

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

**AÇÃO ESCOLAR JUNTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO**

CRISTIANE SPADA FREITAS

São Paulo

2006

RESUMO

Com o objetivo de estudar ações escolares desenvolvidas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais em situação de inclusão, foi realizada pesquisa bibliográfica e análise documental, além de pesquisa de campo qualitativa e de caráter etnográfico. O estudo de campo envolveu cinco escolas públicas do município de Mairiporã, situado na Região Metropolitana de São Paulo. São apresentados e discutidos os dados coletados através de levantamentos junto à Secretaria da Educação e observações nas escolas com vistas às condições de acesso bem como aspectos físicos e materiais. Foram também realizadas entrevistas com os diretores das cinco escolas e professores do ensino regular procurando averiguar os critérios norteadores da identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais, como também descrevendo os elementos facilitadores e dificultadores da inclusão desses alunos na rede de educação municipal. O interesse pelo estudo surgiu da necessidade de analisar nas escolas a garantida ação fundamentada nos princípios éticos de equidade e justiça clamados pela inclusão escolar. Embora pesem seus avanços, o estudo indicou que ainda existe uma distância entre o discurso e a ação. Por isso a inclusão orientada por valores, como processo histórico que não se iniciou hoje e nem terminará tão cedo, deve ser pensada e entendida dentro de um enfoque dinâmico e processual. Os resultados encontrados poderão significar importante subsídio para possíveis e necessárias reformulações e orientação das ações nas escolas da rede municipal do referido município paulista.

ABSTRACT

With the aim of analyzing the school actions which have been developed with students who own special educational needs as far as inclusion is concerned, a bibliographic and documentary analyses and research has been made, followed by qualified branch and ethnographic related research. All the acquired data has been raised through surveys which have been developed in five public schools in the city of Mairiporã, situated in the Great Metropolitan area of São Paulo, with the support of the Governor's Education Bureau. It has also been shown and discussed taking into consideration the infra-structure features and the types of access conditions these students have. In addition, there have been interviews with each school principals and primary regular school teachers so as to find out criteria to distinguish and identify these special types of students in order to describe the elements which may make this inclusion process in the public city schools easy or hard. The interest for this branch has been grounded on the need of checking the ethic principles of equality and justice which must be guaranteed. Although there has been development, the present study has indicated a huge gap between the speech and the steps which have been taken, and that's why this process values must be checked, as something historic which has already begun and will certainly not end up soon. So, it must be deeply thought and understood within a dynamic focus. The results which have been found out might provide outstanding assistance for possible and necessary changes so as to lead to steps which shall be taken in the above-mentioned city schools.



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO



Banca Examinadora

Marcos José da Silveira Mazzotta

Beatriz Regina Pereira Saeta

Paulo de Tarso Oliveira

INTRODUÇÃO

1. APRESENTAÇÃO

Desde minha infância, as demandas que envolvem a educação provocam em mim uma procura incessante. Ao longo dos anos deparei-me com questões referentes à educação no contexto escolar, refletindo sobre as marcantes ocasiões que dificultaram a expansão do conhecimento prazeroso e significativo, quando privilegiando um mundo pronto e reservado de temidas discussões. Concordo com Fazenda (1989) que somos produto da escola do silêncio onde, temerosa e apaticamente, um grande número de alunos deveria ficar sentado frente ao professor, na expectativa de receber deste todos os tipos de informações e conhecimentos necessários para sua vida.

E, ao pensar em minha infância e nos tempos da escola, percebo que, em sua constituição que minimamente proporcionava espaço para o diálogo, além de preconizar a memorização de conteúdos, foram-me apresentadas algumas idéias que pouco contribuíram para as relações entre os conteúdos estudados e outras dimensões de saberes.

Alves (2001), discutindo os conteúdos e programas cumpridos na escola, organizados seqüencialmente por autoridades, distantes das respostas às indagações das crianças, diz “que nosso corpo tem uma precisa filosofia de aprendizagem: ele aprende os saberes que o ajudam a resolver os problemas com os quais está se defrontando” Por isso, “programa cumprido não é sinônimo de programa aprendido”. A propósito, diz que o esquecimento é o destino de tudo o que não é aprendido a partir da experiência. E como exemplo, comparando-os às receitas culinárias, diz que os programas e os conteúdos de aprendizagem aos quais os alunos são submetidos nas escolas, desde seu tempo e até nossos dias, são iguais à aprendizagem de receitas que nunca serão feitas e saboreadas, serão esquecidas. Contraposto a isso, tudo

quanto se aprende a partir da vida, com o sabor de troca, da liberdade de aprender, nunca será esquecido.

Neste sentido, quanto a tudo o que se aprende a partir da vida, desejo, troca e liberdade, condições mínimas para encontrar razão e satisfação na aprendizagem escolar tardiamente me aconteceram. Diante da constatação de que muito do conhecimento adquirido ao longo do tempo escolar e também em minha formação profissional pouco me prepararam para o verdadeiro exercício da cidadania, quando se priorizaram um ensino de conteúdos fragmentados, por muitas vezes, descontextualizados.

Nessa trilha encontrei novamente muitas dificuldades no ambiente escolar - neste momento, não mais no lugar de aluna, mas no lugar de professora - quando conflitos e reflexões me levaram de novo a questionar a repetição infinita da industrialização escolar. No silêncio da sala de aula, gerações reproduzindo outras, consumindo e imobilizando os homens no resguardo de diferentes possibilidades de histórias, momentos pouco desafiadores e experiências marcando os lugares institucionais de escola, de aluno e de professor. Incomoda-me pensar que, quando coisas se repetem, não há criação. Criação que remete à ação e à vida. Apoio-me em Freire (apud Lara e Pascale, 2004, p.3), quando diz que “não dá para ser professor se não se perceber cada vez mais, como um ser ativo, vivo, que não pode ser neutro. Sua prática exige uma definição, uma decisão, uma escolha entre isto e aquilo”. Ainda enfatiza que “ser professor é ser a favor da esperança. Da esperança e da beleza de sua prática e que dela some, se não cuidar do saber que deva ensinar”.

Na escolha da educação especial, na atuação como professora de classe especial, agravante ainda maior foi fazer parte de uma geração de especialistas que aprendeu mais patologizar do que ensinar, enfatizando diagnósticos, queixas e déficits que procuravam mais naturalizar e normalizar pessoas que não se enquadravam às normas, pessoas segregadas, pessoas

estigmatizadas. Em uma direção ora terapêutica, ora assistencialista, capturavam-se trabalhos possivelmente criativos do educador, enfraquecendo e desvitalizando as relações e, por fim, paralisando as ações dinâmicas da escola.

Mazzotta (1993) chama a atenção para a formação dos professores de educação especial, dizendo que não se pode esquecer que o papel de qualquer professor, especializado ou não, é fundamentalmente o de educador e não o de terapeuta. Aprofundando o assunto e visando assegurar uma educação de qualidade, independentemente de suas modalidades aplicadas no sistema educacional, ou seja, comum ou especial, aponta que “a educação de um indivíduo procede de situações capazes de transformá-lo ou de lhe permitir transformar-se”. Assinalando ainda que a educação implica um relacionamento importante na ação e influência recíproca estabelecido entre o educador e o educando, respeitando em essência o valor de cada um.

Meus passos profissionais sempre seguiram caminhos que procuravam refletir sobre uma educação escolar dinâmica, criativa e viva, concebendo a ação escolar tal qual deveria ser, ou seja, estruturalmente marcada pelo diálogo e provedora de respeito e autonomia das pessoas. Proporcionando efetivo espaço onde todos os envolvidos pudessem ter vida, voz e vez!

Assim, a fim de desenvolver um trabalho norteado por uma ação mais ampla e cooperativa quanto às questões da educação especial, no ano de 2001, fui designada como Assistente-Técnico-Pedagógico (ATP) da Diretoria de Ensino da região de Caieiras, órgão vinculado à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, para acompanhar o processo de inclusão de alunos com deficiência em classes comuns, além de orientar os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES) e trabalhar na formação continuada de professores.

Ao refletir sobre a formação continuada de professores e sobre os possíveis e diferentes focos de análises que direcionariam a diversidade de ações no campo da educação, considerei a necessidade de acompanhar as mudanças exigidas pela sociedade, inclusive com a possibilidade de pensar e agir em relação à aprendizagem como algo dinâmico e ativo. Pontuei a importância da inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, de acordo com a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), que prevê a necessidade da formação inicial e continuada para o professor a fim de que tenha condições de analisar as diferentes situações que envolvem o processo ensino-aprendizagem de cada aluno, garantindo assim não apenas seu acesso ao ensino regular, mas também sua permanência e realização.

Considerando as contribuições para a formação de um professor, Nóvoa (1991) indica ainda a impossibilidade de separar o trabalho dos professores em campos teórico e prático, dizendo que a prática desenvolvida em sala de aula oferece importantes componentes para reflexão e reelaboração de seus quadros teóricos.

E pensar na formação do professor e em seus campos teórico e prático sugere-nos também considerar seu intrínseco atributo político, ou seja, seus dons, mais seus conhecimentos e saberes adquiridos. Destacadas, de acordo com Cousinet (apud Mazzotta, 1993, p.29), tais condições fundamentais permeiam seus valores e seus saberes, envolvendo ainda, articuladamente, um saber fazer que compreende, então, ideais que devam orientar sua prática profissional.

Neste sentido, além de considerar que a formação continuada de professores requer um trabalho que lhes possibilite uma reflexão sobre o que é ser professor na prática e sobre sua prática, também acredito ser a escola e, em seu trabalho coletivo, o meio capaz de aperfeiçoar e desenvolver saberes na aplicação da proposta de responder positivamente à diversidade humana.

Assim, foi no trabalho de formação continuada dos professores que recebem em suas salas comuns alunos com necessidades educacionais especiais que minha demanda pela pesquisa científica revelou-se, mesclada com minha história, não conformada com uma educação linear, tradicional e seletiva de um mundo ideal; percebi que, embora existam avanços nas questões das informações necessárias ao trabalho com respeito às singularidades de cada aluno, persistem ainda dificuldades muito grandes, muita angústia e temor, principalmente no que se refere à relação escola-aluno com necessidade educacional especial, pontuando neste contexto principalmente o papel da comunidade escolar frente a um aluno não idealizado.

Delimitando esta temática, pude destacar que - em uma das avaliações de final de curso de capacitação continuada, realizada no ano de 2004 e envolvendo 70 professores do ensino básico I e II da rede estadual de ensino, que recebiam alunos com necessidades educacionais especiais - em análise conclusiva foram registradas pelos professores que as orientações técnicas da educação especial auxiliaram-nos de forma a sentirem-se mais apoiados e sensibilizados, tendo assim a oportunidade de enxergar novos caminhos. No entanto, impulsionou-me ressaltar outros indicadores trazidos pelos professores, muitos deles, apesar de se sentirem amparados, guardavam ainda sentimentos de comiseração, distanciamento, angústia e solidão, concomitantemente à realidade da falta de integração entre os professores, de interesse e de envolvimento de toda a escola.

Sendo assim, percebi serem insuficientes as orientações priorizando adequações curriculares e informações sobre os diferentes tipos de recursos necessários ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Pois, como lembra Glat (1995), a marginalização das pessoas com deficiências tem raízes históricas e fortemente marcadas, sendo impossível a inclusão destes alunos ser vista apenas como um problema de políticas públicas. Ela envolve sobretudo significados e representações que as pessoas - no caso os professores, gestores das escolas - têm sobre o aluno com deficiência e como

essa representação determina o tipo de relação que se estabelecerá entre eles. A superação dessas barreiras culminará essencialmente em transformação das pessoas, exigindo posturas da escola e de seus professores com embasamentos reflexivos e, mais do que nunca, cientes de sua responsabilidade social para assim agirem de forma mais emancipatória e evolutiva.

Mantoan (apud Carvalho, 2004, p.14) afirma que a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para cada tipo de deficiência ou para cada tipo de dificuldade de aprendizagem. Diz que alunos aprendem cada qual segundo seus limites. Sendo assim, se a formação do professor (inicial e continuada) for realmente de qualidade, propiciará espaço para que enxerguem esses diferentes limites, explorando adequadamente as possibilidades de cada um.

Com base nesta consideração, pude refletir que, na formação de um professor, realmente não lhe bastam receitas, meras técnicas ou dicas importantes para seus trabalhos, há de ser resgatado algo ainda essencial, básico, há de se recuperarem valores e atitudes, ou seja, concepções e ações educativas.

Assim como assinala Carvalho (2004), trabalhar para a mudança de atitudes no cenário escolar será muito mais proveitoso se nos esforçarmos a investigar as origens das rejeições e, conseqüentemente removê-las, fazendo uso do diálogo, exercitando a escuta, em vez de só nos preocuparmos com receitas prontas.

Mialaret (apud Mazzotta, 1993, p.34) enriquece esta questão, dizendo que [...] formar um educador é, essencialmente, permitir-lhe aperfeiçoar-se, evoluir, adaptar-se às novas situações que virão a ser impostas pela civilização de amanhã [...] Ora, a educação não se inicia e tampouco termina na escola,

não se esgota na escola, todo o conhecimento que é trabalhado no ambiente escolar extrapola seus muros, destina-se à formação do homem como um ser único, individual, com vontades e desejos próprios, mas também e em mesma importância, como um ser social, posto e preparado para vida. Por isso, não são independentes, constituem uma combinação indivisível. E uma vez que se complementam, acabam por orientar também toda ação educativa e, mais ainda, podendo servir de instrumento de inclusão ou exclusão.

2. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Ao pensar na diversidade atualmente tão debatida, questiono: que dizer das ações escolares em relação a esse tema? Na verdade, elas garantem que todas as atividades desenvolvidas fora e dentro das salas de aula estimulam a participação de todos os alunos? Ainda, que diferença faz uma ação cooperativa e democrática na escola, para os professores e, acima de tudo, como realmente atinge os alunos?

De acordo com Moretto (2003), os novos rumos da educação apontam para a busca da formação de um novo cidadão e sendo assim, esse norte inevitavelmente pede passagem à ação escolar que possa ser transformadora e significativa. Para isso faz-se necessário que tanto a escola, como os profissionais que nela atuem, tenham nítida certeza da importância de suas funções sociais.

Por isso, ao permear o contexto escolar, disponho-me a refletir que em sua comunidade formada por alunos, pais, assim como por professores e gestores, todos apresentam demandas que não podem ser relegadas. Desprezá-las seria como dar continuidade à (pseudo) aprendizagem escolar tratada como fim em si mesma e não como meio de aprender para a vida. Desta forma é difícil desvincular valores e atitudes dos agentes do cenário escolar moldados ainda em posições de desrespeito com suas próprias

singularidades, pois todos buscam na escola ações que ultrapassem suas vidas particulares, vislumbrando sua participação social, enfim, sua cidadania.

Neste sentido, levando em conta a extrema importância do papel socializador da escola, torno a questionar, quantas das ações realizadas nas escolas possibilitam a interação entre seus pares e, mais ainda, entre seus objetos de desejos e conhecimentos?

Em contribuição a este tema, Nogueira (2001, p.29) aponta a importância do olhar crítico aos conteúdos acadêmicos e ao planejamento das ações que podem propiciar as múltiplas interações dos alunos: “Estas ações a serem planejadas tornar-se-ão tanto mais fáceis, quando os conteúdos deixarem de ser apenas ministrados conceitualmente e passarem à forma procedimental”. Para completar diz ainda que, sem dúvida, a falta da interação nas escolas, aliada a métodos e leitura de professores que fazem do aluno “tabula rasa”, a ouvir passivamente informações de detentores de conhecimento, são as principais fontes geradoras de desmotivação e da não aprendizagem.

Por isso, a marca da escola que sempre procurou (ou ainda, “procura”) homogeneizar as pessoas com programas que seguiam modelos e categorizações, delinearão alunos e seus distintos lugares, ou seja, alunos que aprendiam, alunos que não aprendiam e assim, inseridos em classes comuns ou especiais, de acordo com seus diferentes padrões que, estabelecidos como normais ou não normais, recebiam rótulos de alunos capazes ou incapazes, bons ou ruins, pobres ou ricos, agressivos ou bonzinhos, fortes ou fracos e, ainda hoje e mais recentemente, dispostos em fileiras de alunos normais ou incluídos...

Nesta desenfreada distribuição de rótulos e atributos, nota-se que são criadas expectativas não apenas da parte de quem rotula, mas também de

quem é rotulado. Goffman (1982) ensina que, quando alguém passa a ser portador de um estigma, sua identidade pessoal também se desenvolve nesta direção em conformidade com esse papel que lhe foi atribuído. E assim, não só ele passa a agir conforme dele foi esperado, mas também os que contracenam com ele vêem-no como indivíduo estigmatizado, reforçando sempre que possível esse lugar e posição.

Nesse sentido, a pré-determinação do sistema escolar, dentro de um contexto social estruturado para normalizar, disciplinar e demarcar lugares dos saberes, delineou lugares de alunos ideais, normais, iguais, como também lugares de alunos anormais, excepcionais, deficientes, especiais... Enfim, alunos diferentes, alunos que não cabiam no mesmo lugar. Em consequência disso, as ações da escola e os lugares das outras pessoas envolvidas no cenário escolar, foi marcada de um poder que, em detrimento desses alunos não idealizados, fez uso de recursos de exclusão, encaminhando-os para qualquer outro lugar que não fosse a escola.

Cabe aqui lembrar Goffman (1982) quando aponta que os papéis dos normais e os papéis dos estigmatizados fazem parte do mesmo tecido, do mesmo recorte, do mesmo complexo, substituindo causas pelos seus efeitos. E tais efeitos, pequenos ou aumentados, sobretudo produtos das interações impostas pela sociedade, são frutos de fenômenos socialmente construídos.

Amaral (1994), defendendo a idéia a respeito do tipo ideal, diz que todos nós sabemos, embora nem todos confessemos, que, em nosso contexto social, o tipo ideal, na verdade, é um espelho generoso de nós mesmos, correspondendo a um ser belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização sempre é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós. Embora não correspondendo a esse ideal construído, nós o utilizamos com frequência para significar e demarcar os lugares dos outros.

Glat (1989) contribui ao dizer que o homem é por princípio um ser social e que a imagem que ele vê de si é a que lhe foi refletida pelos espelhos-homem. Ao pensar, então, que é o outro o referencial, que é o outro que estabelece regras e padrões conforme seus ideais pré-estabelecidos para ajustar e normalizar os indivíduos, aqueles que não o conseguirem, quer por circunstâncias ou opção, não serão aceitos nem reconhecidos, e estarão às margens sociais, ou seja, serão indivíduos estigmatizados, indivíduos desviantes.

Considerando o desvio como um processo das relações, penso que, ao definir palavras e expressões para designar pessoas, ao mesmo tempo vinculamos idéias carregadas de valores e (pré) conceitos que direcionam atitudes e ações para as mesmas, muitas vezes, sem mesmo conseguir sozinhas, refletir sobre essas possíveis relações. Arendt (1997, p.192), revela-nos uma reflexão profunda acerca da questão de nossas ações e identidades:

Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Esta revelação de "quem" em contraposição a "o que" alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos de alguém pode exibir ou ocultar – está implícita em tudo o que diz ou faz.

Através dessa idéia podemos analisar que nessa manifestação dos homens, em discurso e ação, revelam-se e implicam-se conceitos e julgamentos de valor em funções de ideais fortemente marcados pelo meio sócio-cultural; com isso as situações das pessoas com deficiência foram dessa forma assinaladas e por conseqüência delineadas com práticas sociais estigmatizadas que produziram histórias mundialmente desumanas.

Conforme Goffman (1982, p.14):

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana, possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto.

Dessa forma, a partir do que foi atribuído ao indivíduo estigmatizado, ou seja, dependendo de seu grau e variedade de atributo e rótulo, muito vai marcar, diferenciar e definir possíveis oportunidades e interações com o mundo.

Glat (1989, p.23) aponta que o rótulo de deficiente acarreta um julgamento antecipado de alguém desprovido de raciocínio, incapacitado para aprender ou desempenhar outro papel que não o de ineficiente. Ainda completa dizendo que existem pessoas especializadas em desempenhar papéis de rotuladores profissionais:

Na medida em que existem indivíduos desviantes... é preciso dar-lhes um destino. Portanto, começa a se formar um outro grupo de indivíduos aos quais a sociedade delega a função de lidar com esses desviantes. Como lidar eu me refiro a entender, explicar, diagnosticar, vigiar, tratar, proteger, etc...

Sendo assim, não à toa, as escolas ainda recorrem a especialistas para dar conta de alunos que não conseguem aprender. E encaminhados aos médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, profissionais responsáveis por diagnósticos, enfim, saúde e educação unem-se e, numa relação co-

participante continuam a fortalecer as produções do fracasso e da exclusão escolar.

Machado (2004) aponta que a prática do encaminhamento de alunos com problemas de aprendizagem e comportamento para área da saúde, mais precisamente para os psicólogos é fortalecida pela ânsia da solução imediata dos problemas na escola e que se acalentam, quando entendem o problema da criança como algo dela própria, individual ou familiar.

Nesse sentido, Carvalho (2004) contribui ao dizer que as relações entre as barreiras para aprendizagem enfrentadas pelos alunos, familiares e professores e a produção do fracasso escolar mostram que o que ocorre em primeiro plano é a necessidade de os professores localizarem, nos alunos, a origem das dificuldades. Ou seja, o fracasso é produzido, por culpa dos alunos que são pouco inteligentes, têm problemas de comportamento e, ainda, provenientes de famílias que não lhes dão apoio, pobres e desajustadas.

Portanto, continuar a patologizar as deficiências e rotular as dificuldades de aprendizagem e comportamento, em essência, enquanto obstáculo e não desafio às escolas ainda prevalece, mesmo em meio a diretrizes mundiais de garantias de oportunidade e educação para todos os alunos.

Batista (2006), ao descrever o desvencilhamento da escola com o aluno que não acompanha a turma comum, observa que o número de alunos categorizados como deficientes vem se ampliando enormemente, na medida em que inclui todos os alunos que não apresentam bom aproveitamento e ideal comportamento escolar. Com isso, o surgimento de novas terminologias contribui para fortalecer a confusão entre deficiência e problemas de aprendizagem, por motivos que muitas vezes são devidos às próprias ações escolares.

Penso por isso, entre outros tantos recursos básicos e necessários da educação, descrever a importância das ações escolares junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente quando estas ações puderem ser veículos que mostrem o enriquecedor mundo democrático, permitindo a diversidade como elemento ampliador da aprendizagem.

3. OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo do estudo foi descrever e analisar as ações da escola junto aos alunos com necessidades educacionais especiais em situação de inclusão, procurando:

- Averiguar quais os critérios que nortearam a identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Descrever os elementos que facilitam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Descrever os elementos que dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

4. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste somente em inserção física e presença desses alunos em salas de aula. Consiste em muito mais. Seu propósito visa a ressignificação da escola e de seus sujeitos, não se limitando a ajudar somente alunos que apresentem dificuldades na escola, mas sim a apoiar todos os envolvidos na ação escolar.

Quanto à inclusão e integração escolar, Mazzotta (1998) contribui ao dizer que “a inclusão e integração de qualquer cidadão, com necessidades especiais ou não, são condicionadas pelo seu contexto de vida [...]. Dependem,

pois, da ação de cada um e de todos nós”. Diz ainda que vários pesquisadores que se dedicaram à educação especial procuraram explicitar um sentido para a integração em situação de atendimento educacional e, envolvendo três dimensões, pontuaram: a integração física que implica redução de uma distância física ou espacial entre alunos com e sem deficiência, a integração funcional que se baseia na utilização conjunta de recursos educacionais e, por fim, a integração social que considera o estabelecimento de relações sociais entre todos os alunos (Mazzotta, 1982).

Para Glat (1997), a integração funciona como um processo espontâneo e subjetivo, envolvendo o relacionamento entre os seres humanos. Por isso salienta a consideração do aspecto psico-social, evitando-se assim alcançar uma integração unicamente física. Nesta direção, refletir e deixar de desejar o outro conforme à nossa imagem, procurando respeitá-lo enquanto diferente de mim, implica uma capacidade contínua de disposição, abertura e, acima de tudo, de transformação.

Acreditando, então, em uma ressignificação escolar que possibilite transformar números em pessoas, priorizando um trabalho de qualidade em desfavor de conteudismo e exclusão, necessário se faz a nós educadores que busquemos como essência da educação uma abordagem inclusiva, que repensemos as ações pedagógicas adotadas na escola atual, se, na verdade seus procedimentos asseguram uma escola democrática, mais flexível, voltada para o respeito à diversidade das pessoas.

Conforme, Aquino (2003, p.62), o segredo da vida democrática perpassa por escolas explicitamente comprometidas com dispositivos de organização cotidiana que garantam respeito, justiça e também competência. Em síntese, “que se ensine democracia, fazendo democracia” (grifo meu).

Nesse contexto, uma escola democrática é por si inclusiva, sendo capaz de garantir que todos as pessoas aprendam juntas, independente das diferenças que possam ter, necessariamente deve passar por ações escolares que busquem a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de toda a comunidade, independente de deficiências, limitações ou dificuldades que alguns alunos possam ter.

Mas, quanto às questões que envolvem a ação escolar e orientam o que ensinar, como e quando ensinar e o que avaliar, cabe ressaltar aqui outra dicotomia: a das ações envolvidas nas discussões de currículo, comum ou especial, ou ainda, adequado ou adaptado. Em 1999, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) apontavam as adaptações curriculares como estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, argumentando:

Alguns alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização. Essa situação pode decorrer de dificuldades orgânicas associadas a déficits permanentes e, muitas vezes, degenerativos que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir deficiências múltiplas graves. Nessas circunstâncias, verifica-se a necessidade de realizar adaptações significativas no currículo para o atendimento dos alunos e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais (p.53).

Em outra posição, Batista (2006), apresentando o documento intitulado de Educação Inclusiva – atendimento Educacional para a Deficiência Mental, do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e da SEESP (Secretaria de Educação Especial), discute que as práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão embasadas em procedimentos de

ensino que decidem o que falta ao aluno. Sendo assim, ao adaptar o currículo, escolhendo atividades e formulando uma avaliação diferente para alunos com deficiência ou com problemas para aprender, o professor interfere de fora, subjugando os alunos ao que se supõe sejam competentes para aprender. Ainda completa, “Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (Batista, 2006, p.13).

Na polêmica criada em torno do ensino regular ou especial, mais ainda, na questão do currículo regular ou adaptado, individualizado, merecem investigação em outro trabalho de pesquisa, visto que necessitam ainda de muita discussão e estudo. Particularmente, penso que tanto o atendimento educacional especializado, quanto às adaptações do currículo, enquanto processos de inclusão de alunos que por uma ou outra razão estiveram fora da escola regular, são recursos que ainda devem ser oferecidos, salientando o “quando necessário”, a todos os alunos que buscam ações educacionais diferenciadas sim, mas essencialmente com a finalidade de buscar ações capazes de produzir significado.

Nesse contexto, a seguinte indagação se manifesta: *“Que tipo de ação escolar está se oferecendo aos alunos com necessidades educacionais especiais em situação de inclusão?”*

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PARA TODOS

1. Contribuição Histórica da Defesa de Oportunidades Iguais para Todos

A inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, situada entre um aparato legal e o dia-a-dia na escola, é ainda fortemente marcada, como com ferro em brasa, pelos estigmas e práticas sociais que produziram mundialmente histórias tristes e desumanas. Por isso, não se faz à-toa o distanciamento destes, no contexto escolar.

Desde o mais remoto tempo, na Roma Antiga, pelo ideal do belo, do perfeito, crianças imperfeitas e deformadas eram jogadas e exterminadas em esgotos. E, dentro deste mesmo padrão, na Idade Média, os deficientes tomados pelo demônio, pelo sobrenatural, encontravam abrigos escondidos em igrejas ou, quando na Corte, recebiam a função de bobos.

Ao deslocar tais conceitos e valores para os dias de hoje, podemos verificar, sob o poder da mídia formadora de opinião, um grande bombardeio de esteriótipos de imagens de corpos belos e perfeitos estritamente ligados a uma realização pessoal e profissional. Em contraponto, corpos imperfeitos ocasionam também muito ibope, quando se apresentam sob a forma de curiosidade e zombaria, revelando preconceitos implícitos.

Glat (1995) aponta que o diferente, o excepcional, traz reações como curiosidade e até mesmo medo, e que tudo isso ocorre em virtude da diferença que não se encaixa em nossas tipificações.

E ao retomar a história, verificamos um importante marco, mas não menos lamentável estigma. Ainda no final da idade média surge, como que em caráter assistencialista, a retirada de pessoas com deficiência de suas famílias e comunidades para confiná-los em instituições, como os asilos para estudantes pobres, criado para a benfeitoria das pessoas desprotegidas.

Desse modo a história continuou a seguir um percurso triste e perverso com a questão do preconceito e da marginalização de indivíduos considerados fora do padrão ideal de normalidade e média impostos pelo meio social. Injetando assim em gerações e gerações dicotomias entre o que as pessoas são ou o que elas deveriam ser.

Apoiando-me em Goffman (1982), que diz haver uma discrepância entre a identidade social real e a identidade social virtual, reflito: desviar-se dos padrões de normalidade é considerado menos ou mais estigmatizante, dependendo sempre do contexto social, do momento histórico e dos valores do mundo.

Tornando significativas as relações e ações com respeito às crianças, a medicina higienista do final do século XVIII acaba por acreditar que a patologia especificamente infantil era devida à irresponsabilidade dos pais, diante disso a educação é transferida dos pais para a escola, ficando resguardada pela justiça social.

Aliada à emergência de uma nova classe social, com o passar do homem do campo à cidade, a medicina chega cada vez mais perto da criança no século XIX, salientando-se as idéias de desenvolvimento infantil, cognição e escolarização. Desenvolve-se uma corrente médico-pedagógica que passa a nortear também os parâmetros da boa e má cognição, ou ainda, da criança que aprendia e da criança idiota, declarada anormal.

Foi também nesta época, conforme aponta Mazzotta (1999), que se deu início a educação dos débeis mentais; com o médico francês Itard, em 1800, quando Victor de Aveyron ou menino selvagem, obteve sucessos com métodos sistematizados de aprendizagem, de motivação e recompensa.

O século XX, além de registrar a atribuição da deficiência para a psicologia, especialmente quanto aos diagnósticos determinados pelos testes de QI (Quociente de Inteligência), foi marcado também pelo movimento revolucionário contra a segregação das pessoas. Desse modo, baseados na Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, e fundamentados nos princípios de normalização e integração, pais e parentes de deficientes clamaram por seus direitos. Baseados em que as pessoas deficientes assemelham-se à maioria e podem participar da vida em sociedade, propunham a retirada das pessoas com deficiência de asilos e hospitais psiquiátricos, levando-os para escolas e classes especiais. Assim, ações voltadas para a organização de tais serviços são implementadas, principalmente, referentes aos serviços educacionais.

Segundo Mazzotta (1999), a educação especial no Brasil surgiu ainda no século XX, por ações isoladas, particulares e inspiradas em experiência da Europa e Estados Unidos. A primeira iniciativa foi de D. Pedro II, fundando em 1854, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos; depois chamado Instituto Benjamin Constant; após três anos, fundou-se também um Instituto para Surdos-Mudos. Até o ano de 1950, quarenta estabelecimentos de ensino prestavam algum atendimento especial aos deficientes mentais. Sobretudo o atendimento educacional dos excepcionais foi assumido a nível nacional em 1957, através da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. E finalmente foi promulgada a Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para a educação dos excepcionais.

Na década de 70 foram fixadas normas para a educação dos excepcionais, determinando metas de formação dos professores, de avaliação

e do tipo de atendimento referente à demanda escolar da educação especial. Embora com caráter ainda fortemente assistencial e terapêutico, permaneceu até os anos 80.

O período dos anos 80 foi marcado por tratados e declarações mundiais que passaram a defender a inclusão de pessoas com deficiência em larga escala, assim que, em 1982, foi lançado o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes. No Brasil, o interesse pelo assunto foi provocado pelo debate na Constituição de 1988 que, em seu artigo 205, diz: “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”. Em seu artigo 208, inciso III, reiterou o dever do Estado para com a educação, efetivado diante da garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Conforme aponta Batista (2006, p.9) é importante o esclarecimento de que,

- a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos níveis de ensino;
- b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno;
- c) o “preferencialmente” na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de

ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos;

d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais;

e) as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para alunos cegos, o ensino do código “Braille”, de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros;

f) os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos.

Diante desse contexto, percebe-se que a luta em defesa de oportunidades iguais para todos vem percorrendo a educação, mostrando-se intensamente marcada quando, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, previu-se que as necessidades educacionais básicas deveriam ser oferecidas para todos, sem distinção. No mesmo ano, no Brasil, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que também reiterou em seus artigos 53 e 54 os direitos já garantidos.

Um marco histórico muito difundido ocorreu em 1994, na Espanha, quando estavam reunidos mais de oitenta países e foi assinado um valioso documento de compromisso de garantia de direitos educacionais: A Declaração de Salamanca. Reiterando as recomendações de Jomtien, ela consagra a educação inclusiva como meio mais eficaz de combate à discriminação.

Em nosso país, a nova LDB 9.394/96, em seu capítulo V, trouxe uma nova concepção na forma de entender a educação e a integração das pessoas com deficiência. E, seguindo as recomendações do ideal de escolas inclusivas, por meio de remoções de barreiras para a participação das pessoas e suas aprendizagens, em 2000 a Lei Federal com nº 10.098 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Em 2001, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2, instituindo conceito e diretrizes para educação especial, norteou também a caracterização de seu alunado, como também sua identificação, as modalidades de atendimento educacional, os serviços de apoio especializado e a formação dos professores.

Deste modo, vivemos na atualidade o enfoque de uma nova visão, de uma nova cultura em que, mediante razões e recomendações, o paradigma da inclusão social gradativamente se fortalece. Contudo, partilho com Sawaia (apud Mazzotta e Sousa, 2000), que ao se assumir a perspectiva de inclusão, tem-se como suposto o reconhecimento da exclusão como processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Ou seja, não há inclusão sem que ainda exista a exclusão.

E, ao pensar na dialética, inclusão e exclusão, nos dias de hoje, torno também a refletir nas escolas e seus projetos, em suas ações pedagógicas e em sujeitos sociais, marcados historicamente pela vendagem dos olhos frente à diversidade e oportunidades iguais.

2. Inclusão Escolar

O movimento da inclusão social é uma tendência mundial defendida e propagada na década de 90 que tem sua acelerada progressão nos campos da educação, na luta pelos direitos educacionais iguais para todos. Embora haja

ainda muitos mal entendidos, especialmente a quem se refere e para quem se destina. A inclusão, na verdade, traduz uma antiga batalha, especialmente da educação, pelos direitos de oportunidades iguais para todos.

Como visto no capítulo anterior, empenhos pela igualdade de direitos dos homens percorreram etapas que passaram pelos mais desumanos atos excludentes da Idade Média, pela segregação das pessoas em instituições especiais do início do século XX, até a integração da década de 70. Finalmente, chegando aos anos 90, invocada pela política da inclusão e remontada no seu principal desafio, ou seja, o de desenvolver espaços para todos, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais, conforme diz a Declaração de Salamanca, 1994:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência de em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (p. 61).

Como aponta Carvalho (2004), o entusiasmo da sociedade acerca da diversidade é manifesto na atualidade, posto que ideais democráticos são aceitos e proclamados mundialmente, mas são grandes ainda as dúvidas e incertezas sobre a sociedade e a escola inclusiva, uma vez que em nossa história educacional, embora elaborada para atender a todas as pessoas, pouco ou nada teve de inclusão. Oportuno ressaltar que professores, quando questionados sobre o que pensam da inclusão, associam-na de imediato ao atendimento aos alunos com deficiência, raramente aos alunos com dificuldades de aprendizagem e quase nunca a outras minorias excluídas, especificando:

[...] quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a idéia de que a inclusão é para alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (Carvalho, 2004, p.27).

Cabe ressaltar que a educação, por si inclusiva, prevê a escola acessível a todos os alunos sem distinção e o respeito pelas diferenças individuais, acaba também por abrir um leque de possibilidades a todas as pessoas envolvidas, sejam elas professores ou comunidade escolar, pois ao se criarem espaços para a diversidade de idéias e sentimentos uns dos outros, criam-se também possibilidades de desenvolvimento humano, tanto de educando como de educadores.

Stainback e Stainback (1999, p.25) definem que, ao oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais serviços de que realmente necessitam e em ambientes integradores, acabam por proporcionar aos professores a atualização de suas habilidades. Na oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe, no apoio e colaboração, ou seja, na consulta de seus colegas e na participação e reconhecimento das mudanças no planejamento escolar. Ainda completam ao dizer, “que nessa transformação da profissão do ensino, os professores têm a oportunidade de desenvolver habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio aos colegas. Os benefícios são muitos”.

Neste sentido, Mazzotta (1993, p.16) aponta: “a educação tem como princípio fundamental a capacidade de crescimento do ser humano, que é ilimitada quanto a qualquer tentativa de previsão, ou seja, de antecipadamente se indicar com precisão as possibilidades de cada um”. Justificando assim as características essencialmente humanas pela possibilidade de modificação e desenvolvimento interior, o autor retoma em trabalho de 1998 uma antiga lição que dizia “viver é estar entre os homens”. Reflete assim em uma educação de abordagem dinâmica, baseada no princípio da não segregação de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, da inclusão. Aponta também que essa educação busca os mesmos objetivos de qualquer cidadão.

Kupfer (2000) destaca que o modo de ser mais pessoal, mais singular, não passa de uma porta aberta para o mundo construído para ser um instrumento de relação com os outros. Desta forma, a escola, depois da família, deve ser um espaço potencializado para assunção dos sujeitos.

Viver com os outros é o que constitui e tece de modo estrutural a teia e o tecido de um sujeito. Se algo na história de uma criança a está impedindo de enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito é, levá-lo mais uma vez a vida, à trama social. Ao meio da rua, às escolas [...] (Kupfer, 2000, p.113).

Contornado pela igualdade de valores entre as pessoas, o mundo emerge por garantias de direitos. Sendo assim, a Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos, em 1990, apontou a necessidade de se promover maiores oportunidades de educação, dentre elas, o estabelecimento de metas para se aumentar o número de alunos freqüentando as escolas, com reformas educacionais significativas que incluam e priorizem programas que assegurem a permanência e o benefício da escolarização de todos os alunos.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, Conselho Nacional de Educação - (CNE), definiu a inclusão como a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2000, p.13).

De acordo com Mrech (1998), por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino, em todos os níveis, mediante alguns suportes técnicos a prática educativa. No mesmo sentido, Mazzotta (1994), destaca ser fundamental que o sistema escolar disponha de meios adequados, utilizando recursos que tendam a minimizar ou eliminar a oposição existente entre situações de integração e segregação dos educandos.

O conceito de necessidades educacionais especiais, como aponta a Declaração de Salamanca, 1994, inclui, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas crianças que estejam experimentando quaisquer dificuldades, temporárias ou permanentes, aquelas que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as crianças forçadas ao trabalho, as que vivem nas ruas ou em condições de pobreza, bem como as crianças que sofrem abusos físicos ou emocionais, enfim, todas as crianças que estão fora da escola, por seus inúmeros motivos.

Desta maneira, finalizando este capítulo, entendo que, por fortes influências segregadoras das práticas educacionais do passado, sofreremos na atualidade, nas escolas e na comunidade, ainda que permeados por ideais de inclusão, com reações extrínsecas e até mesmo intrínsecas de impedimento ao acolhimento dos alunos que, repetidamente, por variáveis razões, têm tido negado seus direitos de estar e participar de um ambiente escolar comum.

3. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais

3.1 - Conceituação

Pessoas deformadas, imperfeitas, excepcionais, portadoras de deficiência, lentas, pessoas com necessidades especiais...Enfim, muitas palavras e expressões foram ou são ainda usadas para denominar pessoas que não se enquadram às normas ou padrões tipicamente normais. Em um mundo competitivo como o nosso, padrões como estes são cada vez mais valorizados através da individualização das pessoas, seja por seus atributos físicos, pela inteligência e pela competência para produzir.

No contraponto e, felizmente, na atualidade, ainda que seja apenas para seguir o “politicamente correto” na onda da inclusão social, alheias ao processo de luta pela igualdade de direitos civis, muitas pessoas passaram a denominar as pessoas diferentes como pessoas com necessidades especiais, retirando assim, mesmo que irrefletidamente, o foco da pessoa, como sendo ela a própria deficiência e redirecionando-o à sua condição, ou seja, como sujeito primeiramente, antes de sua possível limitação. Assim, influenciada pelo contexto da solidariedade e dos direitos humanos, a sociedade vem cada vez mais delatando quaisquer forma de desigualdade social.

Contudo, o reconhecimento das diferenças e o respeito às necessidades de cada um, tão discutidos e declarados mundialmente, não se apresentam suficientes em nosso cotidiano. Tanto que, no âmbito escolar, embora as necessidades especiais sejam muito diversificadas, elas comumente são utilizadas para designar alunos com deficiências e pouco referidos aos outros alunos, quer seja por sua elevada capacidade ou dificuldade para aprender. Deixando-nos evidente ainda a forte influência médico-estatística que compara e caracteriza as pessoas a partir de tipos ideais e padrões estabelecidos.

Para Carvalho (2004), o imaginário social, em seu percurso simbólico frente à concepção do que é normal e do que é diferente, leva as pessoas a pensar nos deficientes e em torno da concepção oposta de normalidade e deficiência, criando imagens de suas faltas; são diferentes porque não são iguais àquelas ditas normais, são incompletos e imperfeitos por conta de seus defeitos. Conclui:

A importância que tem sido atribuída às causas da deficiência, com ênfase para os componentes orgânicos, gerou uma rede de significações que associa deficiência com doença. Essa associação obedece a estereótipos sociais muito estruturados em torno da normalidade como sinônimo de saúde e da deficiência como desvio, estigma, decorrente de patologias (Carvalho, 2004, p.53).

Mazzotta (2002) aponta que, na intenção de contribuir para a uniformidade de terminologias que cercam as pessoas com deficiência, foi aprovada e publicada oficialmente, em 1980 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) a CIDID-1, Manual de Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens ou *Handicap*, que conceitua:

DEFICIÊNCIA: No domínio da saúde, deficiência representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

INCAPACIDADE: No domínio da saúde, incapacidade corresponde a qualquer redução ou falta (resultante de uma deficiência) de capacidades para exercer uma atividade de forma ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano.

DESVANTAGEM (HANDICAP): No domínio da saúde, desvantagem (*handicap*) representa um impedimento sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de

uma incapacidade, que lhe limita ou lhe impede o desempenho de uma atividade considerada normal para esse indivíduo, tendo em atenção à idade, sexo e os fatores sócio-culturais (OMS, 1989, p.35-37, apud Mazzotta, 2002, p.19).

Nesta direção, Mazzotta (2002) ressalta a batalha terminológica em torno dos conceitos acima citados e, em análise, na adoção dos códigos da classificação referente à deficiência, diz que a CIDID utiliza-se ainda de terminologia similar à da CID (Classificação Internacional de Doenças), ou seja, vinculada ao modelo médico e conseqüentemente ao diagnóstico médico. É importante salientar que os conceitos acima citados funcionam como um direcionamento de significações e possíveis movimentos que acabam por marcar os lugares institucionais desses sujeitos. O autor ainda completa:

A clarificação e entendimento dos modelos teóricos, médico, social ou sua combinação, bem como a terminologia a eles associada é de suma importância para definição e execução das políticas sociais de atendimento às pessoas com deficiência. Sua contextualização na dinâmica da vida social é um imperativo da sociedade democrática e da cidadania (Mazzotta, 2002, p.23).

Conforme atenção necessária para o enfrentamento de qualquer terminologia negativa e possíveis ações de políticas excludentes às pessoas com deficiência, uma nova classificação desenvolvida pela OMS (Organização Mundial da Saúde) foi estruturada. A CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), aprovada em 2001 e complementando a CID-10 (Classificação Internacional das Doenças), transformou-se em uma classificação com ênfase na saúde e funcionalidade, apontando aspectos potenciais e capacidades que as pessoas com deficiência possuem, apesar de suas limitações.

Com a aprovação da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) aspira-se a uma nova postura muito significativa para a atenção à diversidade e às políticas de inclusão. Nesse contexto, ao voltar a falar em necessidades especiais ou, mais especificamente, em necessidades educacionais especiais, remete-nos a pensar no redirecionamento do foco no aluno para o foco nas respostas sociais, no caso, educacionais, das quais ele necessita, e o que as escolas podem fazer ao reconhecer que muitos alunos, com ou sem deficiência, têm necessidades educacionais especiais.

Segundo a Resolução nº 2 CNE/CEB (2001), definiu-se como educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que durante o processo educacional 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 (Art.5º).

No entanto, mesmo com as Diretrizes Nacionais assinalando que alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculadas a qualquer deficiência, comumente a comunidade escolar classifica seus alunos com necessidades educacionais especiais por condições que abarcam a deficiência.

3.2 - Atendimento Educacional

Antes de qualquer consideração a respeito do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, penso que há de se retomar e pensar a questão da singularidade humana.

O ser humano é único, especial e ímpar. Pessoas falam, comportam-se de formas diferentes, aprendem em ritmos diferentes, não acreditam nas mesmas coisas, tampouco compartilham dos mesmos sonhos. E por mais incrível que possa parecer, a diversidade gera o movimento da vida, impulsiona nossos desejos e conhecimentos. Sem ela não teríamos por que procurar algo ou alguém... Enfim, são as diferenças que nos fazem buscar...

Mas pensar na diferença, na diversidade, mesmo fecundando vida, nunca foi tarefa fácil, pois parece-nos mais tranquilo e cômodo trabalhar no que diz respeito ao igual e semelhante. E confuso fica o pensar que ser diferente não significa mais ser o oposto do normal e sim reconhecer o outro.

Retomando um longo caminho percorrido pela educação, mais precisamente pela educação especial, verifica-se que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, aos alunos diferentes, registra etapas evolutivas que partiram do assistencialismo, passando pela reabilitação, pela educação especial e, por fim, chegando mais próximo da integração e inclusão.

De acordo com Mazzotta (1982) a assistência, com base no consenso pessimista sobre a capacidade das pessoas com deficiências, foi marcada por sentimentos filantrópicos que prestavam apenas proteção. Já os serviços de reabilitação e educação, caracterizando-se por um sentimento humanista e não

humanitário, enfatizou o potencial de realização do ser humano, norteando os princípios orientadores da integração, por fim, da inclusão.

O autor ainda marca a importância do sentido de integração que “pressupõe a ampliação da participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados” e o sentido da inclusão, ou seja, da não-segregação que, baseada numa abordagem dinâmica, prevê que “nem todo portador de deficiência necessita de recursos educacionais especializados, devendo, neste caso, estar na escola comum em situação comum de ensino, desde o início de sua escolarização” (Mazzotta, 1998, p.4).

Na vertente de uma pedagogia centrada no aluno e em suas necessidades, a LDB/ 96 (Lei de Diretrizes e Bases) em seu capítulo V, da Educação Especial, § 2º, diz, “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”.

O documento acima aponta para a idéia de que não há garantia de direitos e qualidade de ensino somente se os alunos com necessidades educacionais especiais estiverem em classes comuns de ensino regular, confirma a idéia de elaboração de recursos e atendimento especializado se forem necessários aos alunos.

Segundo Mazzotta (1998), ao nos propormos discutir as verdadeiras expectativas da inclusão de pessoas com deficiências ou com necessidades especiais, essencial será que nossa reflexão se aprofunde em dois pólos interdependentes e distintos: o real e o ideal. Para completar:

Para além das conveniências administrativo-pedagógicas, é imperioso que sejam eliminados mecanismos e procedimentos

dificultadores da integração e da inclusão de todos na escola pública e gratuita com qualidade esperada pela sociedade, o que não implica a extinção sumária de serviços e auxílios especiais. É preciso que se tenha em mente, também, que em tal perspectiva, as diferenças entre necessidades educacionais especiais e as necessidades educacionais comuns se tornem cada vez menores até o ponto em que as necessidades singulares de cada educando possam ser percebidas e atendidas pela escola comum de “especial” qualidade. Nas situações onde tal circunstância não esteja ocorrendo, será importante, ainda, propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais os recursos educacionais também especiais que venham a demandar para que sua escolarização ocorra satisfatoriamente e sejam evitados tantos outros mecanismos de discriminação negativa e exclusão sobejamente conhecidos pelos educadores brasileiros (Mazzotta, 1998, p.3).

Nesse contexto, partilho a idéia de que não se faz necessário a eliminação de todas as ofertas e serviços de educação especial, mesmo porque, como citado anteriormente, a história da educação especial, como processo e dentro do possível, cresce e está evoluindo. Carvalho (2004, p.29) aponta que:

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferece-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumulam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula.

O exposto acima também é especificado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na Resolução nº 95/2000 que dispõe sobre o

atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, quando:

a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais;

a integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado;

em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas sem fins lucrativos;

a rede estadual já possui formas diversificadas para atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais e que os paradigmas atuais da inclusão escolar vêm exigindo, a reorganização da educação especial visando a ampliação dos serviços de apoio especializado e a renovação dos projetos pedagógicos e metodologia de trabalho das classes especiais [...] (São Paulo, 2000)

Em âmbito federal, a Resolução nº 2/2001 - CNE/CB, em seus Arts. 7º e 8º, reiteram que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, indicando que as escolas comuns devem garantir: professores comuns capacitados e professores de educação especial especializados, flexibilizações, adaptações curriculares, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento desses alunos; ainda,

serviços de apoio especializado realizado em classes comuns ou em salas de recurso, mediante a colaboração de professores especializados em educação especial, atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, e atuação de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Essa Resolução em seu Art 9º estabelece que, extraordinariamente, as escolas podem criar classes especiais, em caráter transitório, para os alunos que demandem apoios mais intensos ou, ainda, o atendimento a esses alunos pode ser feito em escolas especiais públicas e privadas, em classes hospitalares e em domicílio. E, no Art 14º, refere-se à responsabilidade dos sistemas públicos de ensino para garantia do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Observando-se as citações e reflexões apresentadas, torna-se claro que o atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais não se restringe apenas a sua permanência puramente física em classes regulares de ensino. O direito assegurado, muito mais do que isso, implicará princípios de ideais democráticos, ideais de inclusão, capazes de sustentar diferentes tipos de recursos educativos, para diferentes tipos de alunos e suas necessidades. Urge uma reestruturação intensa em nossas escolas, a fim de que se atinja o sucesso para todos os alunos. Portanto, antes de pensarmos em incluir, precisamos nitidamente entender o que é inclusão. Por fim, delinear sua trajetória, compreender sua concepção e visualizar sua finalidade.

CAPÍTULO II

AÇÃO ESCOLAR

1. A Questão Ética na Educação

Segundo Aristóteles (apud Novaes, 1992), não basta conhecer o bem para fazê-lo, nossas virtudes estão por princípio em nossas ações. Assim, não bastam receitas éticas para a educação escolar, pois muito mais abrangente que isso, para o resgate de valores e concepções de mundo e dos homens, bem como e no que se refere à função social da escola e de seus agentes, há de se pensar e refletir sobre as ações educativas, ter um novo olhar, verificar se realmente estamos atentos às diferenças e suas demandas, aos limites e possibilidades de cada sujeito escolar.

Tão explorada nas últimas décadas, reafirmada em 1948 com os Direitos Humanos, a ética exigida pela educação inclusiva vem provocar no ensino uma reflexão sobre sua qualidade. Neste sentido, atendendo à necessidade de uma sociedade mais justa e humana e exigindo uma nova escola, viva, com uma outra posição, inúmeras leis foram aprovadas e editadas. Mas, direitos garantidos à parte, o que, na verdade, vem acontecendo nas escolas? Será que todas as escolas vêm acolhendo todos os alunos e oferecendo-lhes educação de qualidade?

Aquino (2003) nos diz que o Brasil, na última década apresentou uma crescente preocupação com uma educação em valores, às vezes sob o timbre de educação para cidadania ou de educação para a paz e como fonte de inspiração para iniciativas das políticas públicas ou para a esfera das práticas escolares. Aponta:

O que parece estar em pauta quando se evoca a idéia de educação em valores é a dimensão propriamente atitudinal imanente ao trabalho educativo, e não apenas os conteúdos morais a serem veiculados nas disciplinas. Ou seja: educar em valores engloba diferentes dimensões – desde o ideário pedagógico corrente na instituição até as atitudes cotidianas dos agentes escolares, passando pelas estratégias de problematização pedagógica dos conflitos testemunhados no dia-a-dia civil do alunado. Isso porque não basta veicular abstratamente conceitos e valores democráticos – é preciso que eles sejam incorporados ao convívio intra-escolar, entre os pares da ação escolar. É necessário que a educação em valores se materialize, portanto, em ações concretas (Aquino, 2003, p.77).

Segundo o exposto, a educação de valores não consegue ser transmitida, se não for experimentada e vivenciada, indo muito além dos espaços curriculares; pode acontecer naturalmente, se atitudes e ações forem consistentes e verdadeiras. Sendo assim, a educação de valores inclusivos capazes de sustentar recursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa necessariamente por ações escolares que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem, como aprender a fazer, a conviver e a ser.

Posto que o desafio da educação de valores inclusivos demanda uma ressignificação nas ações e atitudes da escola, o projeto político-pedagógico apresenta um valor imensurável, na medida em que é elaborado por toda a comunidade escolar que, em processo dinâmico, percorre dimensões políticas, culturais e práticas.

Prieto (2002), ao direcionar as ações das escolas dentro da perspectiva de inclusão, considera relevante a participação de todos os segmentos envolvidos direta ou indiretamente nas atividades de ensino, na elaboração,

execução e avaliação do projeto pedagógico da escola, em consonância com os princípios de educação para todos, prevendo o atendimento à diversidade de necessidades e características da demanda escolar.

Oportuno lembrar com Carvalho (2004) que as discussões e elaboração do projeto político-pedagógico devem envolver toda a comunidade escolar, sem ser considerada tarefa de alguns, no caso, somente educadores. E, muito mais que um plano de trabalho, ele pode ser considerado como a carteira de identidade da escola, evidenciando seus valores, bem como seu percurso para a intencionalidade educativa.

A intencionalidade educativa também deve estar expressa em relações ressignificadas do ponto de vista ético na inclusão, uma nova relação com o outro, aluno, professor, em trabalho de co-autoria de saberes e conhecimentos.

Se pensarmos que são as relações humanas, embora complexas, as peças fundamentais na transformação do homem e de sua vida, como poderemos deixar de dar a devida importância para, no contexto escolar, refletir sobre nossos valores expressos em nossas atitudes e ações, ou seja, na interação entre professores e alunos, nas relações do ensinar e aprender.

2. Relações do Ensino-Aprendizagem

Frente ao desafio de refletir e escrever sobre este tema, para mim tão fascinante, não pude deixar de retomar questões já apontadas no início desse trabalho, ou seja, de como aprendi nos ambientes escolares e o que realmente ficou marcado desse período, visto ser um período estrutural para a formação e cidadania das pessoas e, mais ainda, preparatório para a vida.

Na contribuição de Sartori (2001), a entrada de uma criança na escola requer uma profunda reflexão da família, por esta decisão significar uma mudança importante na relação familiar. É este um momento específico em que a família se mobiliza em função de seus princípios, suas idealizações, responsabilidades e sucessos para a vida de seus filhos. E, assumindo esse importante processo da passagem do familiar ao estranho, transfere à escola e aos professores suas confianças entrelaçadas às de seus filhos.

A posição da escola, suas ações e a postura dos professores é de extrema importância neste processo. Reconhecer essa dinâmica é acolher o aluno, dando-lhe chance de estabelecer laços de confiança, respeito e segurança.

Por isso, a relação entre professores e alunos revela um vínculo que se caracteriza como essencial e que, ao longo do tempo, conserva uma marca importante na vida das pessoas.

Gusdorf (2003) mostra ainda que essa ligação constitui-se como um nó no conjunto das relações humanas e diz que cada um de nós recorda de forma especial seus primeiros professores, intercessores, como herdeiros do lugar dos pais que dão forma aos valores, surgindo-nos como uma dimensão fundamental ao mundo humano.

Segundo McDermott (apud Monteiro, 2004), a relação de confiança entre professor e aluno é ponto crucial na aprendizagem, definindo confiança como a qualidade de relacionamento entre as pessoas. Ainda acrescenta que o sucesso e o fracasso escolar estão diretamente ligados à existência ou não dessas relações de confiança no contexto escolar.

Penso que toda ação educativa adquire sentido quando existe respeito, confiança, troca e diálogo entre os envolvidos neste processo, por isso, o aluno

precisa acreditar que o professor também demanda um aprender, ao mesmo tempo em que o professor precisa crer que sempre terá algo a ensinar ao seu aluno.

Segundo Bastos (2000) a transmissão do conhecimento e da cultura é, sem dúvida, função do campo da educação, mas o professor que é educador pode abrir brechas nas formas tradicionais de ensinar, ensinando a seus educandos o sabor que existe no saber.

Quanto ao sabor do saber, segundo Alves (2005), quando um professor tenta ensinar algo, ele tem de pressupor que aquilo que ensina vai ser importante, não vai ser esquecido, vai fazer uma diferença na vida de seu aluno. Caso contrário, seu trabalho não terá sentido.

Antunes (2003) comenta que o professor muitas vezes em suas atribuições não consegue perceber que em sua prática são abertos constantes espaços para que se descubram meios de transformar seus contatos em convívios, as pessoas em companheiros e que, ao viverem juntos, necessitam sempre aprender maneiras de dividir seus pães. E diz que os laços entre alunos e professores se estreitam, na medida em que se descobrem ações integradoras que necessitam ir muito além do dizer “sou professor e gosto muito de você, meu aluno”. Ainda completa: “Não mais deve existir espaço para sala de aula em cuja porta edifica-se o simbólico cabide onde, ao entrar, o aluno ali deixa penduradas as suas emoções e sentimentos, posto que lá dentro valerá apenas pela lição que faz, atenção com que ouve e nota que tira” (Antunes, 2003, p.13).

Mas o exercício de ações integradoras e de aprendizagem mútua, por muitas vezes é oprimido pela onda de poder transferido ao professor. Visto que, além do meio social, também a família idealiza e cobra do mestre um lugar de superioridade que induzirá e negará a seu filho outras diferentes

possibilidades. E, em detrimento destes lugares, professores se solidificam com seus poderes e alunos deixam de enfrentar o mundo. Uma vez que o enfrentamento com o mundo indica não pura e somente consumição crescente de informações e idéias, mas possibilidades de construções e relações com essas idéias atribuindo-lhes outras significações.

Rodrigues (apud Monteiro, 2004) destaca que a percepção inicial que o professor e o aluno estabelecem nos primeiros contatos tende a criar rótulos e que todas as ações subseqüentes serão igualmente encaixadas nesta roupagem designada para o aluno ou para o professor.

Nesse sentido, Araújo (apud Monteiro, 2004) verificou que uma criança com queixa de problemas de aprendizagem, enquanto tinha uma professora sem características afetivas, de incentivo e apoio, sem identificação e interesses mútuos, apresentava baixo desempenho escolar. Por vez, em contato com outra professora, com características sintônica e cooperativa, que demonstrava consideração e incentivo, o mesmo aluno foi capaz de superar suas dificuldades de aprendizagem.

Por isso vejo com mais clareza que, nas relações do ensinar, o que evidencia verdadeiramente um professor não são as suas teorias e seus assuntos ensinados. O que marca, faz sentido e fica na lembrança é sua postura ética, suas ações capazes de não despertar no aluno o sentimento de ser mais um número em sala de aula, revelando que são suas atitudes de solidariedade e respeito às diferenças individuais sua grande força para a transformação das pessoas.

Carvalho (2004) aponta que, em relação à diversidade, devido ao tradicionalismo das nossas escolas, uma das questões mais problemáticas aos olhos dos professores é de como desenvolver a prática pedagógica comum para todos em meio à diversidade e às diferenças individuais. Diz que,

professores consideram-se despreparados para essa tarefa, porque em suas formações pouco lhes foi ensinado sobre diferenças, aprenderam a trabalhar sob a hegemonia da normalidade, não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas.

Enquanto professora, também suponho que, assim como eu, professores desejam ser capazes de deixar marcas positivas e importantes para seus alunos em co-autoria de aprendizagens realmente significativas. Por conta disso, o papel do professor no contexto da escola e sala de aula inclusiva é demasiadamente importante e precisa ser fortalecido e ressignificado junto a sua ação pedagógica.

A concepção mais procedente de professor abrange uma dimensão pessoal, humana. Sendo assim, toda ação pedagógica, em princípio, permeia a ação humana. E, como diz Arroyo (1999):

A ação educativa é ação humana, ação de pessoas sobre pessoas, dá-se a interação entre pessoas. Assim, entendemos a ação educativa em todos os campos culturais, nas famílias, nas igrejas, na rua, nos grupos de amigos, nas tribos de jovens, nos partidos, nos sindicatos e até nas fábricas. Toda prática educativa adquire seu sentido no fato de ser uma ação humana, entre pessoas, sem cair na simplificação psicologizante de que a educação se reduz a uma relação interpessoal mestre-aluno. Falamos em ação humana, em ação entre sujeitos sociais e culturais. Falamos em comunicação entre humanos, entre adultos e crianças, entre vida adulta e a infância em seus diversos ciclos – tempos de formação como seres humanos. (Arroyo, 1999, p.21).

Creio que a inclusão pode começar também desse ponto, acolhendo os diferentes tempos de formação dos seres humanos, os professores e seus

diferentes anseios, por isso a importância da capacitação continuada para contribuição de um professor preocupado com seu fazer reflexivo é fundamental. Bem sei não ser tarefa fácil, pois requer quebra de padrões massificados, o reconhecimento da dinâmica humana de desejo-cognição e renovada relação aluno-professor.

Segundo Vygotsky (apud Taille, Oliveira e Dantas, 1992) é a relação com o próximo que permite ao sujeito a construção de seu conhecimento e desenvolvimento. No contexto da ação educativa essa relação é de extrema valia para o desenvolvimento humano. O autor explicitamente menciona que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro. Assim explana:

A análise em unidades indica o caminho para solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afeto e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere (Vygotsky, apud Taille, Oliveira e Dantas, 1992, p.76).

Neste sentido, Fernández (1991) aponta que não existe motivo único, nem orgânico, nem de estrutura de inteligência que sejam causas dos problemas de aprendizagem. O que se deve buscar para sanar tais problemas são situações que envolvam as relações particulares dos sujeitos com o conhecimento posto e com o significado do aprender.

Acredito que o diálogo permanente entre as pessoas envolvidas nas ações escolares criam relações desses sujeitos com o conhecimento e o significado próprio para aprender, ultrapassando o plano dos conteúdos e métodos pedagógicos. Por isso penso que antes de se preocupar em transmitir

conhecimento, o professor deve buscar caminhos que percorram a cooperação entre as pessoas, no diálogo, na troca de experiências, levando-os a refletir na construção de saberes com a parceria de seus alunos e, nesse trabalho de co-autoria, de relação mútua e amizade, manifestará a devida consideração à diversidade.

Particularmente sobre o que se refere a esse diálogo permanente e às trocas entre os agentes do cenário escolar que vão clareando a função social e cultural da educação, Arroyo comenta:

Trata-se de que professores, alunos e famílias saiam da velha órbita formal, desumana, transmissiva, que reduz a educação, o conhecimento e a cultura a um mero processo técnico, formal. Trata-se de valorizar a educação e as preocupações de seus mestres, de situá-las em nova órbita, de tratar a educação escolar como ação entre humanos, para humanizar [...] Personalizar a ação educativa, humanizá-la, não implica marginalizar a teoria, o conhecimento, a técnica, a ciência, a razão, mas, sim, vê-los também como humanos, colocando-os a serviço dos humanos. Sobretudo, humanizar a ação educativa significa entender como, nela, as pessoas intervêm com a totalidade de suas dimensões, inclusive as mais imponderáveis, como o sentimento, a emoção, a memória, a imaginação, os valores as crenças. Essas dimensões, tão marginalizadas e reprimidas, passam a ser trabalhadas como componente de inovação.

Nestas considerações, ao finalizar este capítulo, visualizando a possibilidade de a ação escolar ser pautada em uma ação humana que viabiliza aprender no exercício mútuo, vivenciando sentimentos, escolhendo procedimentos e norteando valores para construção de uma escola inclusiva, acredito que, espontaneamente surgirá o respeito às diferenças individuais.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1. O Porquê da Pesquisa Qualitativa

Na perspectiva de procurar conhecer uma realidade social, buscando descrever o que as pessoas pensam, sentem e deliberam num sistema de significados culturais o presente estudo envolveu pesquisa teórica e de campo em escolas com alunos com necessidades educacionais especiais.

Procurei conhecer, na comunidade escolar, valores, atitudes e ações pedagógicas referidas aos alunos com necessidades educacionais especiais em situação de inclusão escolar.

Busquei em uma abordagem qualitativa, baseada na pesquisa etnográfica, alternativas que melhor poderiam atender às necessidades deste estudo, posto que, além de possibilitar penetrar no cotidiano escolar junto aos protagonistas deste contexto, permitiu-me também transitar entre a teoria e a prática, de forma a compreender os significados das relações e ações dos sujeitos envolvidos nesta dinâmica específica.

Cabe ressaltar, segundo Wolcott (apud Lüdke e André, 1986, p.14), que o uso da etnografia deve envolver uma preocupação em pensar o ensino-aprendizagem dentro de um contexto cultural mais amplo, ou seja, não deve se restringir ao que se passa na escola, e sim relacionar o que foi aprendido dentro e fora da escola.

Neste sentido, como aponta Wilson (apud Lüdke e André, 1986, p.15), a etnografia fundamenta-se em hipóteses que afirmam ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto social e que também determinam ser quase impossível compreender o comportamento humano sem tentar entender seu referencial latente, onde perpassam seus pensamentos, sentimentos e ações.

2. Caracterização do Município, da Rede Municipal de Educação e do Centro de Apoio e Desenvolvimento.

Antes de relatar a pesquisa junto ao município, julgo oportuno apresentá-lo. Segundo dados do Plano Municipal de Educação publicado em 2003. Mairiporã possui 60.111 habitantes e 307 Km² de extensão territorial, dos quais aproximadamente 80% estão dentro de uma área de proteção de mananciais do Sistema Juqueri Cantareira, sistema responsável por 56% do abastecimento de água da capital de São Paulo. E, em uma topografia montanhosa, a típica mata atlântica do município influencia o clima da região, 7 a 10 graus abaixo da capital paulista, o município caracteriza-se como cidade do interior, apesar da proximidade da capital e o fácil acesso da Rodovia Fernão Dias.

Estudam e trabalham no município mais de 50% da população. Abriga uma população migratória da região do sul do Estado de Minas Gerais, regiões Norte e Nordeste do país, bem como de bairros periféricos da cidade de São Paulo. No entanto, a oferta de trabalho é restrita, sendo a Prefeitura Municipal o maior empregador. Evidencia-se que a maior parte de sua receita provém do IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano).

Mairiporã necessita de pavimentação nas ruas, possui apenas um hospital público, os casos graves são encaminhados a outros municípios.

As opções de lazer e cultura são restritas, apesar de existir um potencial turístico ecológico ainda não explorado. A religião predominante é a Católica Apostólica Romana.

Quanto à Educação do município, em 2001, ampliando o seu atendimento, a prefeitura assumiu toda demanda escolar de 1º a 4º série do ensino fundamental. Atualmente atende um total 9.099 alunos em 48 escolas, sendo que 22 escolas de ensino infantil e fundamental, 15 escolas de ensino fundamental, 6 escolas de ensino infantil e 5 creches. Cabe ressaltar que a Prefeitura tem assumido o transporte escolar para os alunos da Educação Básica e, priorizando o acesso, dispõe de ônibus, peruas e passes aos alunos, ante a precariedade e ineficiência do transporte comum e coletivo, devido à grande extensão territorial do município.

Como citado acima, a partir de 2001, a responsabilidade total de oferta do Ensino Fundamental passou ao município. Os prédios escolares repassados pelo Estado encontram-se com instalações, mobiliários e material pedagógico em estado precário. Em suas diretrizes, tendo nas escolas todas as crianças de 1º a 4º série do Ensino Fundamental, o município apresenta como meta oferecer igualdade de oportunidades educativas com qualidade a toda população em idade escolar.

Contudo, até 2003 não ocorreu no município um estudo efetivo das reais necessidades para o desenvolvimento de projetos voltados para a educação inclusiva. E o atendimento oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais era feita exclusivamente pela APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) que diante da situação, recebia uma demanda que não lhe era específica. Dentre as principais metas apresentadas no Plano Municipal de Educação/2003 para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, cabe salientar:

Organizar uma equipe de apoio pedagógico composto por profissionais da área da educação, saúde e assistência social a fim de diagnosticar a realidade das escolas municipais a partir de 2004;

Prever a formação continuada dos profissionais da educação, a fim de orientar os docentes a atuarem com todos os alunos, preferencialmente com aqueles com necessidades especiais a partir de 2004;

Desenvolver, com a equipe de apoio pedagógico, projetos destinados para crianças com necessidades especiais, em instituições especializadas ou regular de educação infantil, especialmente creches, no período de 2 anos;

Criar no prazo de 2 anos, duas salas de apoio, a fim de acompanhar e orientar o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais;

Garantir até o final da década, em parceria com a saúde e assistência social, trabalho e com organizações da sociedade civil, a implantação de um centro especializado;

Disponibilizar material didático-pedagógico específico às diferentes necessidades especiais para auxiliar no desenvolvimento do trabalho tanto nas classes quanto nas salas de apoio;

Estabelecer progressivamente, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento de alunos especiais;

Assegurar a partir de 2004, a contratação de profissionais habilitados em Educação Especial para atuarem na sala de apoio e orientarem os docentes no desenvolvimento de projetos, pesquisas e trabalhos pedagógicos que possam contribuir na prática pedagógica com tais alunos (Plano Municipal de Educação de Mairiporã, 2003, p.24).

A princípio verifica-se nas metas da rede municipal de educação do município uma preocupação excessiva em manter aliada à educação dos

alunos com necessidades especiais uma parceria médica e assistencialista. Mas acredito ser por conta da ausência de projetos e modalidades de ensino que abranjam tal demanda.

Creio que, em 2005, a educação, em suas propostas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no município, tenha se fortalecido e ampliado, uma vez que um trabalho voltado para a formação continuada dos professores foi solicitada à Secretaria de Educação. A rede municipal apresentava numerosas, diferentes e equivocadas queixas de alunos que não conseguiam acompanhar o ensino regular. Listas e listas eram elaboradas pelas escolas na busca de triagem e atendimento desses alunos para as áreas da psicologia e fonoaudiologia, entre outros especialistas. Por conta disso, antes de um levantamento dos alunos com necessidades educacionais especiais junto às escolas, no segundo semestre do ano de 2005, foi apresentado por esta pesquisadora, enquanto membro da equipe da Secretaria Municipal de Educação, um projeto de orientações técnicas que visavam esclarecer aos seiscentos profissionais da rede, ou seja, diretores, professores coordenadores, professores e pajes das escolas e creches, o que, segundo Diretrizes Nacionais para Educação Especial (2001) caracterizava os alunos com necessidades educacionais especiais, como também a elaboração de indicadores do sistema educacional do município, sinalizando as propostas de ações visando à inclusão escolar.

Surpreendentemente, o levantamento de alunos com necessidades educacionais especiais que foram encaminhados à Secretaria de Educação no final do ano de 2005, registrou um grande número de alunos vistos como tendo problemas, posto que, 253 alunos apresentavam problemas de aprendizagem e 60 alunos apresentavam necessidades educacionais especiais, cabendo ressaltar que as escolas não informaram quais eram os tipos de necessidades educacionais. Tal fato foi justificado por não estarem preparados, tampouco serem especialistas para possíveis diagnósticos, relatando-nos ainda que, mesmo tendo “necessidades educacionais”, precisariam da contribuição de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros especialistas para dar conta

destes alunos. Também foram levantados os números de 12 alunos com deficiência auditiva, 13 alunos com deficiência visual, 41 alunos com deficiência mental e 5 alunos com deficiência múltipla.

Cordié (1996) aponta que a escola teme cada vez mais ultrapassar seu papel diante de alunos com problemas, de alunos que não conseguem aprender, de alunos que não se enquadram à norma. Aquino (1999) retrata essa análise num enunciado freqüente no meio escolar: “Se o aluno aprende é mérito do professor, mas, se não aprende, é porque tem algum problema”. Assim, ao mesmo tempo que responsabiliza o professor pelo sucesso, isenta-o de qualquer tipo de fracasso. Assumindo apenas o resultado desejado e apontando o aluno como o problema, acaba-se por justificar o impedimento e os rumos de um trabalho escolar e isentar o professor da responsabilidade, num espaço de conforto do discurso: O problema é do aluno e não do professor. Acaba também por apontar uma falta de clareza dos limites e possibilidades da ação escolar que, por extensão, continuará a marcar a clientela como obstáculo, empecilho e problema, acarretando sua conseqüente exclusão.

Os dados encaminhados e citados neste capítulo revelam as queixas indicadas tanto em reuniões de orientações propostas pela Secretaria Municipal de Educação, quanto em discussão em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) realizadas pelas escolas, quando apontaram:

1. Despreparo dos professores e falta de suporte;
2. O não retorno dos encaminhamentos e falta de parceria com a área da saúde e assistência social;
3. Ausência da família na escola e falta de estrutura familiar;
4. Espaço físico inadequado e falta de acessibilidade;
5. Demasiado número de alunos em sala de aula, mais o aluno com problema;

6. Descontinuidade de projetos da Secretaria de Educação por dependência política;
7. Falta de professores especialistas;
8. Currículo e sistema de avaliação descontextualizados;
9. Falta de apoio da comunidade devido ao preconceito;
10. Falta de material específico para os alunos especiais.

Os dados acima, indicando a persistente ideia do problema relacionado ao funcionamento do alunado e não propriamente nas ações escolares, vem ao encontro do que relata Batista (2006): o caráter elitista e competitivo das escolas oprime o professor e o reduz a situações de isolamento e impotência frente aos alunos com deficiência, pois estes são os alunos que mais desafiam o desenvolvimento do processo escolar. Por isso, a saída mais encontrada pelas escolas, para desvencilharem-se destes alunos, e mandá-los para outras pessoas e lugares que supostamente saberão como ensiná-los.

A partir daí, algumas ações foram traçadas e iniciadas para suprir as dificuldades apontadas pelos professores e gestores dessa rede de educação municipal até então ausentes de projetos específicos para essas questões. Dentre elas, para o plano de trabalho em 2006, a continuidade da formação continuada aos professores, a implementação da Oficina Pedagógica e o CEMAD (Centro Municipal de Apoio e Desenvolvimento Pedagógico da Secretaria de Educação), levantamento da demanda considerada de alunos com necessidades educacionais especiais, visitas, observação nas escolas, discussão de casos e a implementação dos serviços de apoio, como salas de apoio pedagógico e salas de recursos.

Cabe ressaltar que de início o CEMAD, regulamentado por uma Lei complementar nº 269 do ano de 2004, nasceu da necessidade de um atendimento multiprofissional (profissionais da saúde, educação e assistência social) aos alunos com dificuldades de aprendizagem da rede municipal de