu artigo 208, inciso IV, que é dever do Estado oferecer *'atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade'*, entretanto, esse tipo de educação não é obrigatório, sendo facultado aos pais esta escolha.

Um dos participantes, cuja filha atualmente está no ensino regular, mas anteriormente freqüentou uma escola especial, informou que o motivo da transferência foi o encaminhamento que a primeira instituição fez à segunda, pois se dependesse dele, a transferência não iria acontecer. Questionado sobre o motivo dessa resistência, ele relatou:

Medo do preconceito. Das crianças judiá dela. Dela judiá dos meninos também. Tudo isso. (Participante n° 2)

Outro participante que teve a mesma experiência, ou seja, a filha está no ensino público regular, mas antes estudou em escola especial relata que:

Lá na escola especial eu já tinha convívio lá com a escola porque eu sempre assim, eu sempre ia lá. Assim, às vezes tinha alguma feirinha, eu ia lá participar como voluntária, não tinha muita coisa que fazer né, na época eu tinha meu marido então as coisa era mais diferente, eu tinha tempo. Aí veio a XXXX ela tava com 9 meses, foi quando eu acho que fui ver que era... aceitar, eu não sei bem se foi a palavra aceitar se é o termo porque, na verdade, foi que eu notei, que ela ficou diferente, que ela ficou..., amoleceu, é por isso porque nós precisávamos de ajuda né. Aí eu fui, como eu tava lá sempre (mãe se refere a sua presença freqüente em uma escola especial), eu já tinha amigas lá, né, inclusive elas já tinham notado que pra você que é terapeuta, pra você que tá sempre, pra você, você vê, tanto é que eu chegava lá, elas já pegava a XXXX não me dá a XXXX tal. Porque foi na época mais difícil pra mim foi na época que eu fiquei sozinha, meu marido foi embora, aí foi a época mais difícil, foi a época que eu comecei a ir lá mais e um dia eu comentando com uma das meninas lá, com a Glória, ela fazia era motricidade, ela falou pra mim ' a XXXX tem problema', eu falei 'você tá doida', e ela falou 'a XXXX tem problema, a XXXX é diferente', eu falei 'não é', mas aí eu comecei a notar que eu pegava ela de pé já não ficava em pezinho mais ela já amolecia, aí eu fui, elas falou assim 'não leva no médico, a doutora S. tá aqui, ela fazia cirurgias lá e era o dia que ela tá lá, que era nas quintas, eu levei, vou te falar uma coisa, Andreza, pra mim foi difícil demais da conta. Andreza, eu vou te falar uma coisa, pra mim o dia que ela teve crise convulsiva a primeira vez não foi tão doído pra mim quanto foi o dia que eu cheguei o médico falou pra mim 'ela é retardada', falou cru, 'ela é retardada, ela pode ser que ande, mas eu acho que não vai andar, ela tá aqui nessa escola não tira, ela já tá aqui, já tem tempo aqui então matricula ela aqui, põe ela aqui. Ela não tem condições de ir pra uma escola normal por agora', ele falou ela não vai fazer isso nunca por agora ela vai ter que ficar aqui' e foi falando e aquilo aquela palavra retardada você sabe o que é chegar assim e parece que assim uma coisa é você conviver uma coisa é você tá aqui atender um monte de paciente, você vim cá ajudar a dar banho em um, uma coisa é

você chegar aqui ajudar a dar comida pra um, trocar de roupa, outra diferente é você tá ali abraçado é meu, agora a sua realidade é aquela. É uma coisa que depois que eu tô aqui você vê muita coisa assim, você vê muita coisa até pior, mas eu vou te falar uma coisa o dia que eu vi a XXX dá crise de convulsão a primeira vez não foi nada comparado ao dia que o doutora falou aquilo pra mim, aí eu fiquei aqui assim olha agora é diferente, agora não tô ajudando mais agora tô pegando pra mim. Só que é diferente? É. Tem problema? Tem. Mas até de uma parede eu posso tirar alguma coisa boa posso escrever nela e alguém aprender, então o que eu puder fazer, o que eu puder tirar eu vou tirar. Eu deixei a XXXX passar fome pra que ela aprendesse pedir comida, eu deixei ela molhada porque eu falei vai ter que aprender pedir pra ir no banheiro eu não vou tá aqui eternamente, eu deixei ela passar sede pra ela aprender, porque hoje eu tô aqui com ela e amanhã? Hoje minha realidade com ela 'senta que nós vamos aprender hoje porque amanhã você pode tá sozinha'. Eu tenho paciência, um dia eu vi vocês falando uma coisa aqui você inclusive, 'hoje ele é pequenininho mãe, ele é bonitinho, você tá trocando a fralda amanhã vai tá com 30 anos, você vai tá achando bonitinho trocar a fralda dele?', eu pensei quatro anos, três, quatro anos isso você tava falando com uma mãe, uma senhora assim meia cheia, você falando isso e isso eu tinha pegado pra mim, porque eu achava horrível aquelas mãe mandar os filhos de coco, filho fedido... pra escola, mãe às vezes o filho comia ela não dava banho, mandava pra escola, almoçava ia pra escola a tarde, o cheiro de feijão, de comida, então eu comecei a cobrar dela' não fica suja, comeu limpa a boca, vai no banheiro escovar os dentes, lavar a boca', ela não dá conta? Eu vou com ela, chega lá cuida com a mão, porque eu cuido Andreza, outra pessoa não cuida, eu sou mãe dela a minha obrigação como mãe, não é porque ela é especial, que ela é uma coitadinha.

Pra mim a pior coisa que tem é pessoas usar o filho deficiente, o filho especial pra ganhar alguma coisa, pra pedir, na minha cidade tem muito isso. Inclusive eu tinha falado com a Sueli pra ela pegar e fazer uma carta pra mim que tinha um programa aqui pra ver se eu conseguia um computador portátil pra escola dela, mas eu pensei que a Sueli mandava a carta pra lá, quando falou que eu tinha que ir lá levar ela eu jamais, nunca usei minha filha, usei a imagem dela pra ganhar nada, eu jamais, enquanto eu consegui lutar de alguma forma eu jamais vou usar a minha filha pra angariar alguma coisa pra obter algum lucro porque eu acho errado. Nós temos a nossa capacidade ela estuda, eu na medida do possível eu trabalho, eu faço o que eu posso, mas com honestidade e eu acho que pedir, eu acho que usar a imagem de um deficiente é desonesto, eu penso, meu pensamento. (Participante n° 18)

O depoimento desse participante relata a experiência de muitos pais cujos filhos apresentam algum tipo de alteração e que necessitam passar pelo processo de luto pela criança 'perfeita' e idealizada, tendo que entender o que a criança apresenta em termos de doença e se familiarizar com termos técnicos, encontrar formas de tratamento e descobrir a sua própria maneira de se relacionar com seu filho.

Outro aspecto relevante que atinge muitos pais, relatado por esse participante, é com relação ao comportamento do profissional de saúde responsável pelo diagnóstico, o qual faz inferências também sobre o prognóstico. A expectativa

e a esperança de muitos pais com relação ao desenvolvimento de seus filhos, muitas vezes, são minadas pelo profissional de saúde na primeira consulta.

A falta de ética nas relações entre profissionais de saúde e pacientes e/ou seus familiares aparece na pesquisa de Colnago e Biasoli-Alves (2003) realizada com familiares de crianças que apresentam diagnóstico de síndrome de down. As autoras colocam:

as informações dos profissionais, logo após o nascimento da criança e no decorrer do acompanhamento, foram diferentes, incompletas e num certo sentido catastróficas e, às vezes, não-verdadeiras. (...) Quando perguntados sobre 'o que era e o que fazer' as poucas informações dadas eram expressas em uma linguagem técnica, que os deixavam (os pais) mais desesperados e sem saber o que fazer. (COLNAGO e BIASOLI-ALVES, 2003, p.10).

Outro participante, cuja filha estuda hoje em uma escola pública regular, relatou que:

*'Pesquisadora: Antes de estudar nela, ela estudou em outra escola?
Participante 11: Ela estudou numa escola especial em Araucária, no Paraná. Ela ficou lá desde 1 ano de idade até 11 anos.
Pesquisadora: Por que você fez essa transferência da escola especial para a escola regular?
Participante 11: Porque sou a favor da inclusão. Porque eu acho que minha filha, ela tem que conviver dentro de uma escola com ensino regular, para que ela aprenda e ensine as outras crianças a conviver com ensino especial, com crianças portadoras de necessidades. Porque se elas tiverem essa vivência, vai fazer bem pra ela e vai fazer bem pros outros alunos, que não vai ter preconceito no futuro.'*

Outro motivo encontrado para a transferência de uma criança da rede particular de ensino para a rede pública foi apontado pelo participante nº8, como podemos verificar no relato abaixo:

*Pesquisadora: Antes de freqüentar essa escola ele estudou em outra escola?
Participante 8: Ele estudou sim em uma escolinha particular.
Pesquisadora: Quanto tempo?
Participante 8: Uns seis meses que ele ficou na escola só, aí eu tirei ele porque eu fiquei grávida aí tinha alguns riscos né, aí eu tive que parar com ele na escola até porque era um pouco longe da minha casa né, e o médico achou melhor que eu ficasse de repouso.*

Essas informações trazidas pelo participante acima, vem reforçar a importância da escola se localizar próxima a residência do aluno usuário de cadeira de rodas.

O relato abaixo refere-se à opinião de um participante, cujo filho não está freqüentando escola, mas já passou por experiência em escola pública e particular da rede regular de ensino:

Muito boa, todas as duas escolas que ele estudava, que ele estudou foi muito boa. Ele teve uma atenção muito especial da parte dos professores, da parte dos alunos, dos coleguinhas, ele nunca teve problema nenhum na escola. Apesar da paralisia ele tinha um desempenho muito bom. Escrevia primeiro do que todo mundo, terminava as tarefas primeiro do que todo mundo, conseguia acompanhar a professora muito bem na sala e ela ficava assim maravilhada e encantada ?? ele. O único motivo da gente parar mesmo foi porque não tinha, devido o agravamento da patologia não tinha mesmo condições dele continuar, já não dava conta muito de sustentar o lápis, caía demais, lápis, caneta. A escoliose da coluna contribuiu muito pra isso, tava ficando muito complicado pra ele ficar na cadeira, na mesa não tinha como, então esse foi um dos motivos, ele já tava se cansando muito aí a gente resolveu parar. (Participante nº 17)

3.3.3 Representações sobre a escola e o papel da família na educação dos filhos

O próximo quadro ilustra as representações que os pais apresentam com relação ao seu papel na educação de seus filhos, ao papel da escola e também trazem suas expectativas com relação a aprendizagem e ao futuro escolar de seus filhos.

Quadro 3: Representações sobre a escola e o papel dos pais na educação dos filhos

Identificação Dos participantes	O que a escola deve ensinar para o aluno...	O que meu filho deve aprender na escola	O papel dos pais na educação escolar dos filhos é...	Minhas expectativas com relação ao futuro educacional do meu filho são....
Participante 1	Auxiliar na escolha da profissão, promover a inclusão, ensinar educação ética e moral, ensinar conhecimentos gerais e proporcionar o entendimento do mundo.	Aprender a conviver com outras pessoas, respeitar as diferenças culturais e religiosas, obter conhecimentos teóricos e adquirir uma formação humanística e profissional.	Cobrar e participar das tarefas escolares com interesse.	Continuar estudando em escola regular e seguir a profissão que ele escolher
Participante 2	tudo e a ser educado	Matemática e a interação entre o professor de apoio e o aluno	Levar até a escola e tentar ensinar em casa para ver se a criança tem um futuro melhor	Tem o desejo que a filha continue estudando, mas não acredita que isso vá acontecer.

Participante 3	cidadania, leitura, escrita, respeito pelas diferenças e pelas pessoas com mais idade.	Leitura e escrita	O mesmo papel que o do professor, ou seja, ensinar em casa para que ambos, professor e pais, caminhem juntos	Que ela se forme em um curso de computação, que é o que ela gosta e trabalhe com isso.
Participante 4	leitura, escrita e ser educado.	Leitura	Levar à escola e reforçar em casa os conteúdos aprendidos.	Espera que a filha se desenvolva, faça cursos e faculdade.
Participante 5	leitura e escrita	A ser comportado e se desenvolver através das terapias (fisioterapia, fonoaudiologia, etc)	Incentivar os filhos a prestar atenção na figura do professor para aprender a 'ser como ele'. Ensinar a respeitar o professor e aprender o que ele ensina.	Somente Deus e o futuro para dizer.
Participante 6	Alfabetização	Alfabetização	Os pais devem ser presentes no cotidiano escolar e trocar informações com a professora.	Deseja que o filho faça cursos, mas não tem expectativas com relação a isso salientando que a escola pública não oferece muitas perspectivas para crianças especiais.
Participante 7	leitura, escrita e bom comportamento	Leitura, escrita e bom comportamento.	Os pais devem fazer o acompanhamento das tarefas em casa e auxiliar a criança na execução das mesmas.	Deseja que o filho faça faculdade e arrume um 'bom emprego'.
Participante 8	leitura, escrita, relacionamento interpessoal, respeito por outras pessoas e bom comportamento	Leitura, escrita, ser bom para outras pessoas e aprender a respeitar a todos.	Os pais devem se informar sempre sobre a vida escolar de seus filhos.	Incentiva o filho a estudar para 'ser alguém na vida' e deseja que 'Deus ajude' para que a criança faça faculdade.
Participante 9	ser bem educado	Ser bem educado	Os pais devem levar os filhos a escola e incentivar para que estudem.	Que o filho termine os estudos para ser alguém na vida.
Participante 10	Bom comportamento, regras,	Leitura, escrita, matemática e 'de tudo um pouco'.	Levar até a escola e orientar a criança a ter educação para	Se ele tiver professora de apoio acredita

	convivência e respeito pelas diferenças.		com o professor.	que o filho vai estudar até o 1° ou 2° ano do ensino médio.
Participante 11	português, matemática, comunicação interpessoal e comportamentos de bondade para com o próximo.	Convívio em sociedade e conseguir ser respeitado.	Os pais devem levar a criança até a escola e pedir para que os filhos tratem os professores com educação.	A criança vai estudar até quando 'Deus' e ela quiserem. Quando a criança pedir para parar a mãe retira ela da escola.
Participante 12	a convivência com as deficiências e o combate ao preconceito	Respeito, obediência por leis e normas e 'enxergar a deficiência como eficiência.	Ajudar e 'dar tudo de si' para que o filho tenha um futuro melhor.	Que ela consiga fazer faculdade de Psicologia, que é o desejo da filha.
Participante 13	posturas e comportamentos para que o aluno possa freqüentar qualquer ambiente	Leitura, escrita, tudo.	Os pais devem acompanhar todos os dias o desenvolvimento dos filhos na escola, reservar um momento para as tarefas e discutir com eles suas dificuldades.	Vai continuar estudando e se formar para trabalhar com computadores que é o que a criança gosta.
Participante 16	ensinar a lutar contra o preconceito	Educação, princípios, leis, conhecimentos gerais, matemática e religião.	Não basta colocar os filhos na escola. Os pais devem exercer seu papel na educação geral dos filhos dentro e fora da escola.	Hoje há muitos recursos e ela pode continuar estudando com o uso do computador.
Participante 18	Educação, princípios, leis, conhecimentos gerais, matemática e religião.	Respeito pelos colegas e aprender o que o professor ensinar.	Os pais devem cobrar e acompanhar os filhos nas tarefas, participar das reuniões e outros eventos que a escola promova.	Deseja que a filha termine o ensino médio mas não acredita que isso vai acontecer devido a dificuldade de coordenação motora.
Participante 19	Bom comportamento em sala de aula e oferecer a atenção de que o aluno necessita	Leitura e escrita.	Os pais devem relacionar-se com a escola e orientar a mesma sobre as dificuldades da criança em casa no momento das tarefas.	Que a criança estude até terminar o ensino médio.
Participante 20	leitura, boa educação, respeito ao próximo e comunicação em público.	Aprender a reconhecer/identificar o próprio nome e melhorar a timidez.	Os pais devem participar e acompanhar as tarefas diariamente.	A criança vai continuar estudando enquanto essa escola onde ela

				está continuar existindo.
Participante 21	Conteúdo curricular obrigatório, respeito ao próximo, valorização das diferenças.	Conteúdo curricular obrigatório, respeito ao próximo, valorização das diferenças.	Acompanhar em casa o ensino que está sendo oferecido pela escola	A criança vai ficar na escola enquanto a mãe avaliar que ela está se sentindo bem.
Participante 24	Conhecimento, alfabetização, bom comportamento, convívio social, tolerância e companheirismo.	Conhecimento, alfabetização, bom comportamento, convívio social, tolerância e companheirismo.	Acompanhar o desempenho da criança nas atividades escolares e seu relacionamento com professores e colegas.	Que a criança ainda que não consiga ser alfabetizada, melhore sua capacidade de se relacionar com outras pessoas.

Da mesma forma que em outras questões, colocaremos abaixo alguns depoimentos de pais para ilustrar o que foi apontado no quadro. Com relação ao que a escola deve ensinar para o aluno:

Ah, a última coisa que eu acho assim que deve ensinar é ensinar o menino a ser comportado na sala, obedecer as coisas que o professor fala e assim também é ensinar muitas coisas que eles vê que pode ensinar eles tem que ensinar né, primeiramente é o comportamento deles né, que tem que ser ensinar isso, e as outras coisas assim pra ensinar... conviver com os amigos, com as pessoas, com tudo né, com os menino mesmo que vem igual ele os de fora, que tem muitos lugar que você chega em colégio quando você chega com eles, ah eu acho que os menino pensa que eles é um bicho, é uma coisa assim do outro mundo, então eu acho que as professoras tem que ensinar isso pra eles, acho que todos colégio tem que ensinar que eles também são gente igualzinho eles. Acho que é só isso assim. (Participante nº10)

Hoje em dia, eu acho que ta tão precário a questão, que os alunos não tão querendo muito. Então eu acho assim que a escola tem como prioridade hoje ensinar a eles serem mais humanos uns com os outros. Hoje você vê as escolas todas destruídas. Você vê alunos quebrando carteira, brigando, né? Então eu acho assim, em primeiro lugar é serem mais humano uns com os outros. Ter mais integração social. É isso que eles precisam... não tanto... precisam sim aprender português, matemática mas na parte técnica dela. Mas eu acho que se aprendessem pelo menos a conviver em sociedade, já era um bom passo. (Participante nº 11)

Eu acho que em primeiro lugar respeitar a deficiência, aprender a conviver com elas né, porque tá sujeito em qualquer escola, em qualquer parte e acho que combater o preconceito que ainda tem, ainda há por parte de algumas pessoas preconceito em relação à deficiência. (Participante nº12)

Sobre o que o filho deve aprender na escola:

Ela tem, eu acho assim que ela tem que aprender, assim ela tem dificuldade na coordenação motora então o que eu falo sempre pra professora dela ela tem que aprender pelo menos a ler, né. Porque a coordenação com o tempo ela pode pegar, mas ler ela tem que aprender isso aí. (Participante n° 4)

Ela vai pra aprender o que o Lucas, professor, passa, a ter respeito pelos colegas, a ter respeito por ela, pelo professor, e aprender o que passa, o que ela conseguir aprender, não posso querer que ela aprenda uma coisa se a capacidade dela é limitada, por mais que o professor passa se ela não consegue aprender, eu não posso obrigar chegar ela e chamar você é burra porque você não aprende isso, ela vai aprender o que ela consegue e da minha parte o que eu puder fazer eu vou fazer pra que ela consiga, se ela não conseguiu em casa, se ela esqueceu de fazer em casa eu vou tomar lição de novo, em casa nós estudamos juntas, chega em casa eu pergunto que que você aprendeu? Vamos ver, chega fim de semana pelo menos vamos ver, ??? tem que pegar o caderninho senão chega na segunda-feira ela esqueceu tudo, mas eu também não chegar nela, cobrar dela, ela não tem como, porque o fim de semana é pra descanso só que eu tenho esse costume. (Participante n° 18)

Acerca do papel dos pais na educação escolar dos filhos, a maioria reconhece a importância e a necessidade de acompanhar os filhos até a escola e também de oferecer respaldo em casa nas tarefas. Essas declarações expressam o compromisso de cada família para com seu filho com relação ao que as crianças têm aprendido na escola e também reforça seu interesse para com o desenvolvimento dos filhos. Fica evidenciado também que a responsabilidade não está sendo delegada somente à escola: as famílias assumem sua parte sobre o que os filhos estão aprendendo.

Eu acredito que é o mesmo papel que uma professora tem né? com o aluno, os pais tem que ter. Porque não adianta a professora ensinar em sala de aula. Chega em casa eu não olho o caderno, eu não ensino, eu não pergunto como é que foi a escola. Então quer dizer, eu não vou tá ajudando em nada a escola. E vou tá atrapalhando, porque o que ela aprende lá, eu deixo ela esquecer, né? Então acabou. Eu acho que é essencial a ajuda dos pais na escola. Se os dois se unirem, aprende muito mais rápido. (Participante n° 3)

É muito importante, tem que acompanhar todos os dias não é um dia ou outro não, é todos os dias mesmo, eu acho que é importante o papel do pai na educação sim. Chegou da escola tem que pensar, tem que descansar, tem que fazer tal, mas tem que ter o horário sim pra estudar é o horário de estudar, pelo menos é o que eu passo pro meu filho. De manhã no CRER, a tarde na escola, quando ele chega da escola ele tá morto mas eu não dou nem tempo, não dou nem tempo, ele chega lanchou, vamos fazer a tarefa, fez a tarefa tal, tal, lanchou mais um pouquinho, comeu alguma coisa, toma banho, tomou banho agora o quê que você quer fazer? Nós vamos sentar um pouquinho vamos conversar sobre a escola, a tarefa você fez isso errado, isso aqui, olha aqui que você fez errado, você sabe você fez errado por quê? Ele quer ser o primeiro a entregar, ele acha que ele tem que ser o primeiro a entregar, ele fica nervoso e faz, ele sabe, ele sabe, ele tem potencial. Se ele fosse uma criança mais calma, calma porque ele fica

ansioso, ele acha que ele tem que ser o primeiro da sala a entregar, mas aí quando eu converso com ele em casa, sobre a escola né, a gente pega a tarefa pra fazer junto, ele faz uma tarefa que você não fala que foi uma criança de primeiro ano que fez aquilo, você fala não, não foi ele que fez, foi a tia dele ou foi a mãe que fez, não foi, foi ele que fez, sentamos, fizemos. Quer dizer, quando eu sento com ele, isso é todo dia, não é de vez em quando não, é todo dia quando eu sento com ele a gente faz, o resultado vai muito além do que dez, de um a dez é muito além do que dez, agora você deixa ele sozinho, quer dizer ele fica ali naquela ansiedade, aí termina, eu acabo, eu entrego, eu faço aqui, sendo que ele sabe, sendo que ele sabe, se ele fosse uma criança assim é menos ansiosa, se ele fosse menos ansioso ele só tirava dez de cima em baixo, porque ele sabe, quer dizer, mas precisa, quê que eu tô fazendo? Tô sentando com ele, tô conversando com ele, tô colocando na cabeça dele que ele não precisa ser o primeiro a entregar, o fato de ser o primeiro a entregar não quer dizer que é o primeiro em tudo, e ele tá indo devagarzinho, e tô tendo resultado, e tô tendo a paciência de conversar ele entender, sabe.(Participante n° 13)

A propósito das expectativas com relação ao futuro educacional dos filhos:

Desejo tudo de bom. Vários cursos. Várias coisas. Mas só que minha... (choro). eu não tenho muita esperança...Porque a escola geralmente regular pública não oferece muitas condições pra ele, quando ele tá adulto. Por ele não falar e por ele não andar. Isso é a realidade. (Participante n°6)

Pois é. É uma coisa que eu ando pensando muito mesmo porque o limite da XXX, não cognitivo, mas o limite motor dela é muito pequeno assim, eu fico pensando porque na matemática você tem que ir fazendo né, no português você tem que tá escrevendo então eu acho que tá faltando pra gente um trabalho mais na área de computador, de programa pra poder tá facilitando pra ela tá escrevendo melhor, pra ela poder ter a rapidez de escrita, rapidez de raciocínio porque só com isso que ela vai ter a rapidez, é essa a nossa preocupação no momento, é essa preocupação que a gente tá...

Pesquisadora: Um dispositivo pra auxiliar?

Participante 21: ... pra auxiliar. Assim uma pessoa assim que trabalhasse com isso, sabe, falasse assim não, 'a gente vai trabalhar assim, assim é o caminho certo', porque o que tá faltando é isso pra essas crianças, você joga lá na escola, jogou. A XXX é uma criança que tem uma capacidade muito grande, então você fala ela já grava na cabeça, mas ela tá precisando disso, da escrita, desse raciocínio mais rápido pra ela poder eu acho até mesmo mais na frente, é essa a minha preocupação. Ela vai ficar na escola até quando eu ver que ela tá bem, que ela tá se sentindo bem e eu vou fazer de tudo pra que ela vá longe mesmo que tenha que ter minha ajuda pra fazer as coisas, mas o meu princípio, assim a minha preocupação básica agora é isso, é a questão do computador, de como a gente vai tá fazendo isso pra ela poder ter esse raciocínio mais rápido, ter essa escrita mais rápida um programa que, então nesse ponto de positivo pra que ela possa ..., um canal que ela possa se desenvolver, que ela já desenvolveu só que eu tô preocupada agora pra ela desenvolver mais ainda.(Participante n° 21)

3.3.4 Relação entre tipos de escola e recursos/adaptações que elas fornecem aos alunos

Os dois quadros que serão apresentados permitem a visualização do que algumas escolas têm oferecido para proporcionar que o aluno utilize seu potencial de aprendizado. Veremos que algumas escolas apresentam barreiras que dificultam o acesso aos seus ambientes internos e não disponibilizam os equipamentos necessários às demandas dos alunos.

Quadro 4: Tipos de escola e a relação com a oferta de adaptações e recursos para facilitar o processo de aprendizagem;

Tipos de escola	Com relação às adaptações da escola			Com relação aos recursos para auxiliar o aprendizado do aluno	
	Escola sem adaptações e com barreiras arquitetônicas	Escola parcialmente adaptada - com rampas e sem banheiros adaptados	Escola totalmente adaptada	Escola oferece recursos para auxiliar o processo de aprendizagem	Escola não oferece recursos para auxiliar o processo de aprendizagem
Escola Pública Regular	3	7	2	6	6
Escola Especial	-	-	2	2	-
Escola Particular	1	1	3	4	1

Quadro 5: Os tipos de escola e os recursos que cada uma oferece

Tipos de escola	Recurso	Menor quantidade de alunos por sala	Carteira adaptada	Ajudante	Material didático adaptado	Professor de Apoio
Escola Pública Regular		-	2	-	-	5
Escola Especial		2	-	1	2	-
Escola Particular		-	1	2	1	1

Com relação aos recursos disponibilizados pela escola, os participantes poderiam citar mais de um.

A Resolução nº 2/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação coloca que as escolas da rede regular de ensino públicas ou privadas devem prever e prover na organização das classes:

- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

- flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola;
- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns mediante: atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros apoios necessários a aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Art. 8º da Resolução nº2 de 11 de setembro de 2001)

Colocaremos a seguir algumas 'falas' dos participantes, para exemplificar o que foi dito por eles no que se refere às informações dos quadros 4 e 5.

Com a relação a uma escola que apresenta barreiras arquitetônicas:

Não tem rampa. É escola normal. Tem as escadas. Não tem banheiro adaptado, não tem nada não de adaptação. (Participante nº2)

A legislação garante o direito à acessibilidade através das leis nº7.853/1989, lei nº 10.098/2000, lei nº10.172/2001, e da resolução nº2/2001 como segue

os sistemas de ensino, nos termos da lei nº10.098, de 2000, e da lei 10.172, de 2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação- incluindo instalações, equipamentos e mobiliário- e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.(Art. 12 da Resolução nº2 de 11 de setembro de 2001)

As barreiras arquitetônicas, para quem é usuário e depende de uma cadeira de rodas para se locomover, ferem o direito de ir e vir desse cidadão. As escolas oferecem um direito fundamental que é o direito à educação. Como é possível pensar em garantir esse direito, sem nem mesmo o acesso ao espaço físico das unidades escolares têm possibilitado?

Uma escola parcialmente adaptada pode ser observada através das seguintes colocações:

Rampa ela tem na entrada, mas adaptação nos banheiros não tem, aí tem que ser outra pessoa pra tá ajudando ele a ir no banheiro, pra descer a rampa, que a rampa é muito alta, muito declinada.(Participante nº 7)

A adaptação nos banheiros garante o direito à privacidade do aluno e muitas vezes por significar a diferença entre sua independência ou sua dependência. A colocação de barras paralelas aos vasos sanitários, altura da pia,

do sabonete, largura das portas, entre outros aspectos, permitem que o usuário de cadeira de rodas tenha equiparação de espaço físico com relação a quem não utiliza esse equipamento.

Não é boa. Lá, assim, é... tem um espaço pra cadeira descer que tem uma rampa que já foi feita há um tempo atrás. Mas assim, tem muita calçada, muito lugar assim pra descer, né?. Todas tem rampa. Mas que fica assim...tem uma rampa estreita e lá embaixo tem um buracão. Tipo assim, se a cadeira virar um pouquinho ela cai, né? Então assim, a escola dela não é adequada pra ela. Não tem espaço pra ela. Mas aí, as professora com jeitinho, os aluno, todo mundo quer ajudar. E sempre dá um jeitinho e funciona. Banheiro adaptado não tem É tudo normal, não tem nada. Pra ajudar ela não tem nada. (Participante n° 3)

Sobre uma escola totalmente adaptada, encontramos o seguinte depoimento:

Ah... o espaço dela é.....Bom,ela tem muito espaço. Uma área muito grande, inclusive era um medo que eu tinha quando eu coloquei ele nessa escola. Pela deficiência dele, eu imaginei que ele pudesse ficar afastado das outras crianças. Que ia sair todo mundo correndo e ele ia fica sozinho. Não aconteceu isso. Muito pelo contrario, as crianças ficam todas juntas com ele. O espaço é muito grande. A acessibilidade da escola é excelente. Aquilo que tinha de degraus, eles colocaram rampas. Tem o XXX e mais uma outra criança que usam, que são cadeirantes. As escadas que tinham foram retiradas. (Participante n°1)

Com relação aos recursos que as escolas fornecem para auxiliar no aprendizado desses alunos encontramos os relatos:

O que eles fizeram foi adaptar a carteira à necessidade dele. Então ela, as carteiras normalmente têm uma bandeja embaixo da mesa, que eles tiraram aquela bandeja e colocaram na cadeira uma plataforma pra ele apoiar o pé. Fizeram uma carteira que é a carteira dele. Ela é adaptada pra ele. A adaptação que eles fizeram foi essa. Em relação à material didático, não tem.... ah, não, eles fizeram sim! Eles anotavam, eles escreviam tudo, a professora escrevia no quadro, eles escreviam no caderno. Hoje a professora entrega uma folha, uma cópia pra eles. No caso do XXX, ele não precisa copiar. Ele só recorta a pergunta e cola, pra poder não ter, não ter, não ter o esforço de ter que copiar. Então, pra poder, digamos, economizar esse esforço, ele acabou facilitando nesse sentido. (Participante n°1)

Apenas professor de apoio, porque o computador ficou só no prometido ainda, mas segundo a diretora ainda vai conseguir um computador pra eles, pra ajudar, mas por enquanto ela só tem o professor de apoio. (Participante n°12)

Acerca das escolas que não oferecem recursos, os participantes descreveram:

Não, não tem recurso nenhum lá. É normal igual uma outra escola. Assim, até pediram pra eu fazer uma entrevista com eles lá, que eles iam pedir uma professora de apoio pra ela, porque no caso ela precisa de uma professora de apoio. Só que ai já tem dois anos e até hoje não chegou essa

professora de apoio. Então, eles vão se virando do jeito que é. Porque na sala dela tem 34 alunos. Então assim, a professora não pode ficar só do lado dela, pra ajudar ela. E já é por isso mesmo que ela não copia. Por que, como ela vai copiar? Não dá pra ela copiar. Num espaço a professora tem pra ensinar 34 alunos. (Participante n°3)

Não, não tem. É a professora como se fosse pra outra criança normal e esse tempinho antes das férias agora, eu até tava procurando... assim aí pedi lá uma pessoa que ajudasse ele, pra ver se conseguisse pelo menos tá alfabetizando, conhecer pelo menos a letra "A", mas elas disse que é impossível e aí... ah não..., é impossível por causa que a escola não tem. O número de professores que têm é menos que o número de alunos e aí tirar só uma pessoa pra tá com ele não tem como, foi isso que eu ouvi. (Participante n° 7)

Não, ainda não. As professoras é que são assim as poderosas. Elas criam bastante atividades diferenciadas. Elas tentam fazer um trabalho mais parecido com o que ela precisa. Mais ainda não. As salas não são adaptadas, as carteiras são normais. Não tem diferença nenhuma. No caso da XXX nem precisaria, porque ela senta muito bem na carteira dela. Não tem problema algum. Mas ainda não tem. Material, é o material normal que os alunos usam, ela também usa. Apesar de ela ter algumas dificuldades com alguns materiais. Tipo giz de cera, pela dificuldade que ela tem na mão, ela acaba, muitas vezes, quebrando mais do que o normal dos outros alunos. Mas aí a gente passa uma fita crepe, adapta aquilo ali pra ver a melhor forma de utilizar o material. (Participante n° 11)

A proximidade da escola com relação à casa dos participantes foi um dos itens investigados, pois como já descrevemos as dificuldades de locomoção com o uso de cadeira de rodas são grandes, portanto quanto mais próxima da casa do aluno for a escola, melhor para a família. Nove dos entrevistados relataram que essa proximidade existe, e dez pontuaram que não. Esses últimos descreveram suas dificuldades em transportar, na maior parte das vezes, através de condução em ônibus comum, a criança até a escola. Entretanto quando perguntados se não havia escola mais perto foram unânimes em dizer que as escolas que se localizam próximas as suas residências não aceitam matrícula de crianças com necessidades especiais ou alegam estar sem vagas ou ainda, como resposta mais comum, afirmam não estar adaptadas e preparadas para receber 'este tipo de aluno'.

Entre todos os aspectos que perpassam o cotidiano escolar, como por exemplo, a metodologia, a didática, os conhecimentos que serão construídos, os espaços físicos dos quais a escola é composta, o material e os equipamentos escolares, a relação professor-aluno é um aspecto fundamental do processo de aprendizagem, e a afetividade presente nessa relação pode muitas vezes significar um maior ou menor aprendizado por parte do aluno. Sobre isso Freire (1996) coloca:

e o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo. Esta abertura (...) significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p.159)

Essa relação de afeto entre professores e crianças com necessidades educacionais especiais pode ser muitas vezes conflituosa por gerar no professor sentimentos de angústia frente ao desconhecido e/ou de impotência. Por outro lado, sentimentos de dó, piedade, compaixão também podem se manifestar e comprometer igualmente a relação e o processo de aprendizagem.

as professoras comovem-se diante do enigma que a 'alteridade deficiente' lhes apresenta, indagando-se acerca da condição humana e da dimensão ética de seu fazer e de seu estar junto a ela, ao mesmo tempo em que paralisam diante das incertezas que 'esse outro' suscita. Entregam-se ao encontro, experimentando-se e, desconcertadas, reconhecem não mais saber o que fazer e como. Acolhem 'esse outro' e dele desistem, esquecendo-o, à medida que vão acostumando com as dificuldades que ele aporta'. (FONTANTA et. al., 2004, p.151).

Entendendo esses sentimentos e dimensionando a relação professor-aluno, escolhemos investigar qual era a representação dos pais sobre a mesma. Dos dezenove pais que possuem crianças freqüentando a escola, quinze consideraram o relacionamento o professor e seu filho, bom ou excelente, dois disseram que percebem dificuldades do professor em lidar com as limitações físicas do aluno, e dois perceberam uma atitude de superproteção para com as crianças. Seguem abaixo alguns relatos sobre essa percepção:

Ah, eu acho que professora pra ele eu acho boas professoras porque libera muito ele, liberal demais, às vezes eu vou lá converso com ele, porque ele é assim de cadeirinha, mas não pode liberar ele demais, tudo que ele quer fazer né, e eles deixa ele fazer.(...) Já fui lá falei com ela, bota de castigo, mas eles não dão, tudo que ele quer eles fazem, e é por isso que às vezes não quer fazer as coisas da escola por causa das professoras (Participante nº 9)

Normal, acho que trata bem igual no começo é uma troca de conhecimentos né, de tem que tá trocando idéias, porque no começo eles deixava a XXX fazer tudo do jeito dela, se ela passava a mão jogava no chão e ela ri porque ela faz o mal feito e acha graça e aquilo que ela acha mais fácil de fazer passar a mão e derrubar então toda a sala ria, achava graça aí a gente teve que conversar e falar que tem que ter mais, tratava normal né,

como se diz, levar as coisas mais a sério porque senão vai ficar tudo em brincadeira e nunca vai levar nada a sério né, mais serenidade nas coisas, na hora de brincar é hora de brincar, na hora de trabalhar tem que ser sério né.(Participante n° 24)

O tratamento diferenciado, não importa se positivo ou negativo, é discriminatório e traz o preconceito embutido, bem como a internalização do normal/anormal. A representação de que o aluno, por apresentar algum tipo de alteração, não será capaz de executar determinadas tarefas, conduz alguns docentes, por exemplo, a comportamentos de superproteção como os citados pelos participantes.

Avalio muita dificuldade, ela tem muita dificuldade pra lidar com ela, assim, principalmente por não ter a escrita ainda, não tá desenvolvendo a escrita, essas coisa assim. (Participante n° 4)

Nesse caso fica claramente expresso pelo participante que a alteração motora da criança é o que tem comprometido o relacionamento entre a criança e sua professora. Essa situação poderia ser resolvida de diferentes formas, como por exemplo, a solicitação de um especialista que fizesse parte de uma parceria com a escola e confeccionasse uma adaptação para a escrita ou a adaptação do material, o auxílio de um professor de apoio, ou ainda o uso do computador. A alteração da criança e/ou a dificuldade que ela apresenta não pode ser justificativa para problemas de relacionamento com o professor.

A Declaração de Salamanca (1994) aponta para a necessidade de recursos e uma rede apoio às escolas, a fim de que as mesmas dêem conta das especificidades de seus alunos:

para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.(Declaração de Salamanca, Fatores Relativos à escola, 1994)

Outro participante relatou que:

Eu avalio assim pelo seguinte elas nunca aceitaram totalmente o meu filho pelo problema que ele tem. Elas acha assim... que ele ser uma criança que fala tudo e que aprende tudo assim tipo uma gravação que tem, hoje ele sabe o seu nome se você falar o nome, depois ele fala o nome, Ela, tipo assim, ela acha que é um período de preguiça que ele teve pra não

aprender a ler, “a, b, c” e nem a coordenação pra escrever.(Participante n° 7)

O preconceito e o estigma por parte do professor, com relação à dificuldade apresentada pela criança, ficam transparente na fala do participante. Pelo fato de a criança apresentar uma boa memória, mas não ter aprendido a ler e a escrever, é tachada como preguiçosa. Nos relatos históricos da relação professor-aluno na educação especial do Brasil, este comportamento tem se repetido com frequência.

Ah ela gosta, gosta muito dos professores. Apesar que eu sei que tem professores que não aceitam. Não só porque eles não gostam ou não querem ter o contato, mas sim pela dificuldade que o professor tem em sala de aula. Tem muitos professores que não conseguem trabalhar com ensino de inclusão porque elas não foram preparadas pra isso e sentem muitas dificuldades. Não é nem rejeição do aluno. É porque não tem mesmo capacidade de trabalhar com aquele aluno. Não foram especializadas e daí elas têm medo de ousar. Eu acho que um pouco elas deveriam ousar mais e elas não ousam. Elas ficam com medo, se retraem quando vêem um aluno especial na sala dela e acho que não vão dar conta. Mas nem perceberam que elas poderiam tentar antes de dizer isso. Então eu acho assim, a relação é boa. Elas querem. Não é que elas não gostem disso, só não estão preparadas. Por isso que eu acho que minha filha tem que tá lá. Porque esses alunos pequenininhos que estão hoje do lado dela, se tornarem um professor no futuro, já não vão ter tanta dificuldade. Porque eles vão lembrar que tem uma aluna na sala dela, que tinha e se deu bem. (Participante n° 11)

Apesar de o participante defender claramente a preparação/especialização dos docentes e ponderar que esse é um dos pilares da educação inclusiva, pensamos que, o professor deve tentar e ousar, ou seja, deve descobrir como lidar com determinado tipo de necessidade do aluno a partir do momento em que ele se propõe a experienciar esta dinâmica relacional.

Com relação à necessidade de professores especializados pontuada pela participante, a lei dispõe que:

art. 59.os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais(...) 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. (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996)

Com relação ao relacionamento das demais crianças que freqüentam a escola, a percepção de dezoito participantes é que este relacionamento é excelente ou bom, e somente um colocou que é 'normal'. Três participantes explicitaram que não há preconceito ou discriminação por parte das outras crianças para com seus

filhos, e quatro relataram que percebem atitudes de superproteção das demais crianças.

Uai, eles assim são, trata ela tipo normal, só que eles têm assim um pouco de cuidado com eles, às vezes a professora diz que chama a atenção dela, ou ela tá fazendo a tarefa errada a professora dana e eles fica apoiando ela, não quer que a professora puxa ela, entendeu? Mas o resto eles trata ela como se fosse..., só que eles quer assim poupar ela né, não quer que ela tenha tanta dificuldade, eles quer empurrar cadeira, não quer que ela faça as coisa. Mas caso contrário não tem nenhuma assim, como diz, um preconceito não.(Participante n° 4)

O relacionamento com os demais funcionários da escola (diretor, coordenador pedagógico, etc) também foi avaliado pelos entrevistados sendo que dezesseis descreveram que o relacionamento é excelente ou bom, cinco desses ressaltaram que a criança é conhecida pela maior parte das pessoas que fazem parte da escola. Um dos entrevistados relatou que o relacionamento é normal e outro falou que a criança tem pouco contato com as pessoas da escola.

3.3.5 Aspectos positivos e negativos das escolas

Os participantes poderiam citar mais de um aspecto que eles consideram positivos na escola onde seus filhos estão matriculados.

Quadro 6: Aspectos positivos da escola

Aspectos positivos	Adaptações Arquitetônicas e amplo espaço para circulação de cadeira de rodas	Escola Adaptada para a demanda do aluno	Não apresenta aspectos positivos	Educação de qualidade/ Professores preparados	Material Adaptado	Concepção Educacional Evangélica/ Ensino de valores	Não há discriminação
Tipos de escola							
Escola Pública Regular		3	2	6		1	4
Escola Especial		2					
Escola Particular	3	2	1	3	2	2	

Os relatos que ilustram o quadro são:

Olha é... as adaptações que a escola fez pra ele. São duas crianças deficientes lá na escola. Então eles adaptaram toda a escola. Colocaram rampa na escola. É, fazem questão de adaptar alguns eventos algumas coisas pra necessidade dele, tanto que, por exemplo, ele adora educação física. Uma criança cadeirante que adora educação física é até difícil de entender isso. Normalmente, ele seria excluído. Mas na escola eles fazem questão de incluir ele, tanto nas matérias de educação física, na festa junina é adaptado a ele. Quando tem aquele túnel que eles fazem, o túnel é feito adaptado a ele. Todo o evento foi alterado por causa dele. Então eles fazem realmente, fizeram, vêm fazendo muita coisa pra poder ajudar a mobilidade dele, a inclusão dele dentro da escola. (Participante n° 1)

Já ta aceitando. Ta recebendo ela lá, já é excelente. Porque tem escola que não recebe. Que põe um monte é de, que põe, vamos dizer assim, problemas, põe um monte de dificuldades pra aceitar o aluno. E ali não. O que tem de bom é isso. Já ta aceitando. Já ta recebendo minha filha. Minha filha e outras. Porque a escola tem várias crianças inclusas. Então é uma escola que já tem tudo de bom por isso. E depois eu vejo assim que o próprio Estado ta colocando alguns professores lá pra dar apoio. Isso também é um ponto positivo. (Participante n° 11)

Sobre esses aspectos positivos presentes nas escolas, o que recebeu maior pontuação foi o item educação de qualidade/professores preparados. Entre todo o universo de ações que devem ser mobilizadas para a construção de escolas inclusivas, consideramos a atuação do professor a mais significativa. Sobre isso, Ferreira (2006, p.230) coloca:

segundo o Open File da Unesco (2001,p.42- <http://www.unesco.org/education/educprog/sne>), o(a)s professores(as) constituem o recurso mais caro e poderoso para o desenvolvimento de escolas inclusivas a fim de responder à diversidade de estilos de aprendizagem existentes no contexto educacional corrente.(...) o reconhecimento do valor e do poder que residem no corpo docente deve estar no centro de qualquer projeto cujas ações estejam voltadas para o desenvolvimento de escolas inclusivas.

Da mesma maneira que nos aspectos positivos, os participantes poderiam citar mais de um aspecto no qual a escola deve se aperfeiçoar.

Quadro 7: Aspectos negativos das escolas

Aspectos negativos	Não apresenta aspectos negativos	Não tem computador	Falta de interesse docente pelo aluno	Pode melhorar em todos aspectos	Comportamento de superproteção com o aluno	Precisa Melhorar a limpeza
Tipos de escola						
Escola Pública Regular	3	5	2	1	2	1
Escola	2					

Especial						
Escola	3	1	1	1		
Particular						

Nas escolas públicas a maior queixa está relacionada com a falta de computador. No caso de crianças que utilizam cadeira de rodas, há a presença de um comprometimento motor que, dependendo do tipo de seqüela, pode envolver a coordenação motora dificultando ou impedindo a escrita. Dessa forma o uso desse tipo de equipamento é imprescindível para o desempenho escolar do aluno. Na Declaração de Salamanca encontramos dentre os fatores relativos à escola inclusiva:

tecnologia apropriada e viável deveria ser usado quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja Know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção. (Declaração de Salamanca, 1994)

Seguem algumas falas dos pais que ilustram alguns dos dados que foram sistematizados no quadro apresentado:

Uai, eu acharia que se assim, as professoras dedicassem mais ao lado dele melhoraria bastante. Igual a inclusão né, mesmo que não tenha alguém pra tá incluindo, pra colocar a parte com ele mas se pelo esforço da secretaria eu acho que poderia sim ter uma pessoa lá dentro, e tem pessoa capacitada, que tem muita pessoa que fica lá na porta só rindo, é todo dia eu levo meus menino eu vejo pessoas lá sentada que tem capacidade de tá ensinando uma criança mesmo a ela pegar no lápis, não tem isso. (Participante n° 7)

Tudo! Olha, uma coisa que eu queria muito que ela aprendesse é matemática. Ela não ta aprendendo matemática. Acho que ta faltando um empurrãozinho da mãe, da professora, de todo mundo. Ela não sabe. Dois anos atrás, ela aprendeu mais. Esse ano ta menos. Mas eu já reclamei na escola pra diretora, não falei pra professora de apoio. Falei com a diretora, que a professora de apoio sentava assim, numa fileira de cadeira. A l. sentava na outra. Aí, eu reclamei, porque ela só tava escrevendo para a l. Não concordo assim. Tem que escrever, mas na hora de explicar, tem que falar: é assim, assim..... não, não ta acontecendo. É mais uma cópia. A xxx. tando ou não tando, o caderno continua lá. Ela continua escrevendo. O caderno vai passar, a xxx. não. (Participante n°2)

A avaliação geral da escola onde a criança está matriculada se apresentou da seguinte maneira: a escola regular foi pontuada como excelente ou muito boa por nove pais, regular por um e ruim por dois. Os três últimos

entrevistados colocaram que as escolas necessitam investir em acessibilidade, mais recursos humanos e materiais e os profissionais que dela fazem parte devem se empenhar mais na educação de seus alunos. Esse dado reflete que o grau de satisfação dos pais com o ensino público é bastante elevado e, mesmo reconhecendo a escola como boa, os pais são coerentes e conseguem pontuar onde se localizam as mudanças que são necessárias (quadro7)

A amostra de pais de crianças que estão freqüentando escolas especiais foi pequena somando apenas dois participantes. Ambos avaliam de modo geral a escola como excelente e muito boa.

A avaliação geral dos pais de crianças que estudam em escolas da rede privada de ensino se distribuiu da seguinte forma: três consideram excelente, um considera regular e outro ruim.

Muitas vezes os pais fazem sacrifícios financeiros para tentar oferecer o que eles consideram que seja a melhor educação escolar para os seus filhos e optam dessa forma pela matrícula em escolas privadas. Pelo relato dos participantes entrevistados, nem sempre esse tipo de escola vem atendendo às demandas, principalmente no que refere-se às concepções inclusivas. Teoricamente o recurso financeiro nessas instituições é maior do que o das escolas da rede pública, mas sabemos que o desejo e as transformações dos espaços físicos e, principalmente, das atitudes e comportamentos para aceitação da diversidade estão para além dos aspectos econômicos.

Colocaremos abaixo alguns dos relatos acerca da avaliação geral das escolas:

Fora do comum. Tanto que todo mundo que me pergunta alguma coisa da escola eu indico o Internato. É, é uma escola que quando coloquei ele lá, é longe da minha casa. Tem tanta escola mais próxima, escolas boas também mais próximas. Não tiro ele de lá. Lá só vai até 8º série infelizmente. Se fosse mais longe eu deixaria ele, enquanto tivesse ensino pra ele lá na escola. E indico pra todo mundo. Principalmente pra crianças que tem alguma necessidade especial, que é o caso dele. (Participante nº 1- escola particular)

Assim não é cem por cento lá, mas assim até que eu queria procurar uma outra escola mas só que... é muito distante, então fica muito difícil e por isso que eu ainda deixo ela lá e as que têm próximo parece que são mais ainda desinteressado do que ela está, que eu já dei uma procurada. Então assim, é..., eu mesma falei pra coordenação lá que deveria melhorar mas, só que ela fala: não, a gente vai melhorar, vai melhorar ,e... continua do jeito que tá, e aí até que eu falei ,no próximo ano eu vou ver se eu consigo uma outra

escola que seja..., mas é muito longe da minha casa, fica muito difícil.
(Participante n° 4- escola particular)

No relato do participante n°4 aparece o desejo que a escola se mobilize para se tornar algo mais próximo das expectativas dos pais com relação à educação ofertada a seus filhos e também a dificuldade em se optar por outras escolas devido à distância entre casa e escola, questão essa que poderia ser resolvida sob dois aspectos legais: instrumentalização da escola no que se refere aos recursos para atingir as especificidades de seus alunos, disponibilização de transporte adaptado para diversos locais, inclusive para a escola e/ou ainda a transformação coletiva das escolas para que todas sejam capazes de receber e ensinar todo o tipo de aluno.

3.3.6 Representações com relação aos tipos de escola, papel dos pais e aprendizagem dos filhos.

Os próximos quadros (8 e 9) trazem as representações dos pais de crianças que não estão na escola sobre os tipos de ensino ofertados nas escolas especiais, nas escolas inclusivas e que eles considerariam como escola ideal. Também apontam as representações que eles têm sobre seu papel na educação dos filhos e o futuro educacional dos mesmos.

Quadro 8: Representações dos pais de crianças que não estão na escola sobre escola especial, escola inclusiva e a escola ideal.

Representação sobre a escola Identificação do participante	Sobre a escola especial	Sobre a escola inclusiva	Sobre a escola ideal
Participante n° 14	Acredita que é uma opção necessária para o desenvolvimento da criança	Não concorda com este tipo de ensino, pois acredita que as crianças especiais devem conviver entre seus pares.	Escola na qual a mãe pudesse ficar junto com a criança durante o horário de aula e onde houvesse profissionais de reabilitação
Participante n°15	Acredita que não funciona, pois a criança já estudou em uma e não foi alfabetizada.	Acha que é uma proposta boa, pois acredita que a convivência entre diferentes facilita a aprendizagem.	Seria uma escola que ensinasse a criança a ler.
Participante n°17	Não conhece, mas pensa que é destinada as	Acha excelente e a experiência que teve	Aquele que tenha todo o tipo de

	crianças que não tem condições de 'se adaptar com as crianças normais'	com este tipo de educação para o filho foi muito boa.	adaptação ambiental e materiais, incluindo uma maca adaptada e com professores que tenham amor a docência.
Participante n°22	Já ouviu falar e acha que seria bom para a filha freqüentar, mas somente depois que a mesma 'sara'.	Acha difícil a adaptação da criança nesse tipo de local, pois há preconceito e também tem que avaliar a criança para ver se ela tem condições de freqüentar esse tipo de ensino.	Aquela que ensine a ter uma religião, a amar ao próximo e saber que Deus existe.
Participante n°23	A escola especial deve ter tratamento odontológico, medicação e transporte para as crianças.	Acha que esse tipo de ensino não funciona pois há muito preconceito com relação as pessoas deficientes.	Escola que ofereça transporte, assistência odontológica, fornecer medicamentos, fraldas e tudo mais que o aluno necessitar.
Participante n°25	Acha que é boa pois oferece todo o tipo de tratamento: fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional.	Não acha indicado esse tipo de educação pois acredita que a criança especial ficará 'esquecida num canto' na sala de aula.	É a escola especial onde há tratamento específico para o tipo de deficiência apresentada pelo filho, que seja adaptada, onde tenham auxiliares para ajudar a criança a usar o banheiro e um docente treinado.
Participante n°26	Acho que não é boa pois só convivem os iguais.	É a melhor opção pois os alunos tem oportunidade de aprender com as diferenças.	Aquela que tivesse funcionários e pelo menos um professor cadeirante.
Participante n°27	Acredita que não é uma escolha a ser feita pois o convívio com outros deficientes não estimula o aprendizado.	É o melhor jeito de estimular o aluno a aprender.	Deve oferecer segurança, com bons profissionais e um professor que acompanhe o desenvolvimento da criança durante o ano todo.
Participante n°28	A escola especial é uma forma de proporcionar maior atenção para as necessidades de cada aluno.	Acha importante existir a convivência entre pessoas diferentes principalmente para ensinar aos 'normais' que a criança especial também é gente, entretanto não colocaria sua filha em uma escola	Deve ter crianças especiais, ser adaptada, ter professores e funcionários capacitados

		assim.	
Participante n°29	Acha que é a única opção de educação para crianças especiais.	Pensa que é constrangedor misturar crianças 'normais' e crianças 'especiais'.	Uma escola que oferecesse segurança para que o aluno não sofra agressões e não se machuque.
Participante n°30	Acredita que é a única opção para a educação do filho, pois pensa que a escola regular não aceitaria matrícula de crianças especiais.	Seria bom se houvesse esse tipo de escola pois ajudaria no desenvolvimento da criança.	Escola que garantisse a segurança, onde os profissionais tivessem carinho com a criança e se preocupassem com o bem-estar físico e mental do aluno.

Quadro 9: Representações sobre a escola, o papel dos pais e o aprendizado do aluno para os pais de crianças que não estão frequentando escola.

Identificação do participante	Representação sobre a escola, o papel dos pais e o aprendizado do aluno	O que representa a escola na vida das pessoas	O papel dos pais na educação escolar dos filhos	O que o aluno deve aprender na escola	Que tipo de escola matricularia o filho
Participante n° 14		Representa a possibilidade de um futuro melhor	Os pais têm responsabilidade sobre a educação dos filhos.	A ler, escrever e ter uma educação melhor.	Escola Especial
Participante n°15		Representa tudo.	Os pais devem acompanhar a educação que a escola oferece.	A ler, escrever e a obedecer às pessoas.	Escola Pública Regular
Participante n°17		Ajuda na formação do caráter e na construção de cidadãos.	Os pais devem cobrar o respeito aos professores e acompanhar as tarefas	Ser cidadão, 'pessoa de bem', ter caráter.	Escola Pública Regular
Participante n°22		Não respondeu	Ensinar o amor e o respeito aos semelhantes.	Deve ensinar o respeito às pessoas, o convívio no meio social, o amor ao próximo e a ter uma religião.	Escola Especial
Participante n°23		Não respondeu.	Os pais devem 'correr atrás de tudo, sem medir conseqüências'	Deve ensinar o aluno a comer, a	Escola Especial

		para garantir a educação de seus filhos.	melhorar a postura, a melhorar o grau de atenção, estimular à sensibilidade e treinar para que a criança consiga pegar objetos.	
Participante n°25	Não respondeu.	Os pais devem incentivar a criança ir à escola e estudar para se tornar uma pessoa melhor.	Ler, escrever, a aprender se comportar e a falar.	Escola Especial
Participante n°26	Representa tudo.	Os pais devem dar em casa o exemplo de bom comportamento.	Deve ensinar tudo, como conversar e tratar melhor as pessoas.	Escola Regular
Participante n°27	A escola tem o papel de ensinar qualquer criança, seja ela 'normal ou não'.	Estar presente na educação dos filhos, conversarem todos os dias sobre como foi a escola, cobrar a tarefa, elogiar e oferecer apoio.	Ensinar a ler, a escrever, a se comunicar com outras pessoas e ensinar sobre sexualidade.	Escola Regular Particular
Participante n°28	A escola deve investir na formação do caráter do cidadão.	A família deve participar, conhecer os professores e conhecer bem a escola.	A criança deve aprender a ter caráter, educação e respeito.	Não matricularia em nenhuma escola.
Participante n°29	A escola é importante para ensinar a ler, escrever e se comportar.	Os pais devem cobrar em casa o que a escola ensina.	Deve ensinar a ler, escrever e ter educação.	Escola Especial
Participante n°30	A escola deve ensinar a ler, a escrever e dar educação.	Deve tentar acompanhar em casa o que a criança aprende na escola.	A desenvolver mais a 'mente'.	Escola Especial

Colocaremos alguns depoimentos que expressam as respostas colocadas nos quadros. Com relação à educação oferecida nas escolas especiais o participante aponta:

Uai, eu acho bom demais né, porque é uma coisa que ela necessita né, pelo desenvolvimento né, e pelo dia de amanhã pra ela né, quando assim às vezes, quando a gente não tiver, ela já tá... já tem uma aprendizagem melhor na vida dela. (Participante nº 14)

Assim como alguns participantes cujos filhos estão freqüentando escolas, este participante acredita que a escola tem papel importante e necessário na vida da filha. Muitos pais atribuem à escola a possibilidade de crescimento e emancipação dos filhos, inclusive a independência e autonomia necessária para conseguirem sobreviver sem a presença dos mesmos.

As expectativas colocadas pelo participante corroboram com o que o reza a Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III - Seção I que dispõe sobre a educação:

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.

Outro participante descreve com relação à escola especial que:

Eu não conheço a escola especial porque ele não chegou a estudar em nenhuma. Mas eu acho que a escola especial eu acho que ela é mais pra criança que realmente ela não tem condições nenhuma de estar entre as outras crianças, porque tem criança que a gente sabe que ela não tem condições de se adaptar com as outras crianças normais. Nós que somos mães de crianças especiais sabemos disso, nós temos essa consciência, apesar da gente querer que os nossos filhos, que eles estejam ali, no convívio com as outras crianças, que ela não tem condição, ela não responde né, a, a como que se diz, ao estado normal das outras crianças, ela não tem condição. Meu garoto ele não teve isso, ele tinha uma cabeça muito legal né, você vê que o problema dele no caso é só físico, então ele, ele sim, ele precisaria sim de estar numa escola inclusiva. Porque eu acho que a criança que ela tem uma necessidade especial muito grave ela não tem condições de ficar no convívio, ela não dá conta de tá no convívio com as outras crianças. Apesar de a gente não querer isso, de magoar até, eu acho que ela não dá conta e as outras crianças elas, aquela criança ali ela passa a ser, ô Andreza, no meu modo de pensar, ela é, ela tira a atenção das outras, as outras se voltam pra ela. Uma criança que não responde, é, não tem como que fala, ela, um entendimento desenvolvido né, ela não consegue compreender muito bem, ela não dá conta, ela precisa de um atendimento especial, bem separado e uma professora numa sala com outras crianças normais ela não dá conta de dá uma aula normal pra todos e atender aquela criança ali especial. Porque eu acompanho, todos os dias eu estou na escola com meu outro garoto também que não é especial e eu sei como é que é. Todos os dias eu ia a escola, nunca deixei de ir um dia,

eu sei como que é trabalhoso pra uma professora e até mesmo pra aquelas salas que tenha a professora de apoio tomar de conta de uma sala de aula e ainda ter que voltar a atenção pra uma que requer uma atenção maior e não consegue. Então eu acho que a escola especial é pra essas crianças que tem um quadro clínico bem agravado mesmo, que não tem condições nenhuma de estar numa escola inclusiva. (Participante n°17)

O participante expressa questões importantes, como por exemplo, a representação do modelo de escola especial como a que deve existir para aquelas crianças que não conseguem se adaptar à escola regular; descreve o sentimento de dor que as mães sentem por saberem que seus filhos 'não tem condições de estar em uma escola normal' e fala também da dificuldade do professor em dar atenção à criança especial junto com os demais alunos.

Fica evidenciado através da percepção colocada, que a escola da qual a mãe está falando é a idealizada, que está preparada para receber um tipo de aluno específico, capaz de aprender aquilo que lhe for transmitido. Sobre esse aluno ideal, Mantoan (2003) denuncia:

O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais. Por essa classificação é que se perpetuam as injustiças na escola. Por detrás dela é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade. Tal especificação reforça a necessidade de se criarem modalidades de ensino, de espaços e de programas segregados, para que alguns possam aprender. (MANTOAN, 2003, p.51)

Outra preocupação que o participante n° 17 colocou foi sobre a 'dispersão' que a criança especial pode causar nas demais. Nesse sentido, Lima (2006) expõe:

Outra dificuldade que, muitas vezes, apresenta-se para a constituição de uma escola inclusiva diz respeito à possibilidade- que preocupa alguns pais- de que a convivência com alunos com deficiência poderia trazer dificuldades para as outras crianças sem deficiências. Pesquisadores e professores experientes afirmam que não há prejuízo nessa convivência. Segundo Pessotti (1986), por exemplo, a evolução social no tratamento das pessoas com deficiências propicia benefícios não só a elas próprias, mas à sociedade em geral. (LIMA, 2006, p. 32-33)

Com relação à escola inclusiva, o participante n° 25 coloca que:

Porque que nem no caso do XXX ele né, não fala, né, ele não sabe falar, e uma escola normal é pra criança que presta atenção nas coisas né, na professora, eu acho que nem a professora vai dá conta de, de vai esquecer ele lá num cantinho porque a única coisa que ele vai fazer é barulho, não vai entender nada, não vai né, nem as crianças também não vai prestar atenção nele só vai prestar atenção na hora que ele fizer barulho, então pra mim escola normal...não é uma opção.(Participante n° 25)

Sobre o papel da escola na vida das pessoas:

A importância da escola eu acho que é formar, ajudar na formação do caráter, a escola tem essa parte fundamental porque a gente ouviu muito por aí dizer o seguinte 'quem educa é pai e mãe', mas nós sabemos que há muitos pais, que há muitas mães que eles não tem estrutura, não tem, não sabem como lidar, não sabem como educar, não sabem como lidar com a atualidade, com o que tá aí, com a realidade do mundo hoje e um bom professor, um bom educador ele tem sim grande importância na conduta de um cidadão, na conduta de um homem de bem. Eu acho que o principal, eu acho que esta é a, eu acho que é a principal parte da escola é tá voltado pra esse lado aí, pra formação e conduta do ser humano. (Participante n° 17)

A escola ideal para um dos participantes é aquela que:

eu acho que tinha que ter uma pessoa pra levar no banheiro, uma pessoa pra trocar porque agora que eu tô sabendo que eu sei que tem assim igual eu tô sabendo na Vila São Cotolengo que tem escola aí a mãe que troca a criança, a gente tem que ficar lá direto assim não na sala né, que a gente não pode ficar e não só na cadeira de roda, mas numa cadeirinha né que não seja na cadeira de rodas porque eu acho que a criança na cadeira de rodas o tempo inteiro quer dizer, oito, seis horas né, quatro horas, quatro horas direto eu acho que né, muito tempo e uma pessoa assim, uma professora que soubesse lidar como eu mãe, que eu sei lidar com o meu filho, conversar assim eu sei que né, não é que, a gente encontra pessoas na rua que ela olha pra gente assim: nossa, tadinho desse menino, ele conversa?, assim coisa de, fala assim com dó e a professora tinha que saber assim pelo menos tratar normal, normal, saber conversar o que que ele quer, o que que não quer né. (Participante n° 25)

Com relação à pergunta sobre o que os pais pensam acerca da inclusão e se eles conhecem a legislação que a garante, optamos pela não sistematização através de quadros, pois as opiniões expressas foram um dos objetos de investigação principais dessa pesquisa e é importante para nós que o leitor tenha acesso às informações do modo como elas nos foram transmitidas.

3.3.7 O conhecimento dos participantes sobre a inclusão e sobre as leis que referem-se a ela.

Quando perguntados sobre as leis que dispõem sobre a inclusão escolar, dos dezenove pais que têm seus filhos freqüentando escolas, dez relataram não ter conhecimento algum, e nove afirmaram que conhecem. Alguns dos relatos assim expressam:

Não conheço as leis, eu sei que tem que ser tratado de igual pra igual. É isso que eu sei. (Participante n° 2)

Eu sei assim que eles não deve assim, igual o meu mesmo eles não deve fazer pouco, eles não deve pegar os professor deles e tirar e colocar pros outros, muitas escolas faz isso você sabe né, se a gente não tiver no pé faz,

então essas coisa assim que eles deve fazer, mas tem muitas escolas que não faz, não faz.(...)Eles pegou a professora dele que a professora dele de apoio que você sabe, que não pode dar aula pros outros né, não pode dar aula, já vem de lá deles não sei porque, aí eles pegou mandou ele embora e deixaram a professora dele pra dar aula pros outros. Aí a professora dele como era muito assim...Pra sala dele porque a outra não tava, aí mandou ele embora, mandou uns três dias aí eu fui na Secretaria e perguntei qual que era o direito dele, eles falou que não, se a professora lá não tivesse outra pra substituir, a dele não podia.(Participante nº10)

Eu só sei que a gente tem que lutar pra incluir e não excluir. O tema na nossa escola é incluir pra não ser excluído. (Participante nº12)

Como eu te tinha dito conheço algumas, não tenho acesso a todas. É uma coisa até interessante pra gente poder tá olhando pra gente poder tá pedindo, reivindicando sabe, e batendo o pé. Porque eu não conheço todas, eu conheço a da escola e algumas outras. É uma coisa até que eu vou procurar me informar melhor. (Participante nº 21)

É importante percebermos que o participante sabe que existem leis que garantem a educação inclusiva e, mesmo não sabendo citar nenhuma delas, expressa o desejo em conhecê-las melhor. Podemos inferir que tanto no caso dela como de outros participantes, se os mesmos se sentirem prejudicados em sua relação com a escola saberão procurar seus direitos.

Uma delas é que toda a criança tem direito a um ensino, seja ele na escola que for. Ela tem direito sim de freqüentar uma escola, independente do que ela tenha. Claro, vamos ser coerentes também. Tem casos e casos pra freqüentar uma escola de inclusão. Então isso depende muito também da família. Tem que saber se realmente meu filho ta preparado pra entrar numa escola de inclusão ou não. Então esse é direito que tem, é uma lei. Eu sei que ela é protegida pra isso, mas eu tenho que ser coerente pra saber se realmente ela consegue permanecer numa escola de inclusão. Isso depende mais da família do que da própria escola. (Participante nº 11)

Eu já vi umas é, assim, fala sobre as lei, eu não tenho nenhuma assim como se diz gravada especificamente mas eu sei que hoje as escolas tem que buscarem se adequarem pra receber porque o direito é para todos, apesar das dificuldades mas as crianças elas às vezes até aprendem mais na escola regular né, normal pública, do que numa escola especial, porque ali eles estão lidando com todo mundo especial daquele jeito deles, e lá no mundo fora, na escola onde todos acho que até às vezes eles buscam mais as próprias crianças deficiente aprende muito com os outros né, eu acho que pela convivência embora eles são mais lentos, tenha dificuldade né, limitações deles mas ajuda muito.(Participante nº 24)

Conheço algumas delas. Já olhei alguma coisa, mais por interesse. A inclusão escolar, eu nunca tive problema em relação a ele. Então acabei não tendo necessidade de buscar muita coisa. O que eu conheço foi de algumas coisas que meu irmão me passou. Alguma reportagem falando de ???? escolar. Algumas coisas que eu vi. Até aqui no CRER também. Eu nunca tive necessidade de buscar alguma coisa que fosse realmente, digamos, brigar pela inclusão dele.(Participante nº 1)

Não, não, todas não, conheço uma ou outra e olha lá. Mas por quê? É o seguinte até hoje Andreza, pra mim é muito complicado a minha vida é um

pouco meio difícil. O XXXX sabe que é só eu e ele, então eu vivo vinte e quatro horas pra ele, então assim, ainda não dá pra bater em cima dos direitos dele, eu tenho que ir lá e tal, as coisas estão vindo pra mim assim tá caminhando. Ainda não foi preciso eu ir brigar, junta aqui ,ó vamos ali, bom, pra mim ainda não chegou a esse ponto, eu ter que brigar ó porque meu filho..., ainda não, as coisas pra mim estão caminhando assim, (...)não tá sendo preciso eu brigar e nem lutar, ainda, ainda não chegou nesse ponto, você tá entendendo? Eu tô falando, amanhã pode ser que eu esteja lá fazendo um movimento né, pode acontecer, mas até hoje não foi preciso eu chegar nesse ponto. Igual quando me procuram (a mãe está se referindo à outras mães) ó vamos fazer isso, aquilo, gente mas eu fui lá, eu fiz, ele passou, ele consegui, eu fiz, não tá sendo preciso eu brigar, não tá sendo preciso eu descabelar, você tá entendendo? Então ainda não chegou nesse ponto. (Participante nº 13)*

Oliveira (2006) coloca que, para haver a inclusão, devem acontecer mudanças no ambiente escolar como:

- não negação do acesso às pessoas com necessidades educacionais especiais;
- construção de projetos pedagógicos com flexibilização de currículos, formas de avaliação, tempo e espaços escolares, além de mudanças na concepção e prática pedagógica dos docentes, através de: direcionamento do olhar para o potencial dos educandos; estabelecimento de relações de afetividade e atenção para com os alunos na busca de identificar seus valores, desejos e sentimentos; confiança do docente em sua capacidade profissional para superar o medo do novo e também admitir que é capaz de aprender com o aluno; utilização de recursos pedagógicos de acordo com as necessidades dos alunos e reflexão permanente sobre a prática;
- desenvolvimento de formação continuada e de atividades pedagógicas coletivas;
- realização de atividades com a família e a comunidade;
- colocação nas salas de aula de um número reduzido de alunos.

Seguem os relatos acerca do que pensam sobre a inclusão, os pais de crianças que atualmente não estão freqüentando escola:

Eu acho assim...porque assim incentiva muito né, as outras crianças também incentiva ela né, a gente conversar, brincar, mostrar né, pegar as coisas, que ela não faz nada disso, então eu acho que incentiva muito também.(Participante nº 14)

O participante aponta um dos princípios da educação de maneira geral e que é bastante reforçado na educação inclusiva: a possibilidade do aprendizado no convívio com as diferenças. A participante, ainda que não saiba disso, expressa os preceitos detectados por Vygotsky, a saber:

Através da inserção na cultura e da participação no processo de construção histórica, a criança portadora de deficiência assimila as formas sociais de atuação, as internaliza e interage como sujeito histórico. 'Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível 'individual'(VYGOTSKY, 1989, p.64 apud MONTEIRO, 1998)

Outro participante relatou que:

Muito bom, tem de... como que fala assim, fica com as outras pessoas pra os outros também saber que ela, a pessoa, também precisa de estudar em escola normal, não ter que só aquelas pessoa que é normal ir pro colégio, não, tem que ser tudo junto.(Participante n° 15).

A idéia de que os demais, ou seja, as crianças ditas normais também precisam ter a possibilidade de conviver com as especiais é o que se apresenta no relato do participante. Uma das propostas do ensino inclusivo retrata a fala da participante:

Conscientizar a comunidade- alunos e pais- sobre o fato de que o deficiente não vai atrapalhar a aprendizagem dos outros alunos, e sim ajudá-los a vivenciar uma nova experiência como ser humano solidário e respeitador das diferenças. (RAMOS, 2006).

Outro participante que já teve o filho matriculado em uma escola da rede regular considerada de ensino inclusivo, descreve:

Eu sei que existe as leis de inclusão, mas não sei exatamente quais são. Eu sei que elas existem. Então eu só pensei nesse lado, mais no lado afetivo, no lado que ele ia sentir vergonha de alguém ter que levar ele no banheiro, eu pensei tudo isso que eu falei não, não vou deixar. Eu não soube correr atrás dos direitos que ele tinha porque com a cabeça que eu tenho hoje, eu falo que eu saí da depressão. Quando eu tava mergulhada na depressão quando você tá assim você não consegue enxergar além, então eu achei por bem recuar, em vez de avançar eu recuei, porque eu sei que eu tinha direito de ir atrás, de correr, ou então até mesmo de falar ó tal hora eu venho buscar ele pra levar no banheiro não, eu não tive cabeça pra nada disso. Eu cheguei a aprofundar mas eu sei que alguém vai me ouvir e com certeza vai e outras pessoas não pensam assim como eu pensei na época, tá, porque eles têm um potencial muito grande, eles são super inteligente, é direito que eles têm sim ter uma boa educação, uma boa formação. (Participante n° 17)

Um dos motivos dessa participante ter retirado seu filho da escola foi o fato de ele se sentir envergonhado no momento de usar o banheiro e, devido a sua alteração física, necessitar de auxílio. Essa situação poderia ter sido resolvida se a escola disponibilizasse um funcionário do sexo masculino para auxiliar a criança, ou ainda, como sugeriu a própria participante, que ela pudesse estar presente nesses momentos específicos.

O participante n° 22 não respondeu o que pensa sobre inclusão diretamente, mas quando perguntada se colocaria a filha numa escola, respondeu que:

Olha, eu vou, eu quero primeiro ver os resultados dos exames que ela vai fazer pra ver se ela tem alguma possibilidade né, eu vou esperar primeiro os resultados o tratamento que ela tá fazendo aqui, começou a fazer né, e o resultado que eu vou ver se ela tem alguma chance. (Participante n° 22)

Assim como muitas outras mães de crianças que têm algum tipo de alteração, seja ela física, mental, auditiva, etc, essa participante expressa que após o tratamento e a 'conseqüente' melhora da criança é que serão verificadas as possibilidades de a mesma ser colocada na escola. Persiste, como em outros depoimentos, o ideal de escola que trabalha somente com alunos capazes.

O processo de aceitação/adaptação das seqüelas das doenças, por parte das famílias dos indivíduos com *deficiência*, tem sido abordado com freqüência na literatura (Kübler-Ross, 1969; Kovács, 1997; Tuleski et. al., 2003; Jesus, 2003; Camargo e Pássaro, 2006; Rosa, 2007).

A posição da família do aluno com necessidades educacionais especiais é apontada como um obstáculo do processo de inclusão educacional, quando esta 'dificulta a inclusão por não reconhecer as possibilidades da criança'. Sabe-se que o nascimento de um filho com deficiência traz uma série de impasses às relações familiares, seguidos de sentimentos de frustração, culpa, negação do problema, entre tantos outros. Os anos iniciais da criança abragem o período de suas mais férteis aquisições, as quais podem ser prejudicadas se a família não tiver a ajuda necessária para reconhecer seu filho como um sujeito que apresenta diversas possibilidades. (PAULON et. al, 2005, p.27-28)

Se a escola entender e respeitar os momentos/sentimentos dos pais, nesse processo de entendimento e adaptação à realidade de ter um filho com necessidades especiais, há uma chance maior de sucesso na relação família-escola.

Os participantes n° 23 e n° 25 informaram que conhecem a legislação sobre a inclusão, mas não acreditam na vivência desse tipo de direito:

Eu conheço mas nem sempre é como as leis falam, a discriminação existe e é besteira você pegar um filho seu com problema e botar na escola normal. Todo mundo tem preconceito e eu conheço pessoas assim, acham, eles chamam que não é nem especial, aquele cara, aquele menino é bobo, ele não bebe, acha que se a criança baba um pouquinho vai pegar nele, então o preconceito é grande, é besteira, é só stress. (Participante n° 23)

É o que eu já falei, eu não concordo porque o mundo assim não é o mundo, as pessoas assim, só a gente que tem filho especial é que sabe um pouco do preconceito. Igual eu tenho um monte de sobrinho, até hoje meu sobrinho assim eles tem assim um, sabe, quando eu falo que eu vou colocar o XXX na escola, "pra quê, tia?" Eu acho que na escola a inclusão, as pessoas vai ter um pouco de preconceito também... dele ser deixado pra trás um pouquinho tanto pelos professores como pelos coleguinhas né, ele vai ter mais dificuldade claro né, do que os outros né, e aí que ele fica um pouco pra trás, assim né, mais.(Participante n° 25)

Mesmo com seu filho tendo sofrido uma situação de preconceito por parte da diretora de uma escola pública regular inclusiva, o participante n° 26 acredita que a inclusão é o melhor caminho:

Porque não são diferente, porque a escola especial são todos iguais e a estadual não, a estadual são uma coisa só assim, são iguais não tem diferença, porque pode andar, ou pode falar, ou pode ter ajuda porque muitos depende daquilo eu acho que eles tando junto com outras pessoas parece que se sente melhor, porque o meu filho eu acho que ele se sente assim porque ele pede pra ir pro colégio eu não tem como levar por causa disso até resolver, eu acho assim quando eu vem pra cá com ele pro CRER aí ele fica falando se vai dar tempo de chegar pro colégio, porque ele estudava de manhã, eu acho assim que são melhor, a estadual.(Participante n° 26)

O participante n° 27 traz em sua fala a idéia que, independente da deficiência que os filhos apresentem, os pais devem proporcionar oportunidades de aprendizado:

Eu acho que todos tem que ter uma oportunidade, se a gente, a mãe vira: ah, mas meu filho não consegue, se você não tentar como que você vai saber se ele consegue ou não? Então eu acho que todo mundo, todo ser humano tem que ter independente da deficiência, independente do que for ela tem que tentar porque se ela tentou aí ela vai saber se o filho vai conseguir ou não, é isso que eu penso. (Participante n° 27)

O participante n° 28 fala da necessidade de uma maior circulação de informações, inclusive na mídia, sobre as questões relacionadas às pessoas com deficiência, aborda também o preconceito enfrentado pela família e pelo próprio

deficiente dentro e fora do ambiente escolar e fala da falta de preparo das escolas para receber os alunos especiais:

Comentários, televisão, a última novela que teve né, que tinha a menina aquilo lá eu achei que foi muito bom, depois dessa novela teve pessoas até que começaram a prestar mais atenção em criança especial não sei se foi curiosidade ou não, mas foi importante. Eu acho que o que falta muito é falar, mostrar e os próprios pais né, muitas vezes você nem, você nem sabe que uma família, seu vizinho ou um amigo seu tem uma criança especial porque escondem, ainda tem esse preconceito de esconder, de ter vergonha, porque a gente enfrenta o mundão aí fora, se por a cara é difícil, é difícil, você tem que acordar todo dia falar é um novo dia, é minha filha, é meu filho e vamos embora e a inclusão faz falta mas não adianta também só ter essa inclusão e falar tem inclusão e colocar a criança onde tem crianças que sabe ler, escrever, falar, são inteligentes e na época deles, na idade deles uma criança especial que não vai, vai se perder, a própria criança vai ficar retraída porque pra ela é mesmo ela tendo, eu vejo a minha filha mesmo ela tendo um grau elevado de deficiência ela percebe quando ela tá com criança que tá olhando pra ela, quando as pessoas olham pra ela com dó ela se fecha, ela finge que tá dormindo, então agora você imagina deixar o dia todo numa escola como que ela vai se sentir? Eu mesmo não tenho, não tenho coragem, eu me dedico assim a ela, vou mexer no meu tempo, o que eu posso fazer ou não, mas eu não tenho coragem de deixar ela na escola porque ainda ninguém tá preparado, não sei se eu não estou, mas eu sinto isso. (Participante n° 28)

O participante n° 29 diz que é fazer inclusão e aponta que a diferença de seu filho com relação aos demais alunos é apenas o uso da cadeira de rodas, o que o torna diferente, mas igual:

Uai, eu concordo, porque igual.. só porque ele tem um problema, ele é a mesma coisa da outra criança normal, só que ele não anda, só isso. Vai ser a mesma coisa só porque ele vai ter só um problema né, ele tem um problema: anda de cadeira de rodas e os outros não, mas se ele tiver a mente igual os outros, igual esse menininho lá, ele tem problema no corpo mas na cabeça ele é inteligente até. (Participante n° 29)

O participante n° 30 descreve o preconceito e também relata que a escola não aceita a matrícula das crianças com necessidades especiais. Essa, infelizmente, é realidade de muitas famílias, que mesmo tendo seus direitos garantidos pela legislação não os tem cumprido na prática.

Eu sei disso só que porque o pessoal lá é torrão, e parece que é preconceituoso só olha pro seu próprio umbigo sabe? Então não adianta eu tentar que eu sei que não pega. (Participante n° 30)

Na seqüência traremos os relatos dos pais que têm crianças freqüentando escolas sobre a inclusão.

Os participantes nº3 e nº20 denunciam que a prática inclusiva tem se mostrado bem diferente do que a legislação prevê:

Inclusão é, tem só no papel, pra mim a inclusão tá só no papel porque ela já foi pra inclusão, também tá só no papel, no atendimento ainda não tá funcionando, não aqui em Goiânia. Quando ela tinha sete anos, já, ela já foi pra essa inclusão né, e até hoje não, pra mim tá só no papel.(...) na escola, na rede era difícil porque não tinha rampa pra subir né, tinha que, era escada tinha que ter alguém pra levantar a cadeira e tudo, o banheiro não era adaptado, não tinha cadeira de banho, eu tinha que levar um assento todo dia da minha casa pra colocar porque no caso ela senta né, na hora do recreio dava cada sujeira eu tinha que ?????? lavava o assento todo dia e trazia colocava na hora que ela usava tirava colocava na bolsa pra casa. E porque não tinha alguém pra auxiliar, os professores não tava treinado pra fazer esse tipo de atendimento pra criança especial. (Participante nº20)

Uai, eu acho que já tá passando da hora, né? de acontecer esse tipo de coisa. Porque ainda existe escola que não aceita de jeito nenhum. Você leva uma criança assim. Chega lá: não, que eu não pego esse tipo de criança, porque eu não sei é agir com uma criança dessa. Mas não caça jeito, sabe? De procurar, de ver como é que funciona. Porque mesmo se você não dá conta, você tem que procurar jeito. Porque a criança vai na escola porque quer aprender, né. Então, eu acho assim que. Eu acho que é uma coisa que tem que acontecer ainda. Não aconteceu que acontecer, mas tem que acontecer. Com urgência.(Participante nº3)

Os participantes nº2, nº9,nº10,nº19 e nº24 expõem um dos princípios da educação inclusiva que é a possibilidade e os benefícios da convivência na diversidade:

Eu pra mim foi assim uma experiência, eu acho muito bom porque até o desenvolvimento da criança especial melhora em relação de tá junto com as outras crianças normal né, isso aí ajuda ter um desenvolvimento a mais pra criança, eu acho muito bom. (Participante nº19)

Eu acho que a inclusão foi uma coisa muito boa que aconteceu no Brasil, não só aqui foi no Brasil todo, né, que todos, vou fazer igual o povo, no Brasil todas as escolas tem que ter inclusão né, então eu acho que foi uma coisa muito boa, pra mim mesmo foi mais de dez. Que esses menino eles tem que ter chance assim deles ir pro colégio, deles participar de tudo que os outros participa e de primeiro não tinha, de primeiro não tinha, eles só ficava em escola especial então é uma coisa que pra muitos é bom e pra outros não. Pro meu mesmo pra ficar em escola especial não foi bom, foi bom pra ele que ele aprendeu muita coisa. (Participante nº10)

Eu penso que foi muito bom. Porque antes essas crianças eram assim, afastadas. Tanto que muita gente até hoje olha e fala: “ É doente, é doente” Já outros falam: Não, não é doente. É especial. Então tá bom. (Participante nº 2)

Ah, eu não acho assim dificuldade não, deve, deve tá junto, misturar mesmo, não deve ficar de fora não, deve brincar com as outras crianças, minha opinião deixo meu menino brincar, eu tiro uma hora só dele brincar com os coleguinha dele, eu não deixo assim fora dos coleguinha dele não, minha opinião é tem que brincar mesmo. (Participante nº 9)

Muito bom, assim uma coisa boa que veio acho ???? porque antes eu acho que tinha muitas barreiras né, dificuldades hoje com essa inclusão faz com

que as pessoas que estão lá dentro pra ensinar eles começa a observar de maneira diferente que eles não tão ali pra ensinar só pessoas capaz, assim pessoas que não tem deficiência, as pessoas normais mas, acho que até eles tem muito o que aprender com isso também né, e eu acho que uma coisa muito boa que aconteceu, que tá acontecendo, acho que tá muito bom.(Participante n° 24)

A importância de se conviver na diversidade, a fim de construir conhecimentos, tão relatada por esses participantes, é descrita por Freitas (2006, p.173):

a internalização do conhecimento socialmente construído e sua reelaboração individual são mediadas pela linguagem, signo por excelência para Vygotsky(1983), pois modificam as ações da pessoa pela transformação que introduz tanto em suas relações consigo, quanto nas relações com as demais pessoas. É o constante entrelaçar da história social com a história individual.

O participante n° 4 se queixa do que outros pais relatam sobre a figura/papel do professor de apoio, ou seja, não é suficiente que este profissional exista e esteja em sala, e os pais conseguem perceber isso. É necessário que ele cumpra o papel ao qual foi incumbido.

Ah eu acho que é uma boa, uma boa assim.., é boa pra criança só que eu acho que o lugar que tem, tem que ser mais dedicado, porque já conversei com pessoas que às vezes tem uma outra professora na escola só que são mais de deixa (a criança de lado) do que ainda uma, às vezes, uma que não tem ainda, entendeu? É uma ótima coisa, assim, mas só que tem que ser mais aprofundado mesmo, só não ficar por ter, entendeu?(Participante n° 4)

O participante n°7 coloca que, mesmo que a escola em que seu filho estuda seja considerada inclusiva, não age como tal. Também relata a disponibilidade que apresenta em acompanhar o desempenho do filho na escola. Muitas famílias têm dificuldade em confiar nos profissionais que atuam nas escolas para estarem/cuidarem de seus filhos durante um longo período, dada às necessidades da criança e a insegurança inerente a entregar o filho para pessoas desconhecidas. Nesses casos as parcerias entre família e escola são imprescindíveis, e a participação dos pais, por um período pré-estabelecido nas atividades escolares talvez fosse uma possibilidade de entendimento mútuo entre família e escola.

É igual, se essa escola tivesse inclusão acho que meu menino taria é aprendendo muito mais de que sem inclusão, taria ajudando né, porque ele precisa de ajuda, igual eu mesmo até me coloquei assim, se vocês quiserem que eu venha passar o período da aula dele aqui, eu venho, eu deixo tudo e venho, ela disse que não tem jeito, as pessoas falaram não,

não tem jeito porque aqui nós não vamos querer né, é só os profissionais e pronto. (Participante nº 7)

O participante nº11 fala da resistência em colocar seus filhos na escola regular pelo medo do preconceito que acreditam que seus filhos irão sofrer da idéia internalizada, que outros pais também possuem, de que o filho deve ter as mesmas capacidades que as outras crianças (como se fossemos todos iguais?!) e depois expõe a experiência positiva que está tendo com uma escola inclusiva:

A inclusão? Eu acho assim, como diz, tem que tentar pra saber se vai dar certo. A gente nunca pode dizer que as coisas..., eu sempre fui daquelas pessoas que tudo na vida a gente tem que tentar primeiro. Depois dizer, não deu certo, né? Vamos voltar, vamos começar de novo? Porque a inclusão é isso aí. Se toda vida ta pondo dificuldade pra coisa, ela não vai acontecer. Então a gente tem que tentar, vê se a inclusão vai dar certo, vê a situação. E é isso aí, tentar ver se da certo. A inclusão pra mim é isso. Ela tem que tentar. Tem que fazer. Depois vai saber se vai dar certo ou não. Não pra desistir antes de fazer.

Quando eu morava no Paraná nunca tinha pensado em colocar ela numa escola de inclusão porque eu vivia dentro do ensino especial e eu achava que ela não tinha capacidade de acompanhar o ensino regular e que ela fosse rejeitada o momento que ela fosse pra lá. Então eu achava que eu não ia colocar, que a vida toda dela, ela ia ficar sempre no ensino especial. Eu achava que ela ia sair da escola especial, que é de 0 a 14 anos, passar pra uma escola agrícola, que lá no Paraná tem a escola agrícola, que é uma escola de crianças acima de 14 anos e com problemas um pouquinho mais avançados, né? Ou pra uma APAE, pra tentar ir na APAE, pra fazer trabalhos né? manuais. Eu achava que ela ia ficar numa APAE pra sempre. Nunca pensei de colocar ela numa escola regular não. Eu vim conhecer e ter coragem de fazer isso aqui em Goiás. Lá não tive coragem não. Primeiro porque lá ainda não tem. Porque lá existem as partes especiais. E eu achava assim que tirar ela da escola especial, pra por ela diferenciada numa sala onde os outros coleguinhas vão passar na porta e vão dizer assim: essa é a sala dos doidinhos? Porque eu vi isso muito, porque eu trabalho na escola. É a sala dos doidinhos? Essa é a sala dos diferentes? E eu prefiro que ela fique na escola especial onde todo mundo vê ela como ela é. Agora aqui não. Aqui eles tão dentro da sala de aula como todo mundo. Não existe aquela diferença, aquela sala é pra eles, que de um jeito ou de outro, eles tão sendo excluídos. Por mais que diga, ah não ele ta no ensino regular. Ele não ta. Ele ta excluído numa sala lá no canto lá. E isso eu não ia admitir. Eu queria deixar ela na escola especial. (Participante nº 11)

Para o participante nº1 está clara a diferença entre inclusão e integração - o que nem sempre está explicitado nos documentos oficiais e na legislação. Ele relata também a importância de se tratar o aluno especial de forma natural e não normal, ou seja, ele questiona os ideais vigentes sobre o padrão normal/anormal. Aparece ainda na fala a necessidade das adaptações da escola em direção as necessidades de seus alunos:

Eu acho que a inclusão tem que ser tomada com cuidado. Porque incluir não é falar que todo mundo é igual. Tem até um termo que fala que igualdade é tratar os desiguais de forma desigual. Eu acho que incluir não é falar que colocar todas as crianças dentro de um mesmo ambiente e falar: agora vocês são iguais. Não são iguais. Como uma vez, eu até falei que é, o pessoal tava falando que ele tem que ser tratado de forma normal. Eu falo que não. O problema dele tem que ser tratado de forma natural. Ele tem um problema. E esse problema precisa ser resolvido, precisa ser adequado. Ele não é uma criança com todas as características que um outro coleguinha dele tem. Ele não anda por exemplo. Então não adianta eu querer tratar de forma É tratar de forma natural.....queimada, mas dentro da queimada ele é neutro. Adora jogar queimada, ninguém pode queimar ele. Ele desvia, não sei o que. Bate na cadeira de rodas não vale. Bate não sei no que, não vale. Então ele faz de tudo pra não ter jeito. Elas adaptaram a brincadeira a ele. Então não é falar que, não é como a outra criança. Mas tem que ser tratado de forma natural o problema dele. Então eu acho que a inclusão, ela tem que ser muito bem pensada por causa disso. Não é eu pegar uma criança, no caso dele que tem uma deficiência física e colocar: ah, a turma vai jogar futebol e ele vai junto, porque ele tem que ser incluído. Não é um absurdo um negócio ou uma criança com deficiência mental, eu chegar e colocar com outras crianças que não têm o mesmo problema. Eu acho que a inclusão dele, é incluir ele dentro da capacidade daquela criança. eu gero uma certa frustração nela. Minha mãe é professora de escola pública primária. Tem inclusive uma criança lá, ela tava comentando, com uma deficiência mental que na escola municipal, que é onde ele dá aula, tem o ciclo. Então ela não é reprovada. Então ela fica na idade dela. Aquela criança é totalmente deslocada da turma dela. Veja, o que deveria ser inclusão, tá sendo exclusão. Eu to colocando ela num ambiente onde ela não se adequa as crianças, nem as crianças se adequam a ela. Inclusão na minha opinião seria colocar a criança naquele ambiente onde ela tá preparada pra entrar ou preparar o ambiente pra aquela criança. Eu acho que dependendo da situação alteraria de uma forma ou de outra (Participante n°1)

O relato do participante n°13 traz sua angústia pessoal com relação à convivência do filho em uma escola inclusiva junto à outra criança com deficiência. O relato enfatiza o que a participante acredita ser uma influência negativa para seu filho: a convivência com outra criança que de acordo com ela é mais comprometida que seu filho. Em momento algum aparecem os benefícios do convívio com as demais crianças e o que ela acha sobre a inclusão nesta escola:

Eu tenho filho especial e eu acho que é tão difícil pra todo mundo, pra toda mãe, pra mim seria normal participarem, mas tem uns casos que é bem mais comprometido que não dá pra colocar duas, três crianças juntas por quê? Porque acaba da seguinte forma, se uma criança é mais comprometida que a outra, às vezes uma pode atrapalhar o desenvolvimento da outra. O XXXX ele reclama, isso agora que eu vou falar pra você aqui é fique só entre a gente, é coisa que não vai sair daqui, tem o YYYY trata aqui, estuda com ele, trata você conhece ele? Faz tratamento aqui, só que o YYYY é bem mais comprometido do que ele só que é o seguinte ele adora o YYYY mas ele fica, vendo o YYYY fazendo certas coisas e chega em casa ele tá, eu tive problema eu tive que falar com a CCCC porque ele tava querendo se espelhar no YYYY em certas coisas, por quê? Porque ele tava chamando muita atenção, porque tava babando, porque a mão dele já é assim, aí ele tá crescendo mas a mão dele é assim então, aí ele falou deixa eu tentar empurrar minha cadeira igual ele

empurra, mãe... ele fica babando: eu vou lá enxugo a baba dele e ta. Aí que eu comecei a ver que ele tava querendo se espelhar no YYYYY em alguma coisa, aí foi me preocupando eu vim aqui conversei com a Cláudia, conversei com a Sueli, com a Ludimila, a Ludimila acha que isso é temporário, vai passar, como foi mesmo, mas é o seguinte eu tenho conversado com ele muito em casa, porque se não fosse as minhas conversas em casa eu tenho certeza que alguma coisa ia atrapalhar o XXXX. Ele gosta demais do YYYYY, mas então a gente vê o YYYYY fazer certo tipo de coisa.. eu vejo que ele tem vontade de pelo menos experimentar, sabe, fazer, pra ver como que é, mas por quê? Porque o YYYYY, ele chama mais atenção, ele é mais comprometido então quer dizer a atenção é mais pra ele, talvez seja para isso, ele queira que seja todos os dias tem que contar: o YYYYY é assim, o YYYYY assim, o YYYYY faz isso, você faz isso, você faz, tá sempre comparando, quer dizer, não deixa de atrapalhar, você tá me entendendo?

Atrapalha sim, porque todos os dias ele chega contando uma história diferente do YYYYY e eu tenho que tirar um tempo pra poder sentar com ele e ficar explicando a situação do YYYYY e a situação dele, sendo que esse tempo eu podia tá usando em outra coisa, foi mais um problema pra mim, você tá entendendo como que tá sendo? Então eu tenho que explicar pra ele como que é o YYYYY, a vida do YYYYY e a vida dele, que ele não pode, tá adiantando? Tá, ele tá entendendo? Tá, ele parou? Parou, mas tem hora que ele fica pensando passa um, dois dias ele volta mãe, o YYYYY fez isso, o YYYYY fez aquilo, ele gritou na sala a tia chegou pra ele brigou, aí eu vejo que ele quer tentar experimentar, não que ele quer ser. Quer dizer, atrapalha? Atrapalha, eu penso assim, eu penso que, eu fico até assim é, vê se tem jeito assim de falar, porque o meu filho as pessoas fica assim, ah, FFFF mas você também tem filho especial, tenho filho especial mas devido a deficiência, cada deficiência que eu acho que uma deficiência atrapalha a outra, atrapalha, porque o XXXX começou a sentir isso, começou a sentir isso, a viver isso, eu falei: se for preciso eu vou te que tirar ele, ou eu vou te que mudar ele, porque ele só progride, dificilmente o XXXX regride e ele tava regredindo, eu tive que falar com a Cláudia, com a Sueli e com a Ludimila e todo mundo falou: ah,.. é temporário, que ele é um menino inteligente, foi temporário? Foi, mas ele não deixa toda hora, todo dia de fazer uma observação do YYYYY, eu tô vendo que isso tá chamando a atenção dele, eu tô vendo que ele tá chamando a atenção dele na sala de aula, o YYYYY gritou, ah, porque o YYYYY chorou, porque ele pegou ??? jogou tudo, porque ele não pega com a mão, porque tem que ser mais grosso o lápis dele, eu tenho que explicar porque que tem que ser mais grosso, tem que pegar, quer dizer, surgiu um problema a mais e eu sou amiga da mãe dele, nunca que a mãe dele sabe disso, não quero nem que saiba né, lógico mas surgiu mais um problema. Porque todos os dias quando começa a aula dele eu tenho que tirar um tempo pra poder conversar do YYYYY e o quê que eu conheço do YYYYY? Eu conheço o YYYYY do CRER, na escola, a MMM, a mãe dele me dá espaço pra mim ir pra casa dela, levar, tanto é que ela quer que eu saia final de semana vou lá pro sítio da mãe dela levo o XXXX Eu tô evitando porque o XXXX tá se apegando demais ao YYYYY e eu tô vendo que isso vai prejudicar ele, infelizmente, infelizmente, eu peço a Deus todos os dias, pra ??? quer dizer, então tá atrapalhando, acabou invés de ser uma coisa assim foi pra ajudar, foi um problema a mais pra mim porque agora todos os dias eu tenho que ter um tempo a mais pra falar da vida do YYYYY e do XXXX comparar as duas pra ver se ele entende. Quê que eu conheço do YYYYY? Eu conheço o YYYYY do CRER, não vou na casa dele porque eu tô evitando, ela não sabe, claro que ???????? confusa, eu também tô, não trás o XXXX eles dormem aqui junto, se eu fizer isso Andreza, eu vou tá trazendo mais um problema pra mim freqüentar a casa dele, levar o XXXX, botar ele junto com o YYYYY, levar ele pra tomar banho de piscina com o YYYYY, do jeito que a mãe dele quer, levar ele pra chácara do jeito que ela quer, botar ele pra dormir junto

com o YYYY, pra mim quê que eu tô fazendo? Todo dia eu tenho que dá uma desculpa pra não levar ele, todo dia eu tenho que dá uma desculpa pra ela, encontro com ela lá no colégio, 'FFF vamos lá pra casa ????? vamos acessar a internet o YYYY, o XXXX também dorme é porque vai criando né, um problema maior.(Participante n° 13)

Assim como o participante n°13, o participante n°21 acredita na inclusão somente para o que ele considera como 'alunos menos comprometidos', pois os demais devem receber um tipo de educação mais direcionada as suas características:

Olha eu acho assim, eu acho que toda criança tem que ir pra escola, mas eu acho que algumas crianças não deveriam assim, criança com problema cognitivo mais afetado, criança que tem problema de comportamento, não comportamento ah, assim como que eu vou te falar, fugiu o nome da palavra, não hiperativo, isso não, mas crianças mesmo que tem deficiência mental um pouco mais grave eu acho que essas eu acho que deveriam assim manter um ensino mais direcionado pela questão física mesmo porque pode agredir outras crianças, mas eu acho que crianças uma PC igual a XXX que tem todo uma qualidade assim um cognitivo preservado só tem uma coordenação ruim eu acho assim que deve ir pra escola, tem mais é que ir e aprender mesmo. Eu acho que síndrome de down também tem que ir, tem que aprender, são crianças que aprendem tem o tempo delas mas aprendem. Eu acho assim só essas outras mesmo que tem problema comportamental, que tem um déficit maior de cognitivo acho que essas aí tem que ser direcionado mesmo, mas as outras eu acho que tem um livre acesso, eu acho que tem mais é que insistir mesmo.(Participante n° 21)

O participante n°16 defende a inclusão e relata os benefícios da convivência entre diferentes:

Lá na escola dela tem dois cadeirante e uma síndrome de down. Eu acho que hoje em dia colocar assim, se colocar excluído assim, em escola especial, eles só vão ver pessoas com problema, então ele tem que ser, eu acho que tinha que mudar, tem que estudar tudo junto, eles são mais inteligentes que; igual a professora dela fala que tem ela como exemplo porque tem aluno lá que é normal que não tem inteligência que ela tem, que ela dá muito o exemplo dela (a professora) que ela leciona na escola pública e nessa particular e ela dá exemplo dela lá na escola que tem criança que tem tudo e não tem a vontade de estudar igual ela tem. Eu acho que tem que ser tudo junto, negócio de excluir, tem uma lá que tem síndrome de down, a mãe já tem problema com o pai de outros alunos porque a criança tem síndrome de down, ela tem uma alteração agressiva, o jeito dela brincar é diferente e muitos pais até pediram pra diretora tirar ela da escola e a diretora disse que não vai tirar porque ela tem, o ensino dela, ela aprende igual, até mais do que os que é normal, entendeu? (Participante n° 16)

Karagiannis et al.(1999,p.22) nesse sentido aponta que:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para

todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social.

O participante n°6 diz acerca do preconceito e do medo que as próprias famílias das pessoas com deficiência apresentam e que em determinadas situações levam à exclusão:

Muito boa, muito bom mesmo. Porque a inclusão é... igual tipo uma criança cadeirante ta no meio da população. Ta no meio das outras crianças. Isso aí foi tudo de bom. Inclusive quem rejeita o deficiente físico são, é a própria família, não o pessoal de fora. Aí a família esconde o deficiente físico e fala: " não, a escola não pega, fulano vai rejeitar meu filho," no caso, né? Mas é muito pelo contrário. A gente é quem rejeita e não o pessoal de fora. (Participante n° 6)

O participante n°8 expõe a necessidade de os pais lutarem pelo direito de terem seus filhos incluídos e traz um relato positivo sobre sua experiência com uma escola inclusiva:

Eu acho que por ele não ser, como eu sei que tem muitas outras crianças que a escola não aceita uma criança de cadeira de rodas, eu acho que isso é uma coisa que a gente tem que lutar pelos nossos direitos, não só eu como todas as mães, é uma coisa que a gente tem que lutar. E se eles tem direito, tem que ir atrás, coloquei ele lá, ele nunca foi excluído de nada então eu acho que a inclusão é uma coisa que a gente tem que lutar pra ter ou no seu setor ou no seu bairro, tem que ter.(Participante n° 8)

O participante n°12 fala do preconceito ao qual os alunos especiais estão expostos:

Acho que tem muito que aprender por parte das pessoas porque tem muitas pessoas que ainda não aceita, que não aceita a deficiência como parte da pessoa, que tem que ser respeitada e incluída como uma pessoa normal em qualquer lugar.(Participante n°12)

O que podemos apontar na fala dos pais é que a maioria acredita na inclusão e entende que a forma com que as escolas têm recebido seus filhos ainda precisa ser aperfeiçoada. Eles falam de melhoras nos aspectos arquitetônicos e humanos. A marca do preconceito vivenciada por eles dentro e fora da escola tem estimulado alguns a lutarem cada vez mais pela conquista de espaços abertos a diversidade e tem conduzido outros à descrença com relação aos ideais inclusivos.

Ainda que haja pouco conhecimento teórico e legal sobre a inclusão, a concepção de que todos têm direito de estar em todos os espaços e devemos ser aceitos como nossas características, sejam elas quais forem, permeou os

depoimentos desses participantes. Esse é um passo importante para a construção de uma sociedade mais inclusiva e que convive com a diversidade.

3.3.8 Outros Comentários...garantindo um espaço de colocações:

Ao fim das entrevistas, era perguntado aos participantes se eles desejavam fazer perguntas ou colocações sobre os assuntos que foram abordados. Na seqüência, optamos pela colocação na íntegra do que foi relatado por aqueles que se dispuseram a 'continuar abrindo espaços' para falar sobre seus sentimentos e vivências com relação ao processo de educação de seus filhos. Eles falam sobre a necessidade de melhora na qualificação dos profissionais que educam seus filhos; mostram que possuem um conhecimento amplo sobre a inclusão e que sabem a diferença entre ela e a integração; relatam a dor que sentem ao perceberem que os filhos são alvo de preconceitos e discriminação; expõem a resistência e as 'desculpas' que as escolas dão para não aceitarem a matrícula de seus filhos; enfim...usam o espaço de escuta que lhes foi proporcionado. Seguem essas colocações para que possamos refletir sobre a história dessas pessoas e suas relações com o cotidiano escolar de seus filhos:

Olha, não sei quem vai ouvir essa pesquisa, mas pelo menos que saibam que, por exemplo, o Estado tem que colocar mais profissionais especializados, ajudando esses professores na sala de aula. Porque esses professores de apoio, algumas escolas não têm e agora no começo desse ano foi tirado. Eu fiquei muito revoltada. Nossa, foi uma conquista tão boa de ter 2 professores dentro da sala de aula, pra um dar apoio pro outro, que de repente o Estado tirou. Então eu acho que tem que ser lembrado sempre pra político, pro governo, pessoas influentes, não tirem os professores de apoio. Porque se eles têm a intenção de acabar com a escola especial, como a gente ouve que eles querem a inclusão pra todos os alunos, os professores precisam de apoio em sala de aula. Sem professor de apoio, a inclusão não dá certo. Então tem que ter. Não vai resolver nada colocar um monte de aluno especial dentro da sala de aula, se não tem ninguém pra ajudar o professor. O professor ficar louco na sala de aula. Não agüenta dois anos, ele tá pedindo atestado médico pra se tratar. (Participante n° 11)

Olha, é o que eu falei: informação. A gente vai nas escolas, assim, a gente sente muita diferença de uma escola pra outra, de uma diretora pra outra, assim o recebimento que a gente sente numa escola é muito grande, a diferença é muito, quando você fala que é cadeirante, que precisa de uma auxiliar pra poder fazer escrita, pra levar no banheiro é difícil, você não sente muito, assim você vê que elas concordam, tudo... mas não te passam uma segurança Então eu acho assim: não é só jogar lá dentro da sala de aula não, eu acho que tem que ter um respaldo pra essas crianças sim, e professor não são todos que estão qualificados pra isso não, porque tem gente que joga a criança na sala e deixa ali o pau comer, aprendeu, aprendeu, senão aprendeu paciência passa de ano porque é obrigatório por

lei, então eu acho assim você tem que ter mais cuidado, tem que ver mais isso, principalmente faculdade, eu acho que a faculdade de pedagogia deveria tá trabalhando mais essa parte da inclusão porque eles não trabalham, trabalham assim passa por cima, mas eu acho que deveriam entrar um pouquinho mais no caso e tá trabalhando pra tá formando esses professores pra tá encarando isso aí, porque faculdade é uma coisa sala de aula é outra e você pegar uma criança por exemplo desse tipo você pode assim algumas palavrinhas que você fala, você pode jogar a criança no chão, né, a auto-estima da criança vai lá pra baixo, então é isso aí tem que tá preparando desde a faculdade, desde, pegar firme nessa questão da inclusão. (Participante nº 21)

Quando a I. entrou na escola, teve algumas mães que falava assim, que as filhas ficavam só de olho na I., que não tava prestando atenção na aula. Então, tava atrapalhando, sabe? Doe! Teve mãe que falou desse jeito pra mim: eu achava que tinha que ser separado. A mãe falou assim. Porque tava atrapalhando, porque os meninos ficavam olhando para ela e não ficava prestando atenção na aula. Daí eu falei que já que é pra, como se diz, inclusão, é pra todo mundo, pra não ter discriminação. Eu falei assim. Já é pra ensinar as outras crianças também. Não só o especial. Porque o especial vai pra ter limite também, pra aprender a ter limite. Não é isso? (...) Eles não podiam arrumar a escola? A diretora não podia fazer um pedido, tipo um laudo da escola? Dizendo o que ta precisando pra arrumar a escola? No meu modo de pensar tinha que ser assim, né? Ela tinha que me dar aquele papel pra levar e me dizer o que tem que fazer né? Agora não! Eles querem que e vá lá primeiro, vou falar o que eu preciso lá na secretaria. Quando foi pra mudar eles de escola, teve um reunião muito grande. Eu não fui nessa reunião. Quando foi pra jogar os meninos na escola. Tirar da APAE e jogar na escola. Teve muita mãe que dizia: não levo, não levo! Uma vó, que levou o menino falou: não levo meu neto de jeito nenhum, misturar naquele bando de menino. Não levo de jeito nenhum. Vão machucar ele. Hoje você vê, eu acho que tá quase no primeiro ano. Lê tudo. Ela comprou computador, deu pra ele. Já pensou se não tivesse levado? Ela lutou tanto. Quando nasceu, levou pro Sarah. Lá, falou pra ela: se esse menino sobreviver, vai ficar só vegetando. Falou pra ela desse jeito, que não adiantava mais correr. Ele não sentava direito, não falava, se escorar ele aqui, ele fica. Se tirar, é risco de desabar. Vai na cadeira de rodas. Ela leva. Ta grandão, cresceu. Falou que ia viver pouco tempo de vida. O amor não é nada.

Na escola da I. tem uma que anda, tudo, só é surda e muda. Aí, a mãe dela, porque vai no psicólogo, eles dizem: “ não força! O dia que não quiser ir, não leva!” Aí, a menina não quer ir, a mãe fala: “O dia que quiser ir, ela vai!” Se for escutar a I. ela não vai nenhum dia!” Ela falou assim, ela participou do grupinho terça, foi o primeiro dia. Hoje é o segundo dia. Ta vendo, eu fiz muito mais no grupinho do que na minha escola. Lá to ficando sentada. Ela não ta mentindo. Mas a diretora fala assim:” Mas pelo menos ela tá lá. Ela ta vendo o que a professora ta passando. Ela ta prestando atenção. Ela não ta fazendo, mas a professora ta falando e ele ta escutando”. É isso que a diretora fala. É esse o sermão que eu ouço! Eu levanto seis e dez da manhã, dou banho pra ir pra escola. Tem escola mais perto, mas não é da inclusão. (..) Aceitar, aceita! Mas não tem professor de apoio. O ano que vem, eu vou ver uma escola, mais perto de casa, onde o irmão dela estudou. O nome dela saiu no 2º andar. Aí, todo mundo, os meninos ficaram, ah não I. todo ano é lá embaixo na mesma sala. To cansado de ir pra baixo. Aí, ela ficou doida pra estudar lá de cima. Aí, o professor pega um do lado e um do outro e sobe. Tudo para incentivar. (Participante nº2)

Então eu já ouvi falar aqui mesmo no grupo, já vi no grupo aqui que a gente faz, participa, mães falarem que teve que tirar os filhos da escola porque a

professora não cuidava, não prestava atenção direito, não tinha professores de apoio. Eu acho assim eu penso que não deve tirar, deve deixar sim porque é um direito deles, jamais você deve esconder seu filho de alguma coisa porque uma professora falou isso ou fez aquilo, deve lutar, não deve tirar. E, é muito importante eles na escola, eles já não têm assim, sabe, um lazer, uma coisa assim, já é difícil pra eles, imagina tirar a escola deles, uma coisa que é importante na vida da pessoa, eu acho que deve lutar e deve deixar na escola com professora falando isso ou aquilo mas deve lutar, somente isso.(Participante n° 8)

Eu acho ruim assim, eu me senti muito mal, eu achei muito ruim porque você chega, procura, tem a vaga né, aí depois quando você fala que é uma criança especial e tudo, aí eles inventa uma coisa ou outra, a gente vê que é porque eles não tá querendo pegar né, aí você vai noutra, aí tem a vaga e tudo aí quando você fala aí começa a mesma coisa de novo, 'ah, a escola não é adaptada, a escola não tem rampa, ou a escola não é isso'. Essa escolinha que ela estudou particular primeira vez quando ela veio da escola especial era uma escolinha pequena, pequena e não era adaptada e ela foi lá no pré, 1ª, 2ª. Ela saiu de lá no meio do ano da 2ª série, da 2ª ou foi 3ª não sei, aí você vê tava bem, pra mim foi bom que podia ficar lá até terminar, graças a Deus ela foi bem recebida. Teve uma vez que uma criança chamou ela de aleijada na escola né, ela ficou muito sentida, ela não queria nem voltar na escola, mas aí eu conversei com ela, expliquei, falei com diretora da escola, a escola falou com a criança, chamou atenção dos pais, aí acabou, não teve problema nenhum, ela só saiu de lá mesmo pela escola ter fechado, mas por mim ficava lá mais um tempo né, agora essa outra que ela tá também pra mim meu desejo é esse também, dela ficar enquanto tem a vaga pra ela lá né, ela vai ficando apesar que lá acho que só tem até a 5ª série, mas aí de lá ela já vai encaminhada pro outro colégio estadual que é bem próximo, do outro lado lá da rua, aí tá tudo bem graças a Deus.(Participante n°19)

O desenvolvimento de espaços escolares inclusivos está vinculado às concepções teóricas de pesquisadores da área, bem como às políticas públicas e à legislação que tratam desse tema. Para pensarmos: o que os pais relatam e 'cobram' não extrapola ou ultrapassa o que já está previsto tanto na literatura quanto na legislação.

REFLEXÕES FINAIS

Em uma pesquisa com tantas informações é difícil concluir ou encerrar, dado que muitas foram às reflexões que surgiram e continuam surgindo após o término. Faremos algumas ponderações considerando todo o material que foi pesquisado, mas sabemos que elas abrirão espaços para outros diálogos sobre o assunto.

Com relação à literatura produzida em âmbito internacional e nacional percebemos que existem muitas experiências positivas com relação ao ensino inclusivo, e as mais bem sucedidas são aquelas nas quais os alunos com deficiência são tratados como pessoas e não como as seqüelas de alguma doença que os tenha acometido.

Nessas experiências, o conhecimento dos docentes também é valorizado, há estímulo de trocas de conhecimento entre os diferentes profissionais que atuam junto ao aluno, e a família também é chave no processo da inclusão. Em muitos locais, os professores fazem visitas domiciliares para se integrarem à realidade de seus alunos.

O contexto local, político, econômico, cultural e social, onde esse aluno está inserido, faz parte da base do conhecimento que é construído com ele. As escolas também fazem parcerias com sociedade de forma geral, no intuito de haver troca de experiências entre a comunidade e o ambiente escolar inclusivo.

Com relação às dificuldades referentes ao ensino inclusivo, citaremos Ferreira (2006) que traz os dados de uma pesquisa intitulada 'Crianças com deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa' na qual encontramos pontos que têm gerado conflitos no âmbito educacional. Essa pesquisa aponta a realidade escolar das crianças que apresentam deficiências:

- escolas e professores não estão e não se sentem preparados para receber crianças com deficiências em classes regulares;

- crianças e jovens aceitos nas escolas da rede pública de ensino tendem a abandonar a escolarização, pois as mesmas não respondem às suas necessidades;

- as famílias que não desistem da escolarização de seus filhos tendem a buscar escolas especiais ou, quando a situação financeira permite, escolas particulares;

- com freqüência, alunos que estudam em escolas especiais são integrados em escolas regulares. Após um período de escolarização e de vivência de experiências discriminatórias nesse contexto, seus pais decidem retorná-los para escolas especiais, que acreditam ser mais seguras;

- nas escolas privadas, há uma tendência à não-aceitação das crianças com deficiências, sob a alegação de que a escola não está preparada para recebê-

las, e as escolas que aceitam as matriculam muitas vezes cobram uma 'taxa extra' justificando a necessidade de oferecer 'atenção extra';

- a qualidade do ensino oferecido ao aluno nas escolas regulares públicas ou particulares é considerada pobre e, na maior parte das vezes, está relacionada com atividades lúdicas utilizadas comumente na educação infantil;

- as crianças que são integradas com sucesso no ensino regular são aquelas que recebem apoio da escola, das professoras e das famílias.

Os resultados descritos por essa pesquisa, que foi realizada em 2002, se assemelham muito à situação que encontramos em nosso levantamento bibliográfico e em nossa coleta de informações.

A concepção de inclusão na escola ainda não é uma realidade, além dos motivos descritos anteriormente, porque não vivemos em sociedade inclusiva, de forma que a escola é uma microestrutura social integrante de um contexto excludente.

A idéia da 'diferença' estar localizada no outro, e o fato da mesma ser identificada como característica de inferioridade, leva cada um de nós, em muitas situações, a ter comportamentos excludentes e discriminatórios. E qual de nós já não experimentou a dor de ser excluído? Excluídos por nossa religião, pela opção sexual, pelo tipo de roupa que usamos, pelo local onde moramos.... pelas idéias que defendemos.

Ao avaliar que um aluno não apresenta condições de freqüentar uma sala de aula junto aos demais devido a uma seqüela, a um comportamento, ou qualquer que for a justificativa fornecida, estamos estabelecendo e reafirmando que existe uma norma/um padrão pré-estabelecido, e que o mesmo não se encontra na condição de ser questionado.

Desse modo, mais um espaço- o ambiente escolar- se encontra fadado a construir e reproduzir situações discriminatórias, endossando o desenvolvimento de pessoas enraizadas por preconceitos.

Considerando os documentos e a legislação, podemos inferir que a visão e as concepções que permeiam os mesmos são ambíguas e por vezes contraditórias.

O espaço da Educação Especial, como área, como campo de conhecimento e de domínio de alguns órgãos governamentais e das pessoas que nela se especializaram, está bastante cristalizado.

Podemos inferir que, inclusive no campo político, existem interesses na manutenção do domínio da Educação Especial como um setor à parte da Educação.

Como podemos pensar em educação para todos, se persistimos na idéia de tratar aqueles que não consideramos como 'todos' relegados a um campo destinados somente a eles?

Continua presente também a falsa idéia de que se prepara alguém no espaço da escola especial, para que um dia possa esse alguém ser considerado apto a participar da escola regular. Não existe preparação em ambientes virtuais para que se possa viver em ambientes reais. A convivência, a experiência e as trocas serão realizadas por todos em ambientes onde todos estejam juntos.

Com relação a esse tema Ferreira (2006, p.221-222) aponta:

tenho repetido em todas as oportunidades possíveis que, primeiro, todos têm direitos iguais à educação e esse direito, obviamente, se estende às pessoas com deficiência; segundo, enquanto a ignorância geral sobre o potencial das pessoas com deficiência (vistas como uma 'entidade' sem características individuais) e a crença na sua 'incapacidade' reinarem soberanas acima da lei que garante seus direitos à educação, as necessidades deste grupo social jamais ganharão visibilidade e, conseqüentemente, nunca os sistemas educacionais se modificarão para acomodá-los e para criar os serviços necessários à sua educação.

O que podemos observar, com relação a legislação, são também avanços no que se refere à garantia de: espaços acessíveis, investimento na aquisição de equipamentos necessários às demandas dos alunos, financiamento de pesquisas em parcerias com Universidades para o desenvolvimento de conhecimento e equipamentos e materiais que auxiliem no processo de inclusão.

Apesar de os documentos legais trazerem idéias dispares sobre a inclusão e nem sempre defenderem princípios realmente inclusivos, concordamos com El-Khatib* (2007) que expõe:

devemos olhar a lei como um texto que a sociedade foi capaz de produzir como um compromisso assinado, por uma nação, por um Estado, e que nós gostaríamos e acreditamos que pode ser (...)desse modo, nós não desqualificamos a lei e nem dizemos que ela está incoerente, pois ela deve sim ter contradições, é próprio do que ela vai trazer, mas ela é vista como meta e se ela é meta, vamos nos espelhar naquilo que ela avançou e podemos dizer: ainda carrega esse ranço de coisas ruins porque a sociedade ainda pensa dessa forma, mas por outro lado, está avançando propondo assim, mas infelizmente a nossa prática caminha muito mais devagar do que a nossa capacidade de pensar.

A partir dos relatos dos pais, podemos pontuar que, embora exista uma quantidade considerável de leis, decretos, resoluções e documentos oficiais acerca da inclusão, sua divulgação não está acontecendo entre aqueles que necessitam usufruir de seus direitos. Apesar desta constatação, alguns pais lutam e cobram seus direitos, pois entendem que a igualdade entre as pessoas não necessita estar expressa em lei para que seja efetivada, mas precisa ser exercitada.

O relato dos participantes nos permite dizer também que a escola continua sendo um local de aprendizagem privilegiado, onde os pais depositam a confiança e a esperança de que seus filhos terão um futuro melhor. Muitos acreditam nas trocas afetivas e intelectuais, que são proporcionadas nesse ambiente.

Apesar da falta de adaptações, de recursos materiais e humanos, esses participantes compartilharam muitas experiências bem sucedidas de vivências em escolas inclusivas.

Entretanto, não podemos esquecer daqueles que descreveram situações nas quais seus filhos sofreram discriminação, e também das situações onde os mesmos foram 'desacreditados' (Goffman, 1975) enquanto pessoas.

A distancia maior entre o ideal de escola inclusiva e a escola real onde os filhos estudam, relatada pelos participantes, se referiu às barreiras atitudinais, principalmente ao estigma e preconceito. Esse fato endossa que a construção de uma sociedade mais inclusiva encontra-se muito mais relacionada ao comportamento do que às adaptações ou quaisquer outros recursos/materiais. Esses são importantes, mas não substituem as ações.

Concordamos com Sartoretto (2006) que evidencia a necessidade de fazermos parte da construção de uma escola que trabalhe com valores humanos e

*Notas do exame de qualificação

com uma educação que permita transformações sociais. Endossamos o pensamento da autora sobre inclusão:

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na

medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão. (SARTORETTO, 2006, p.81)

Acreditamos que, didaticamente, e considerando sempre as múltiplas formas de aprendizado de cada pessoa é importante que o professor aprenda diversas técnicas de atuação para trabalhar junto à diversidade de alunos que se encontram em sala de aula. Não somos contrários ao conhecimento das especificidades das seqüelas de doenças que geram alterações cognitivas, auditivas, visuais, físicas ou de qualquer outro tipo, apenas entendemos que isso não é garantia de que vai haver aprendizagem e salientamos que, a despeito de apresentar a mesma doença e/ou as mesmas seqüelas, cada pessoa é única e aprende de uma forma específica. O professor não deve se limitar às técnicas e tampouco avaliar que o aluno é composto somente pelas seqüelas da doença que possui, mas sim olhá-lo como um ser formado por diversas dimensões (sensorial, cognitiva, espiritual, afetiva, etc) e investir nele como um todo. Sobre isso, Petrelli (2008) pontuou que o sujeito não é a somatória de seus papéis e também não segue nessa somatória, entretanto “o sujeito se nega e é negado quando se reduz somente a um papel”.

Limitar ou entender que a inclusão se refere somente àqueles que apresentam alguma alteração, ou ainda, compreender a inclusão como técnicas e/ou abordagens pedagógicas para se ensinar o *deficiente mental*, o *deficiente físico*, o *deficiente auditivo*, etc, é restringir o entendimento desta concepção e deixar de entender a complexidade de cada ser humano e os direitos inerentes A TODOS, explicitados, entre outros documentos, em nossa Carta Magna (1988).

REFERÊNCIAS

AIELLO, A.L.R. Família Inclusiva. In: PALHARES, M., MARINS, S. **Escola Inclusiva**. Edufscar, São Carlos, 2002.

ALLENDE, I. **Paula**. Tradução Irene Moutinho. 3° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ALMEIDA, D. B. Configurando A Educação Especial/Inclusiva No Contexto Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da FE/UFG In: FREITAS, S.N. (ORG.). **Diferentes Contextos de Educação Especial/Inclusão Social**. PROESP: Santa Maria, RS, 2006.

ALMEIDA, D. B. **Diversidade e Inclusão no contexto da política nacional de educação especial**: limites, contradições e possibilidades. In: Anais do EPECO. Brasília, 2008.

BARBOZA, S.F.B., CUPOLILLO, M. A gênese e os significados dos processos de inclusão com crianças de necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino. In: CUPOLILLO, M., COSTA, A.O.B. **A psicologia em diálogo com a educação**. Goiânia: Alternativa, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988)

BRASIL. **Convenção e Protocolo sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: ONU, 2007.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 3.321 de 30 de dezembro de 1999**. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988 em São Salvador, El Salvador.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Decreto nº 4.229 de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os direitos da criança.

BRASIL. **Decreto-Legislativo nº 198/2001 de 13 de junho de 2001**. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX período ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade da Guatemala.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, Lei nº9.394. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.845 de 05 de agosto de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 11/09/2001, DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BEYER, H.O. A proposta da educação inclusiva: Contribuições da Abordagem Vygotskiana e da Experiência Alemã. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, JUL-DEZ, v.9,n.2, p.163-180, 2003.

BUENO, J.G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3, n. 5. São Paulo: ABPEE, 1999.

CAMARGO, E.A.A., PÁSSARO, A.C.A. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: MARTINS, L.A.R. de. [et al.] organizadores. **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1978.

CARVALHO, R.E. **Análise Histórica dos Acordos Internacionais relativos a educação como direito de todos**. Datilografado, 1998.

CAVALLIN, J.O. Idéias para 2006: 10 propostas para termos um Brasil mais acessível no ano que está começando. **Sentidos: A inclusão social da pessoa com deficiência**. São Paulo, Ano 6, n° 32, p.66,2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2004.

COLLARES, C. A.L. e MOYSÉS, M. A. de A. **Preconceitos no Cotidiano Escolar - ensino e medicalização**. Campinas: Unicamp, 1996

COLNAGO, N.A.S., BIASOLI-ALVES, Z. Necessidades de famílias de bebês com síndrome de down-SD: Subsídios para uma proposta de intervenção - Parte 1 In: MARQUEZINE, M.C. [et. al.] organizadores. **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003.

CUNHA, L.A. A ética da diversidade: contraponto à ética da igualdade? In: LEMOS, C.T. **Religião e Saúde**. Coleção Religião e Cotidiano; v.2. Goiânia, Deescubra, 2007.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D.(Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

DOISE, W. Les représentations sociales: définition d'un concept. **L'étude des représentations sociales**. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.

DUTRA, C.P. Apresentação. IN: PAULON, S.M., FREITAS, L.B. de L., PINHO, G.S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

EL-KHATIB, U. Discutindo a deficiência: onde começam as dificuldades? IN: **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**. Ano V- Vol. 5- N° 1. Janeiro/Julho/1996. Universidade Federal de São Carlos

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D.(Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, M.C.C. e FERREIRA, J.R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M.C.R. e LAPLANE, A. L.de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, W.B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FLORENZANO, M.B.B. **Nascer, viver e morrer na Grécia antiga**. Coordenação: Maria Lígia Prado, Maria Helena Capelato. Série Discutindo a história. São Paulo: Atual, 1996.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTANA, R.A.C., FURGERI, D.K.P., PASSOS, L.V.L. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, M.C.R. de, LAPLANE, A.L.F. de (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A.B.M. **Sentidos Produzindo Sentidos**: Constituições de Deficiência e Processos de Subjetivação de Criança com Necessidades Educacionais Especiais. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2005.

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GÓES, M.C.R. de, LAPLANE, A.L.F. de (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GUEDES, M.Q. Educação Inclusiva no contexto dos fundamentos legais. In: ALMEIDA, D.B. de. **Educação**: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Deescubra, 2007.

ÍNDICE FUNDAMENTAL DO DIREITO. Disponível em <http://www.dji.com.br/administrativo/portaria.htm> . Acesso em 03 de novembro de 2007.

JESUS, D.M. de. A vez e a voz dos pais de filhos com necessidades educativas especiais. In: MARQUEZINE, M.C. [et. al.] organizadores. **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais.** Londrina: Eduel, 2003

KARAGIANNIS, A., STAINBACK, W., STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KASSAR, M. de C. M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial:** algumas implicações. *Cad. CEDES*, Set 1998, vol.19, n°.46, p.16-28.

KASSAR, M.C.M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil:** discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M.C.M. **Marcas da história social no discurso de um sujeito:** Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Caderno CEDES*, abr. 2000, vol.20, n°50, p.41-54.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R. de, LAPLANE, A.L.F. de (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KOVÁCS, M.J. Deficiência adquirida e qualidade de vida - possibilidades de intervenção psicológica. In; BECKER, E. et al. **Deficiência:** alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer.** São Paulo: Martins Fontes, 1969.

LAPLANE, A.L.F. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar.** In: GÓES, M.C.R. de, LAPLANE, A.L.F. de (orgs). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, José C.: OLIVEIRA, João F. & TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, P.A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LOUREIRO, M.C.S. Representações Sociais e Formação de Professores. In: CAMPOS, P.H.F.C. e LOUREIRO, M.C. da S. (Orgs) **Representações Sociais e Práticas Educativas.** Série Didática, 8. Editora da UCG. Goiânia, 2003.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, S.M.O. **A representação social do psicólogo escolar em estudantes universitários.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Mestrado em Educação Brasileira. Goiânia, 2000.

MAIA, J. (Org) **Aulas de direito constitucional de Vicente Paulo.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2005.

MANTOAN, M.T.E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Editora Senac, 1997.

MANTOAN, M.T.E. **Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos.** Revista Integração, nº20, p.29-32, 1998.

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

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer?** Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONDES, M.A.S. **Educação em Contexto de Globalização**. Disponível em: http://www.paulofreire.org/lusofona/educ_%20contexto_globa_martha.htm. Acesso em 20 de outubro de 2007.

MARINS, S.C.F., PALHARES, M.S. **Educação Inclusiva**: relato de uma experiência a partir da visão dos gestores municipais. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar. Ano XIV, Vol.15, nº1, Janeiro/Julho, 2007.

MARQUES, C.A. **Para Uma Filosofia Da Deficiência**: Estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. Mestrado em Filosofia. Departamento de Filosofia do Instituto de Ciências Humanas e Letras de Juiz de Fora . Juiz de Fora, 1994.

MARQUES, C.A. **A imagem da alteridade na mídia**. Doutorado em Comunicação e Cultura. Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, L. P. **O Professor de Alunos Com Deficiência Mental**: Concepções E Prática Pedagógica. INEP, Editora UFJF, 2001.

MARQUEZINE, M.A. [et. al.] organizadores. **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003.

MARTINS, L. de A.R. - [et al.] organizadores. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.) / 2^a ed. Ver. E atualiz.- Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento** – Pesquisa Qualitativa em Saúde, 7ª edição. Série: Saúde em Debate nº 46. Hucitec (SP) – Abrasco (RJ), 2000.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windyz Brazão Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, Penny, MITTLER, Peter. Rumo à Inclusão. In: **Pro-posições**, v.12, n.2-3 (35-36), jul. - nov. 2001. Revista Quadrimestral. Faculdade de Educação - UNICAMP.

MONTEIRO, M. da S. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, M.T. de A. (org). **Vygotsky um Século Depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998, 104p.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. GUARESCHI, P. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MRECH, L. **O que é educação inclusiva?** Revista Integração. MEC: Brasília, v. 8, n.20, 1998.

NES, K. Why does education for all have to be inclusive education? In: ALLAN, J. **Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?** Klumer Acadêmica Publishers. Boston, London, 2003.

NEVES, Silvana S. de M. **Diversidade: concepções e práticas na/da educação infantil desveladas através do trabalho com livros de literatura**. Faculdade de Educação. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

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

OLIVEIRA, I.A. de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, L. de A. R. – [et al.] organizadores - **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados**: um estudo psicológico. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1980.

OMOTE, S. **Deficiência e não-deficiência**: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, vol.I, n.2, 1994, p.65-73.

OMOTE, S. **Conclusões do Grupo de Trabalho (GT-3)**: A família do deficiente. In: GOYOS, C. ALMEIDA, M.A., SOUZA, D. Temas em Educação Especial 3. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

OSÓRIO, A. C. do N. Interdições, Facções e Conhecimento: As Produções Acadêmicas E A Educação Especial/Inclusão Social.In: FREITAS, S.N. (ORG.). **Diferentes Contextos de Educação Especial/Inclusão Social**. PROESP, Santa Maria, RS, 2006.

PAULON, S.M., FREITAS, L.B. de L., PINHO, G.S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PETRELLI, R. Palestra proferida na Mesa –redonda intitulada **A Fenomenologia do cuidar no meio ambiente, na economia e na política** realizada durante o II Congresso de Fenomenologia da Região Centro-Oeste, no período de 14 a 16 de abril de 2008 na Faculdade de Educação da UFG.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. de A. R.- [et al.] organizadores. **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PONTTIGGIA, G. Nascido duas vezes. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RAMOS, R. **Passo para a inclusão**. 3° ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, E.F. Corpo Deficiente: Um Desvio Da Norma? **Revista de Terapia Ocupacional da USP**, 2(4): 182-187,1991.

ROSA, S.M. A relação entre religião e deficiência física para as mães de crianças com paralisia cerebral. In: TELES, C.L. (org). **Religião e Saúde**. Coleção Religião e Cotidiano; v.2. Goiânia: Deescubra, 2007.

SAPON-SHEVIN, M. **Celebrando A Diversidade, Criando a Comunidade**: O Currículo que Honra as Diferenças, Baseando-se Nelas. In: STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SARTORETTO, M.L.M. Inclusão: teoria e prática. In: **Ensaio Pedagógico**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SATOW, S. H. Identidade Cristalizada: Uma Reflexão Sobre o Sofrimento do Paralisado Cerebral. In: **Dialética exclusão/inclusão**: reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da Psicologia Social Crítica. SAWAIA, B.B., NAMURA, M.R. (Orgs). Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2002

SAWAIA, B. Prefácio. In: SATOW, S. **Paralisado Cerebral**: Construção da Identidade na Exclusão. Série: Identidades e mundo moderno: Novas configurações? Cabral Editorial: São Paulo, 1995.

SAWAIA, B. (org.) **As Artimanhas Da Exclusão**: Análise Psicossocial e Ética Da Desigualdade Social. 4 º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, A. F. de, CASTRO, A. de L. B., BRANCO, M.C.M.C. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, C.C. O que exclui não é a deficiência, mas a indiferença. In: ALMEIDA, D.B. de. **Educação**: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Deescubra, 2007.

SILVA, S. Educação Especial - Entre a Técnica Pedagógica e a Política Educacional. In: **Educação Especial**: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados. SILVA, S, VIZIM, M. (Orgs.). Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil: Campinas, SP, 2001.

SILVA, T.T. da. (org), HALL, S, WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e novas-fronteiras em educação. In: **Pro-posições**, v.12, n. 2-3 (35-36), jul. - nov., 2001. Revista Quadrimestral da FE/UNICAMP, p. 11-21.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. RODRIGUES, D.(Org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SOMMERSTEIN, L.C., WESSELS, M.R. Conquistando e Utilizando o Apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SZYMANSKI, H. (Org), ALMEIDA, L.R. de, PRANDINI, R.C.A.R. **A Entrevista Na Pesquisa Em Educação**: a prática reflexiva. *Série Pesquisa em Educação*, v. 4. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TEIXEIRA, E. [et. al.]. **Terapia Ocupacional da Reabilitação Física**. São Paulo: Roca, 2003.

TÉLLEZ, M. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, J., SKLIAR, C. (Orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TULESKI, S.C. et al. Educação Especial: A família como foco. In: MARQUEZINE, M.C. et. al. **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003.

ZAOUAL, H. **Globalização e Diversidade Cultural**. Textos selecionados e traduzidos por Michel Thiollent. Coleção questões da nossa época; v.106. São Paulo: Cortez, 2003.

APÊNDICES

Roteiro 1

Modelo de entrevista para ser aplicado com pais de crianças que freqüentam escola (rede regular pública ou particular ou escola especial)

Identificação do participante através das iniciais

- 1- Idade da Criança:
- 2- A escola que o seu filho freqüenta é escola regular pública, escola regular privada (particular) ou escola especial?
- 3- Quais os motivos que o/a levaram a escolher esta escola?
- 4- Há quanto tempo seu filho estuda nela?
- 5- Antes de freqüentar esta escola ele estudou em outro local? (Em caso de resposta afirmativa, especificar o local)
- 6- Esta escola se localiza próxima à sua residência?
- 7- Como é a escola em termos de espaço físico e acessibilidade?
- 8- Como você percebe a relação do seu filho com as demais crianças na escola?
- 9- A escola que o seu/sua filho/filha freqüenta oferece recursos para facilitar o processo de aprendizado dele/dela?
- 10- O que a escola deve ensinar para o aluno?
- 11- O Sr. ou a Sra. conhece as leis existem sobre inclusão escolar?
- 12- Como o Sr.(a) percebe a relação entre o seu/sua filho(a) e o(s) professores(as) dele(a)?
- 13- Há aspectos positivos na escola que o seu/sua filho/filha freqüenta? Se a resposta for sim, quais são eles?
- 14- Quais são as suas expectativas com relação ao futuro educacional do seu /sua filho/filha?
- 15- Qual é em sua opinião o papel dos pais na educação escolar dos seus filhos?
- 16- Há aspectos negativos na escola que o seu/sua filho/filha freqüenta? Se a resposta for sim, quais são eles?
- 17- Como o Sr. ou a Sra. percebe a relação do seu/sua filho/filha com as demais pessoas que fazem parte da escola(diretor, coordenador pedagógico, funcionários de maneira geral)?
- 18- O que o seu/sua filho/filha deve aprender na escola?
- 19- Qual é a avaliação geral que o Sr. ou a Sra. faz com relação a escola que seu/sua filha freqüenta?
- 20- O que o Sr. ou a Sra. pensa acerca da inclusão?
- 21- Há alguma pergunta que o Sr./Sra. gostaria de me fazer ou alguma outra informação que gostaria de me fornecer acerca da educação escolar de seu filho/sua filha que acha importante que eu saiba e que não tenha sido perguntada?

Roteiro 2

Modelo de entrevista a ser aplicado com os pais ou mães de crianças que não estão freqüentando escola

Identificação do participante através das iniciais e colocação do seu grau de instrução escolar

- 1- Qual a idade da criança;
- 2- O seu filho/sua filha já freqüentou escola alguma vez?
- 3- O que levou o Sr./Sra. no momento a não matricular em seu filho na escola?;
- 4- Que tipo de educação tem sido oferecida à criança?
- 5- Como deve ser a escola ideal para que a criança possa ser matriculada nela?
- 6- O que a escola deve ensinar para a criança?
- 7- Qual é o papel da família na educação escolar dos filhos?
- 8- O Sr./Sra. já ouviu falar em inclusão? Sabe o que significa?
- 9- O que o Sr./Sra. acha de crianças que apresentem diferentes características, por exemplo, alteração visual, auditiva, mental freqüentarem salas de aula juntamente com as demais crianças consideradas 'normais'?
- 10- Há alguma pergunta que o Sr./Sra. gostaria de me fazer ou alguma outra informação que gostaria de me fornecer acerca da educação escolar de seu filho/sua filha que acha importante que eu saiba e que não tenha sido perguntada?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)