

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES.
Um estudo sobre a concepção de educação inclusiva por
professores da Rede Municipal de Sorocaba

Sorocaba/SP
Abril / 2004

LUCIO ROBERTO BARDOS MARTINI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES.
Um estudo sobre a concepção de educação inclusiva por
professores da Rede Municipal de Sorocaba

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

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luís Cammarano González

Sorocaba/SP
Abril / 2004

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES.
Um estudo sobre a concepção de educação inclusiva por
professores da Rede Municipal de Sorocaba

Dissertação aprovada como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba, pela
Banca Examinadora formada pelos
seguintes Professores:



Orientador: Jorge Luís Cammarano
González (presidente) – UNISO/SP



Profª. Drª. Regina Maria de Souza –
UNICAMP/SP



Profª Drª. Eliete Jussara Nogueira –
UNISO/SP

Sorocaba, 25 de abril de 2004

AGRADECIMENTOS

À Profa. Ana Maria Torezzan pelas primeiras orientações que com muita atenção, carinho e dedicação muito ajudaram a trilhar o caminho desta pesquisa.

Ao Prof. Jorge Luís Cammarano González pelo acolhimento como orientador na reta final, pelas provocações teóricas que muito me fizeram crescer pessoal e profissionalmente e pelas sugestões para a conclusão deste trabalho.

Às Profas. Dras. Maria Regina de Souza e Eliete Jussara Nogueira, pela disponibilidade em compartilhar de seus saberes e questionamentos, aceitando o convite para participar da comissão examinadora.

Ao amigo Waldeci, que acompanhou e partilhou dos momentos de alegria, dissabores, angústias e sucessos deste percurso.

Aos professores que gentil e atenciosamente se disponibilizaram a participar desta pesquisa com suas valiosas entrevistas.

À CAPES pela bolsa de estudos no período de junho de 2003 a março de 2004.

À todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

A educação inclusiva tem sido tema de grandes debates que envolvem termos e conceitos nem sempre utilizados com os significados adequados às práticas educacionais.

Neste trabalho de pesquisa o autor procurou conhecer a dinâmica da educação inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Sorocaba sob a perspectiva do professor, como forma de compreender o processo no seu interior, onde de fato acontece.

O autor busca também analisar os diferentes pontos de vista teóricos assim como os diversos conceitos que norteiam a proposta de educação inclusiva como forma de compreender e problematizar as implicações sociais, políticas e ideológicas que permeiam o tema.

Sustentado numa abordagem qualitativa de pesquisa foram utilizadas, neste estudo, entrevistas semi-estruturadas com professores da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, neste estudo.

A análise das entrevistas permitiu perceber que muitos ainda são os questionamentos, dúvidas e críticas a respeito da implantação do modelo de educação inclusiva, principalmente no que se refere à inserção de alunos deficientes nas salas de aula regulares e orientação e capacitação dos professores.

ABSTRACT

The school inclusion has been subject of great debates that involve terms and concepts, nor always used with the practical adequate meanings to the educational ones.

In this work of research the author looked for to know the dynamics of the school inclusion in the Municipal Net of Education of Sorocaba under the perspective of the teacher as form to understand the process in its interior, where of the fact it happens.

The author also search to analyze the different theoretical points of view as well as the diverse concepts that guide the proposal of de school inclusion as form to understand the social, political and ideological implications.

In a qualitative boarding of research had been used in this study an half structuralized interviews with teachers of de Municipal Net of Education of Sorocaba.

The analysis of the interviews allowed to perceive that still the questionings, critical doubts and regarding the implantation of the model of school inclusion are many, mainly in that if it relates to the insertion of de deficient pupils in the regular classrooms, orientations and qualification of the teacher.

SUMÁRIO

1	Apresentação.....	01
2	Procurando entender conceitos e práticas educacionais.....	06
2.1	A educação para todos.....	06
2.2	A educação inclusiva.....	09
2.3	Deficiência.....	12
2.4	Necessidades educacionais especiais.....	16
2.5	Educação Especial.	25
2.5.1	Educação especial e legislação brasileira.....	33
2.6	Integração ou inclusão?.....	42
2.7	Diferenças, desigualdade, exclusão	47
2.8	Refletindo sobre os conceitos as práticas e educação inclusiva.....	54
2.9	A educação inclusiva em Sorocaba.....	64
3	Pesquisando a prática da inclusão.....	70
3.1	Diante do problema.....	70
3.2	Trajetória da pesquisa.....	73
3.2.1	Definição dos participantes.....	73
3.3	Educação Inclusiva: o que dizem os professores.....	75
4	Considerações finais.....	97
5	Referências.....	102

Índice dos anexos

Anexo 1	Carta à diretora da escola
Anexo 2	informações sobre a pesquisa
Anexo 3	Termo de consentimento informado
Anexo 4	Roteiro para entrevista
Anexo 5	Identificação do participante

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação inclusiva, que invadiram o cenário educacional brasileiro desde a última década tem tomado vulto grandioso nas ações educacionais e nas práticas pedagógicas envolvendo todos os profissionais ligados direta ou indiretamente com a educação.

A proposta de educação inclusiva tem provocado também muita polêmica do meio educacional pelas formas como vem sendo implantada em algumas escolas e pelos fundamentos teóricos que deixam de responder muitos questionamentos.

A educação inclusiva tem sido apregoada como uma inovação educacional nos quais os objetivos primam pela escola aberta a todos, que respeita as diferenças, que iguala todos pela diversidade, que garante direitos legais e equiparação das oportunidades para todos. Dessa forma supõe que a sociedade como um todo deixaria de ser excludente, sem segregar ninguém, acabando com as desigualdades sociais.

Que todas as pessoas deveriam ter as mesmas oportunidades e condições e serem respeitadas nas suas singularidades não resta a menor dúvida. Isso poderia, inclusive, ser encarado como um processo tardio no nosso país. No entanto, o que não é perguntado é a partir de qual ponto de vista as pessoas são consideradas diferentes? Quais os determinantes que as tornam desiguais perante os demais? Qual a origem, o motivo e a trajetória da segregação/exclusão das pessoas?

A Educação Especial, que no Brasil foi constituída num processo histórico bastante diferenciado do ensino regular, não seria mais necessária a partir do movimento de educação inclusiva que garante legalmente atendimento a todos nas salas de aula comuns? Como não levar em conta a história de movimentos políticos, sociais e educacionais subjacentes a parcela da população que necessita de recursos específicos que assegurem efetivamente sua educação? Quais as garantias de que os recursos específicos para os alunos deficientes estarão disponíveis em todas as escolas para satisfação de suas necessidades educacionais?

A educação inclusiva prevê atendimento e suporte a todos os alunos com necessidades educacionais especiais. Mas o que se está considerando

como necessidades educacionais especiais? As condições internas ou externas do aluno com relação ao seu desenvolvimento e aproveitamento escolar? Todos os alunos deficientes são alunos com necessidades educacionais especiais? Como identificar essas necessidades e, principalmente, como caracterizar os alunos com necessidades educacionais especiais? A partir de quais critérios se estabelece o que são necessidades educacionais especiais ou apenas necessidades especiais?

Aos professores da escola regular são oferecidos recursos suficientes para que possam atender todos os alunos com cursos e orientações que complementem sua formação profissional? São previstas também, pela educação inclusiva, inovações profissionais para os docentes como garantia de espaço suficiente para reflexão pedagógica e uma jornada que possibilite articulação entre o estudo e prática, plano de carreira e salários adequados?

Estes, e muitos outros questionamentos fizeram parte da trajetória dos meus estudos sobre educação inclusiva e me impulsionaram a desenvolver uma pesquisa que não buscasse soluções ou conclusões, mas que pudesse contribuir para a ampliação e o aprofundamento dos debates sobre um tema tão controverso.

O meu interesse pelo tema surgiu por estar ligado profissionalmente com a educação, e mais especificamente com educação especial, na qual atuo desde a minha formação como psicólogo.

Com o advento das propostas de educação inclusiva em Sorocaba, muitas foram minhas inquietações pela forma como alunos com deficiências estavam sendo inseridos nas salas de aulas regulares e, principalmente, com o processo de sua aprendizagem. Além disso, outra grande inquietação dizia respeito diretamente aos professores, profissionais que sempre orientei no atendimento aos alunos com deficiências a partir da perspectiva da educação especial. Percebia que os professores "comuns" das redes públicas, ao receberem em suas salas de aulas alunos com as mais diferentes deficiências, demonstravam pouco ou nenhum conhecimento sobre as possíveis dificuldades apresentadas por esses alunos, e conseqüentemente, sentiam-se na incômoda situação de "não saber o que fazer".

Com a procura dos professores da rede pública por orientações sobre alunos com deficiências meu interesse pelo tema aumentou. Passei a

acompanhar mais de perto o processo pelo qual os alunos deficientes eram inseridos nas salas de aulas regulares e também como os professores eram orientados. Dessa forma, passei a freqüentar cursos para professores, palestras, encontros e congressos sobre a temática, assim como discutir com outros profissionais da área da educação em Sorocaba.

Geralmente, a temática nesses encontros, alguns até com personalidades internacionais, eram sobre os “benefícios” alcançados com a educação inclusiva, os direitos legais que ancoravam essa proposta, a equiparação de oportunidades para todos, não segregação e exclusão. No entanto, a ênfase dos debates era a inserção de alunos deficientes na escola regular.

Inicialmente, a problematização para o trabalho de pesquisa estava voltada para as questões relacionadas aos alunos deficientes, sua inserção na escola regular, sua adequação seu aprendizado, etc, uma vez que o material disponível no qual podia me ancorar eram alguns poucos textos e os muitos discursos de teóricos e defensores da educação inclusiva que, de forma geral, enfatizavam a inserção do aluno deficiente na escola regular. Ao aprofundar os estudos percebi que a proposta de educação inclusiva tem uma abrangência muito maior do que a simples inserção de alunos deficientes nas salas regulares e, além disso, carrega amplas implicações sociais, políticas, econômicas e também ideológicas¹.

Fui percebendo também que a educação inclusiva, da forma como estava sendo transmitido aos professores nos discursos produzidos pelo que estavam implantando a educação inclusiva em Sorocaba não abrangia toda a dimensão do tema, focalizando apenas a colocação e aceitação incondicional de alunos deficientes nas suas salas de aulas. Além disso, não lhes era oferecido espaço suficiente de debates, reflexões, de participação das decisões, e muito menos de questionamentos ao modelo implantado.

Ainda mais. A proposta inclusiva passava a exigir dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação no magistério ou na pedagogia. E para atender a todos com

¹ Neste estudo ideologia é entendida como: “Conjunto de idéias, de procedimentos, de valores, de normas, de pensamentos, de concepções religiosas, filosóficas, intelectuais, que possui uma certa lógica, uma certa coerência interna e que orienta o sujeito para determinadas ações de uma forma partidária e responsável” (MARCONDES FILHO, 1985, p.28)

qualidade, tinham que adquirir uma prática e um conhecimento equivalente à do especialista, com uma diferença: o especialista se prepara para atuar em uma determinada área. e o professor, a partir da implantação da inclusão, passava a se especializar em todas.

Dessa forma é que um novo rumo foi sendo dado à pesquisa, ou seja, mudando a perspectiva de problematização, do aluno deficiente para o professor.

Uma vez que os textos e os discursos que fundamentam a inclusão são produzidos, majoritariamente, por indivíduos que estão no exterior da escola e da relação do cotidiano escolar optei por realizar uma pesquisa sobre a dinâmica da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, a partir da perspectiva dos professores, tendo como elemento básico sua concepção, suas idéias, seus pensamentos e sentimentos a respeito do modelo de inclusão implantado nas escolas.

Qual tem sido a lógica do professor na sua atuação profissional a partir das propostas de educação inclusiva na cidade de Sorocaba? De que forma os discursos e as orientações sobre educação inclusiva oferecidos estão engendrando as práticas dos professores e lhes dando subsídios para um atender a demanda esperada?

Um aspecto que considerarei importante neste estudo é a análise de diversos conceitos que são pronunciados largamente nos textos e discursos sobre inclusão tais como diversidade, pluralidade, equiparação de oportunidades para todos, exclusão, segregação, desigualdade, alunos com necessidades especiais, entre outros. De forma geral todos esse conceitos já eram ou já foram utilizados em algum momento da educação, mas voltam agora carregados de significados "inclusivistas" e, portanto, considerarei também importante discorrer sobre algumas práticas educacionais que estão diretamente ligadas com a educação inclusiva como a Educação Especial e a Integração.

Neste sentido, busco analisar na primeira parte deste trabalho os diversos conceitos que norteiam a proposta de inclusão, as práticas educacionais já utilizadas e o modelo de educação inclusiva implantado na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba como forma de buscar compreender e

problematizar a partir de diferentes pontos de vista teóricos, as implicações sociais, políticas e ideológicas que permeiam o tema.

Na segunda parte apresento a trajetória da pesquisa e a análise das entrevistas realizadas com professores e em seguida as considerações finais do estudo onde procuro mais problematizar do que concluir a discussão de um tema que ainda necessita ser muito debatido e refletido.

2 PROCURANDO ENTENDER CONCEITOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

2.1 A educação para todos

Com base na exclusão de muitas pessoas dos bancos escolares, em nível mundial, foi realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial sobre a "Educação para Todos", no qual participaram governos, agências internacionais, organismos não governamentais e personalidades do âmbito da educação do mundo todo.

Tinham como dados mais de 100 milhões de crianças sem acesso à escola, 960 milhões de adultos analfabetos funcionais, e mais de 100 milhões de crianças e adultos que não conseguiam concluir o ensino básico, ainda que em países democráticos (TORRES, 2001).

A Conferência teve o mérito de recolocar a questão educativa no centro, chamando a atenção para a importância e a prioridade da educação, principalmente da educação básica, reconhecendo que os diferentes grupos humanos têm diferentes necessidades básicas, e, portanto, diferentes necessidades básicas de aprendizagem, assim como diferentes maneiras de satisfazê-las. Tais necessidades variam em cada país e em cada cultura, diferenciando-se entre os setores e grupos sociais (em virtude da raça, idade, gênero, cultura, religião, localização territorial, etc). Era, portanto, o início do reconhecimento da diversidade.

Conforme é possível observar, foram estabelecidos alguns objetivos para a viabilização das propostas, tais como:

art.1. satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; art. 3. universalização do acesso à educação e promoção da equidade; art. 5. ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica calcando-se na diversidade, complexidade e no caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. (TORRES, 2001, p.8)

Algumas das estratégias de ação definidas são as de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, e dar atenção especial aos

grupos desamparados e às pessoas com algum tipo de deficiência, facilitando sua aprendizagem e corrigindo as desigualdades educativas impostas a elas.

Em 1994, reafirmando o direito de todos à educação, foi realizada em Salamanca a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que propôs a adoção de Linhas de Ação em Educação Especial. Como decorrência da universalização da educação. O Documento elaborado pela Conferência traz, explicitamente, recomendações para grupos de alunos com deficiência e que apresentam “necessidades educacionais especiais”.

A recomendação das linhas de ação, propostas pela Conferência de Salamanca, supõe um novo conceito de escola, que segundo Carvalho (1998) traduz-se por meios para atender à diversidade através de medidas compatíveis com as necessidades dos alunos.

Uma escola aberta à diversidade, isto é, que respeite e ressignifique as diferenças individuais, bem como que estimule a produção de respostas criativas, divergentes, em oposição às estereotípias e à homogeneidade do socioculturalmente entendido como 'normal'. (CARVALHO, 1998, p.59)

Baseados na diversidade e nas propostas de acesso de todas as pessoas na escola, as conferências de Jomtien e Salamanca, propõem o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, de forma a atender todas as necessidades educacionais dos alunos nas diferentes culturas, alegando que:

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que “um tamanho serve a todos”. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. (DECLARAÇÃO de Salamanca, 1994, p. 4)

A educação escolar visa, portanto, o atendimento de todas as crianças, jovens e adultos tendo como essencial o respeito às diferenças individuais, culturais e sociais, a não exclusão ou segregação de toda

população e a equiparação de oportunidades para todos como forma de amainar as desigualdades sociais.

A escola, na perspectiva da educação para todos e da inclusão, passa a ser vista, cada vez mais como um espaço de solidariedade, onde finalmente todas as crianças estariam juntas, onde seria promovida a convivência entre elas e, a possibilidade de diminuir as diferenças entre indivíduos normais e anormais, homens e mulheres, brancos e negros, fomentaria os sentimentos de solidariedade.

É o documento de Salamanca que formula ou institui o conceito de educação inclusiva como objetivo de educação para todos.

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isso levou ao conceito de escola inclusiva. (DECLARAÇÃO de Salamanca, 1994, p.4, grifos meus)

Após a criação do conceito de “escola inclusiva” pelo Documento de Salamanca, iniciou-se um grande movimento de reflexão sobre o papel da escola na sociedade, de forma que esta passasse a atender todos os alunos sem exceção, gerando debates em todos os âmbitos da educação.

A proposta de educação inclusiva, a partir da promulgação da Declaração de Salamanca, colocou em lados opostos teóricos que têm defendido veementemente e incondicionalmente a colocação de todos os alunos nas salas de aula regulares, e outros que acreditam ser necessário um tempo maior de transição e de reflexão para mudanças tão radicais na escola, para que não se corra o risco de ser mantido o mesmo sistema mudando apenas sua nomenclatura.

Acreditando ser necessário procurar entender o conceito de educação inclusiva, a partir das propostas apresentadas tanto pela Declaração de Salamanca quanto de seus defensores e detratores, será realizada em seguida uma análise mais detalhada dos conceitos que tem permeado os discursos que abordam o tema.

2.2 A educação inclusiva

O documento de Salamanca, ao instituir o conceito de escola inclusiva, considera que as escolas devam organizar seu processo pedagógico de tal forma que possam atender às diferentes singularidades dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Sugere também que sejam feitas mudanças no sistema de ensino de forma que sejam equalizadas as oportunidades para todas as pessoas.

Pela proposta da diversidade, da não exclusão, com respeito às diferenças, sugere o documento que as oportunidades sejam iguais para todos sendo possível que crianças pobres, ricas, deficientes, crianças de rua, de diferentes etnias, trabalhadoras compartilhem da mesma igualdade de acesso e permanência na escola, o que tornaria o ensino de maior qualidade.

Muitos autores, (CARVALHO, 1997; MANTOAN, 1999; SASSAKI, 1997; STAINBACK E STAINBACK, 1999; STOBAUS, 1999) justificam que as principais razões para a defesa da educação para todos, baseado nos princípios da inclusão, é a viabilização da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na medida em que propicia o exercício da igualdade social, mostrando que, apesar das diferenças, todas as pessoas têm os mesmos direitos.

Um dos livros mais utilizados para nortear os ideais de inclusão tem sido "Inclusão: um guia para educadores" de Stainback & Stainback (1999) que apresenta a seguinte definição de ensino inclusivo e escola inclusiva, e que, de forma geral é corroborada pelos outros autores já citados:

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e sala de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK, STAINBACK, 1999, p.21, grifo meu)

E em relação à concepção de escola inclusiva, observam:

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às

suas habilidades e necessidades [...] mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. (STAINBACK, STAINBACK, 1999 p.12, grifos meus)

Acrescentam ainda os autores que com a inclusão é possível tornar o mundo mais humano, solidário e cooperativo.

A sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com conseqüentes resultados para a paz social. (STAINBACK, STAINBACK, 1999, p.21)

Parece haver um forte apelo para que, através da educação se consolide a igualdade social, num movimento impulsionado pela denominada "educação para a paz", para o convívio, para a compreensão e solidariedade.

Entretanto, é preciso observar também que propostas como essas sugerem que não apareçam os conflitos sociais, num momento histórico em que os direitos do cidadão são cada vez mais enfraquecidos. A escola, como transmissora dos saberes e também da ideologia, poderia ser usada, ou "funcionar de acordo" com discursos de solidariedade como forma de reforçar a ordem vigente e minimizar os conflitos de classe.

A busca pela "paz social" através da educação inclusiva, baseada na solidariedade e cooperação pode também estar mascarando a idéia de um todo social, como a visão positivista de corpo social único, que precisa funcionar harmoniosamente e onde cada um assume seu papel. Neste sentido, como aponta Souza (2001), não se buscaria, em primeiro lugar o bem estar das pessoas e grupos aos quais a inclusão se dirige, mas, antes de tudo, o bem estar social, a manutenção da harmonia, um pacto de colaboração mútua, onde não existem conflitos entre as diferentes partes desse corpo social.

Uma questão pode ser levantada quanto ao que se refere ao universo de alunos que a educação inclusiva pretende atender. O pressuposto da promulgação da declaração de Jomtiem é a garantia do acesso á educação para todos os alunos. No entanto, com a Declaração de Salamanca, que institui o conceito de educação inclusiva, o mesmo acesso a todos parece ser mais específico, ou seja, endereçado aos alunos que apresentam necessidades

educacionais especiais firmando um conceito até então pouco utilizado no nosso país.

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas 'Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências', o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional [...].reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino [...].
(DECLARAÇÃO de Salamanca, 1994, p.1, grifos meus)

O documento de Salamanca solicita aos governos que assegurem a educação de pessoas com deficiências no sistema de ensino, ainda que não especifiquem em qual deles, se no regular ou no especial, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de educação para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular.

Nas diversas análises de leituras sobre as propostas de inclusão (CARVALHO, 1999; MANTOAN, 1999; BRASIL, 1994), o objetivo é da abertura das portas da escola para todos, no entanto, a ênfase é dada à inserção de pessoas deficientes nas salas de aula comuns, ainda que estas pessoas sejam incluídas numa categoria maior e genérica chamada de alunos com necessidades educacionais especiais.

Pode-se tomar como exemplo a definição de educação inclusiva dada por Carvalho (1999):

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes de ensino comum, alunos ditos normais com alunos portadores ou não de deficiências – que apresentam necessidades especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem desenvolver.
(CARVALHO, 1999, p.38, grifo meu)

E também a definição de Mrech (2002), que considera a inclusão como sendo a inserção de alunos deficientes na rede regular de ensino:

Inclusão: parte do postulado do ambiente menos restritivo. O aluno deficiente deverá ser mantido no ensino regular com a ajuda e suporte necessário dos professores do ensino regular e do ensino especial, pois para o paradigma da inclusão não são os deficientes que tem que se adaptar aos normais, mas os normais que tem que aprender a conviver com os deficientes. (MRECH, 2001, p.1, grifos meus)

A discussão entre os termos necessidades educacionais especiais e deficiência é, por sinal, um aspecto bastante confuso no processo de educação inclusiva, pois aborda dois conceitos bastante distintos, suscitando alguns questionamentos. O que são consideradas necessidades educacionais especiais? As necessidades educacionais especiais estão relacionadas às condições internas ou externas do aluno com relação ao seu desenvolvimento e aproveitamento escolar? Como identificar essas necessidades, e, principalmente, como caracterizar os alunos com necessidades educacionais especiais? A partir de quais critérios se estabelece o que são necessidades educacionais especiais, ou apenas necessidades especiais? Todos os alunos deficientes apresentam necessidades especiais?

É necessário, então, uma pequena análise dos conceitos de deficiência e de necessidades educacionais especiais para que se possa compreender as semelhanças e diferenças entre eles.

2.3 Deficiência

Comumente a deficiência é entendida como uma condição incapacitante e dolorosa, não apenas pelas limitações orgânicas intrínsecas do sujeito que a possui, mas em maior escala pelas limitações impostas pela sociedade. Vários estudos, em especial os da área da medicina, têm conceituado a deficiência como uma característica inerente à pessoa deficiente, concebendo-a como inerente ao organismo.

Alguns autores (AMARAL, 1998; BUENO, 1993; GARCIA, 1998; OMOTE, 1994; SKLIAR, 1997, 2001) defendem, no entanto, que a deficiência é um conceito construído socialmente, ou seja, a deficiência não é entendida como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento, mas na forma como o grupo social define o que é deficiência e não-deficiência. Nas palavras de Omote (1994):

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como

desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. As pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções da normalidade, mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade. (OMOTE, 1994, p.69)

Na sociedade de modelo capitalista, onde o indivíduo vive para produzir e consumir, possuir deficiência significa não produção e, conseqüentemente, as deficiências são desvalorizadas e desacreditadas pelo sistema. Além disso, o sujeito deficiente convive com as limitações, porque a sociedade, ao atribuir aos homens um caráter idealizado, distingue como limitações, desvantagens e descrédito tudo o que foge ao seu padrão.

Entretanto, a concepção de deficiência como algo inerente ao organismo e/ou ao comportamento da pessoa identificada como deficiente, tem prevalecido na sociedade moderna e, dessa forma, determinadas pessoas foram sendo identificadas, classificadas e mensuradas e circunscritas em categorias específicas para diversos tipos de deficiência. Neste contexto, o avanço da ciência e a formação de profissionais especializados propiciaram a possibilidade de formas diferenciadas de tratamento e serviços para esse segmento da população.

Com a prescrição categorial de serviços, tratamento e atendimento especializado para as diferentes deficiências, destacou-se as semelhanças entre as pessoas deficientes de uma mesma categoria. Para Omote (1994), isso cria uma ilusão de homogeneidade entre os membros que pertencem a uma mesma categoria e de muita diferença entre eles e os membros de qualquer outra categoria.

Assim, os portadores da síndrome de Down podem ser vistos como sendo muito parecidos uns com os outros e, o que é pior, vistos como tendo basicamente as mesmas necessidades e possibilidades. (OMOTE, 1994, p. 129)

Dessa forma, na medida em que são padronizados e homogeneizados os serviços prestados à especificidade das deficiências as diferenças e desigualdade que existem entre as pessoas deficientes deixam de ser percebidas.

A nomenclatura dispensada às pessoas deficientes também influi na sua situação perante a sociedade, uma vez que a terminologia conceitual pode atender tanto questões de ordem técnico-científica quanto estar a cargo de anseios ideológicos de uma determinada política. Vários autores (BUENO, 1993; JANUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1986, 2001), exploram a historicidade da nomenclatura usada para identificação das pessoas deficientes. Apontam esses autores que a problemática da nomenclatura permeia o binômio normalidade x anormalidade e envolvem conseqüências nas culturas no âmbito das políticas, políticas e práticas sociais.

Assinalam os referidos autores que foram usados termos homogeneizantes como "incapazes", "inválidos", "sub-normais", "infradotados", "excepcionais", "especiais", "portadores de deficiência". Atualmente o termo que homogeneiza esse grupo social é o de "portadores de necessidades especiais" ou como alguém que apresenta "necessidades especiais".

Segundo Amaral (1998b), o conjunto formado por conceito/definição de deficiência aponta para os contextos em que foram produzidos. Os conceitos e definições de deficiência passam por dimensões descritivas e valorativas tendo sempre um caráter histórico, ou seja, numa determinada época, num determinado contexto sócio-econômico.

Bueno (1993) também considera que substituição terminológica é usualmente encarada como um reflexo de posições mais democráticas ou de crenças nos valores humanitários, sem que seja levado em consideração que o conhecimento do homem sobre ele mesmo é construído sobre fenômenos que ele mesmo é produtor e que está sempre e necessariamente carregado de um sentido ideológico.

A extensa terminologia usada para identificar pessoas com deficiência ao longo da história, e mais recentemente nas políticas sociais e educacionais, parece ter servido mais para atender às necessidades dos processos de seletividade social e política, dado o eufemismo que carregam os conceitos, do que propriamente propostas de compreensão e intervenção para as pessoas deficientes.

Na perspectiva de que a pessoa que possui algum tipo de deficiência é inválida e incapaz dentro dos padrões estabelecidos pela normalidade, historicamente foram sendo organizados serviços de assistência, que refletiam

as atitudes sociais marcadas pela filantropia e paternalismo, geralmente exercidas por tradições religiosas cristãs.

Dos hospícios do século XVIII, que tinham como característica fundamental o isolamento como forma de proteção do meio social para evitar possíveis interferências na ordem social, às instituições especializadas, do século XIX, voltadas para pessoas com deficiências semelhantes, que ainda mantinham um mesmo modelo de internação do hospício, mas de alguma forma buscavam a recuperação ou minimização de um "mal" de seus usuários, aos asilos e às "escolas especiais" do século XX, houve sempre a contribuição para a segregação das pessoas deficientes de participação da vida em sociedade, sendo não apenas excluídas como discriminadas perante uma normalidade institucionalizada.

Segundo Bueno (1997b), a institucionalização de serviços específicos prestados às pessoas deficientes contribuiu para a produção das concepções de deficiência como consequência das suas ações. Dessa forma, esse tipo de prestação de serviço acabou sendo incorporado como natural não apenas para população em geral, assim como para os profissionais que trabalham nessas instituições, e também para seus usuários.

Pode-se dizer que as pessoas deficientes começaram a ter acesso à educação formal, ainda que em sistema especial, recentemente na história da educação. Seu ingresso no sistema regular sempre foi dificultado por diagnósticos médicos/clínicos e geralmente eram tratadas diferentemente dos demais alunos, quer pela nomenclatura utilizada quer pelos recursos destinados.

Atualmente, existe uma tendência em incluir as pessoas deficientes numa nomenclatura mais ampla denominada "portadores de necessidades educacionais especiais". Apresentariam, no entanto, todas as pessoas deficientes tais necessidades? Pode-se considerar os termos deficiências e necessidades educacionais como sinônimos?

Em seguida será analisado o conceito de necessidades educacionais especiais, e suas implicações no processo de aprendizado dos alunos.

2.4 Necessidades educacionais especiais

O conceito de necessidades educacionais especiais, segundo Marchesi e Martín (1995), começou a ser utilizado nos anos 60, mas foi através do relatório Warnock, publicado em 1978, que o termo passou a ser utilizado na legislação inglesa e posteriormente aplicados no sistema educacional.

O que significa um aluno com necessidades educacionais especiais? Em linhas gerais, isso quer dizer que o mesmo apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade. (MARCHESI; MARTIN, 1995, p.11)

E acrescentam:

O conceito de necessidades educacionais especiais remete, em primeiro lugar, às dificuldades de aprendizagem, mas também aos maiores recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar estas dificuldades. (MARCHESI; MARTIN, 1995, p.12)

Na avaliação desses autores, para que seja evitada a terminologia da deficiência, seria preferível usar o termo problemas de aprendizagem, pois, dessa forma seria procurado dar ênfase na capacidade da escola oferecer uma resposta a essas dificuldades, ainda que esta não negue que os alunos tenham problemas especificamente vinculados a seu próprio desenvolvimento.

Os mesmos autores apresentam alguns posicionamentos críticos quanto a essa terminologia apontando a consideração de uma expressão excessivamente vaga que remete constantemente a novos conceitos para sua compreensão adequada, e de sua abrangência excessiva, uma vez que, em algum momento da vida escolar todos os alunos estariam sujeitos a algum tipo de necessidade educacional especial. Neste sentido, portanto, o termo não teria utilidade uma vez que a maioria dos alunos se encontraria dentro dele.

O conceito de necessidades educacionais especiais, a partir dos estudos do relatório Warnock (1978, apud MARCHESI; MARTIN, 1995), começa a direcionar outros estudos e documentos na área da educação, em vários países, inclusive no nosso, a partir das recomendações internacionais,

de forma a construir práticas educacionais em função de uma suposta abrangência no atendimento.

Assim, o relatório Warnok, portanto, ao apontar as necessidades educacionais especiais como referentes às dificuldades de aprendizagem substituindo uma outra terminologia que designava as deficiências ampliando sua abrangência, gerou e ainda gera confusões conceituais na área da educação no nosso país, uma vez que aqui alunos deficientes e não deficientes foram historicamente separados nas ações educativas, ou seja, nas modalidades especial que é destinada aos alunos deficientes e regular ou comum, destinada aos demais alunos.

No Brasil, o conceito de necessidades especiais aparece como recomendação para linhas de ação da Educação Especial, modalidade de educação voltada para uma clientela específica, não tendo grandes repercussões até a Declaração de Salamanca. Após a promulgação da Declaração, que passa a ser referência para documentos oficiais e acadêmicos para supostas práticas de educação inclusiva, o conceito passa a ser largamente utilizado para designar diferentes situações de dificuldades de aprendizagem, inclusive para alunos com as mais diferentes deficiências.

Há de se perguntar, portanto, se com sua abrangência, o termo necessidades educacionais especiais, seria aplicado a todas as crianças que apresentam dificuldades escolares, e se estas todas seriam geograficamente inseridas no contexto também da Educação Especial?

Existem, grandes contradições nos documentos oficiais assim como nas produções acadêmicas, que ora direcionam a atenção para um alunado específico da Educação Especial, ora abrangem todos os alunos, de forma geral, uma vez que todos podem, em algum momento de sua vida escolar necessitar de atenção especial.

Os documentos oficiais brasileiros que usam o termo necessidades educacionais especiais como forma de propor e direcionar as práticas educacionais e escolares são emitidos pelo MEC (Ministério da Educação e cultura), através de suas secretarias de Educação Especial e a Coordenadoria Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Segundo os estudos de Mazzotta (2001) a expressão "educando com necessidades especiais" aparece pela primeira vez nos textos oficiais em 1986,

em substituição ao termo "alunos excepcionais", em referência aos alunos da Educação Especial. Para este autor o termo surgiu mais como um eufemismo do que fruto de uma compreensão do sujeito para quem os documentos eram dirigidos.

A mudança do termo na legislação, nos planos educacionais e nos documentos oficiais, no entanto, não alterou o significado anterior, uma vez que os alunos, agora chamados de "educandos com necessidades especiais", eram os mesmos, ou seja, já pertenciam à Educação Especial. Foi ainda usado o termo "portadores de deficiência" e "portadores de necessidades educacionais especiais" como sinônimos.

A Política Nacional de Educação Especial, lançado pelo MEC/SEESP, em dezembro 1993, representando um dos mais importantes documentos oficiais na área, define o alunado da educação especial da seguinte forma:

Aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (BRASIL, 1994b, p. 13, grifos meus)

Para o mesmo documento a "pessoa portadora de deficiência" é aquela que:

Apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social. (BRASIL, 1994b, p.22, grifos meus)

E "pessoa portadora de necessidades especiais":

É a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser

chamadas de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 1994, p.22, grifos meus)

Poderia ser perguntado se as “necessidades próprias e diferentes” apresentadas por alunos, segundo esse documento, seriam produzidas ou internalizadas? Ou ainda, se estas necessidades seriam inatas ao sujeito? E ainda, de qual parâmetro se estaria definindo o que se está considerando como “significativa diferença”? De qualquer forma, fica subentendido, no documento, que necessidades educacionais especiais são oriundas de uma deficiência permanente ou temporária e que problemas de conduta e altas habilidades são classificadas nas categorias de deficiência.

Além disso, Mazzota (2001), também lembra que com essa definição em nada fica claro em qual modalidade de ensino, se especial ou regular, os recursos metodológicos educacionais específicos devem ser utilizados. Outra advertência do mesmo autor refere-se ao termo “portador de necessidades”, uma vez que [...] “não se entende como uma pessoa possa portar necessidades [...] entende-se que pode apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações”. (p. 118)

A partir da Conferência de Salamanca, em 1994, o termo ganha mais força no meio educacional, dada a sua importância de acordo com as metas os arranjos internacionais, assim como no avanço das propostas inclusivistas. Passa-se então a ampliar o conceito, de forma a abranger mais alunos dentro dessa terminologia.

Registra o documento de Salamanca:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais em algum ponto durante a sua escolarização”. (DECLARAÇÃO de Salamanca, 1994, p.4, grifos meus)

O documento é claro em afirmar que as necessidades são originárias das deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, todos os alunos que apresentam algum tipo de deficiência seriam considerados com necessidades educacionais especiais. E as dificuldades de aprendizagem? Seriam elas oriundas da condição de um aluno ser “de rua”, trabalhador”, “de origem remota”?

Observa a Declaração que a escola deve arrumar os meios para que a satisfação das necessidades possa ser atendida, mas nunca que a própria escola seja, por suas condições a causadora dessas dificuldades.

Um aluno cego, por exemplo, necessita de um aparelho braile para o desenvolvimento de sua aprendizagem, assim como um aluno não cego pode necessitar de um lápis ou caneta. Ambos podem não apresentar nenhum tipo de dificuldade no aprendizado. Seria, no entanto, o uso do braile, considerado uma necessidade educacional especial, uma vez que, segundo as definições de necessidades educacionais especiais, serem oriundas da deficiência?

Da mesma forma um aluno surdo pode necessitar de um professor bilíngüe e apresentar um ótimo rendimento escolar. A presença do professor seria uma necessidade educacional especial? Um aluno que precisa trabalhar para ajudar no sustento da família, dada sua condição sócio-econômica, e não consegue acompanhar adequadamente os estudos, seria considerado como apresentando necessidades educacionais especiais? Os alunos internos de uma instituição como a Febem, por exemplo, por estarem num processo de marginalização devido suas condições sociais, poderiam ser considerados com necessidades educacionais especiais? E qual seria o critério para distinguir essas necessidades nesse poucos exemplos citados?

O termo, ainda segundo documento de Salamanca, unifica dois conceitos distintos, ou seja, o da deficiência e da dificuldade de aprendizagem, que na sua especificidade são bastante peculiares e de origens bastante diferentes. Neste sentido, pode-se argumentar que existe uma tendência à pasteurização das diferenças na medida em que se aplica a mesma nomenclatura tanto em relação a uma criança deficiente, que pode pertencer a uma posição social/econômica elevada, quanto em relação a outra criança de rua ou trabalhadora. Este exemplo ilustra que não são levadas em consideração as razões de suas “necessidades educacionais especiais”, mas

apenas o "bem estar" de uma suposta "satisfação das necessidades". Além disso, o referido termo pode dar a entender que tais "necessidades" são frutos da limitação ou dificuldade da criança e não do conjunto das relações sociais em que ela vive. Para o documento parece indiferente a origem social, se deficiente de qualquer classe econômica ou "marginalizada, de origem remota, trabalhadoras, etc", deixando de fora discussões como as diferenças de classe e o contexto histórico de cada cultura.

Mesmo com ênfase no respeito às diferenças, o documento parece negá-las no sentido que passa a haver uma suposta igualdade através da necessidade chamada de especial. Todas as crianças deficientes, de rua, trabalhadoras, com dificuldades de aprendizagem são iguais por serem consideradas com necessidades educacionais especiais. Negam-se as diferenças, criando uma nova identidade abrangente e homogeneizante para todos os que desviam dos padrões educacionais vigentes. Na medida em que todos podem apresentar necessidades educacionais em algum momento da vida escolar iguala-se a criança de rua que pela sua condição social pode apresentar dificuldades de aprendizagem, e uma outra dislexa, por exemplo, mas de alto poder aquisitivo.

Corroborando com a Declaração de Salamanca, outros documentos brasileiros referentes à educação foram elaborados ou redimensionados para atender à nova ordem, sem que, no entanto, tenham sido abolidas as ambigüidades e significações contraditórias. Entre eles se destacam os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999), a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica (CNE/CEB nº 2).

Os PCNs, em afinidade com a Declaração de Salamanca, buscam enfatizar a diversidade da comunidade escolar visando o respeito às diferenças, apontando e orientando possíveis adaptações curriculares para o atendimento de todos os alunos. Inicialmente coloca que a diversidade amplia a dimensão de características e que as necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações individuais, econômicas ou sócio-culturais.

Assim como na declaração de Salamanca, os PCNs ampliam o conceito de necessidades educacionais, para uma gama mais vasta de crianças que podem apresentá-las, sendo típicas de alunos [...] com condições físicas, intelectuais, sociais e sensoriais diferenciadas, com deficiências e bem

dotadas, trabalhadores ou que vivem nas ruas, nômades, de minorias lingüísticas, de grupos desfavorecidos ou marginalizados. (p.22)

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou se suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s). (BRASIL, 1999, p.22, grifos meus)

Claramente expresso no documento citado que as necessidades educacionais especiais são, portanto, da ordem das dificuldades de aprendizagem e que essas são características tão somente do alunado e não das condições escolares, curriculares, sociais e políticas.

Interessante notar também que o aluno com elevada capacidade está sendo considerado com necessidades educacionais especiais, e novamente cabe perguntar: o que se está entendendo como elevada capacidade? Com quais critérios e em quais condições essa capacidade é avaliada? Dessa forma, o texto deixa a entender que existiria uma suposta hierarquização dos saberes e capacidades.

O termo surgiu para evitar efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. (BRASIL, 1999, p. 23, grifos meus)

Ainda que insista na idéia de que o termo “necessidades educacionais especiais” não deve referir-se apenas às pessoas deficientes, ambigualmente o documento usa como referência essas mesmas pessoas. Diz ainda que o termo atende um caráter de funcionalidade, ou seja, [...] o que qualquer aluno pode requerer do sistema educativo quando frequenta a escola [...]” (p.29), dando a idéia da clara pasteurização e massificação das diferenças sociais e individuais, assim como das deficiências.

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixar de se pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades

específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. (BRASIL, 1999, p.23, grifos meus)

O curioso da frase acima é que ao mesmo tempo em que o documento sugere deixar de pensar nas dificuldades específicas, a escola tem que atender e dar respostas específicas às necessidades dos alunos que são muito diferentes dos demais. Parece haver um esforço em suprimir a palavra deficiência de modo a generalizá-la para todos os alunos, ao dizer que todos, em algum momento, poderão ter necessidades específicas. Há que se pensar, no entanto, que dificuldades são e podem ser sentidas por todos os alunos, em diversos momentos de sua vida escolar, já uma deficiência, além de ser uma singularidade intrínseca ao indivíduo, é concebida socialmente e tem implicações bastante diferenciadas.

O mais recente documento oficial que aborda o conceito de necessidades educacionais especiais é a Resolução CNE/CEB nº 2 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas modalidades de ensino.

Esse documento traz em si a idéia e ideal de inclusão e também a da fusão das duas modalidades de ensino regular e especial. É dirigido para orientações de atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Considera que a Educação Especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências, mas que a partir do conceito de necessidades educacionais especiais, é afirmado um compromisso com a nova abordagem, isto é, a inclusão. A partir dessa visão, deixa subentendido que não só o conceito de necessidades educacionais especiais é ampliado, mas também a educação especial seria mais abrangente ao atender todo e qualquer aluno que, em algum momento de sua vida escolar, apresente tais necessidades, ainda que temporariamente.

A referida Resolução em consonância com a abordagem da inclusão, assim define os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais:

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

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

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III -altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p.70)

Ao ampliar o conceito o documento provoca mais dúvidas do que esclarecimentos a respeito do que são as necessidades educacionais especiais. A palavra "deficiência" aparece apenas uma vez na definição. No entanto, ainda que não sejam especificadas as deficiências, dá-se a entender que as dificuldades e limitações são apresentadas por quem é portador de uma delas.

Caberia perguntar o que seriam dificuldades acentuadas de aprendizagem e como identificar essas dificuldades sem acompanhar, por exemplo, os processos de ensino utilizados pelo professor e/ou as condições físicas da escola? Como averiguar uma causa não orgânica sem uma avaliação orgânica? As dificuldades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências seriam as deficiências mentais, déficit de atenção e condutas típicas com comprovação diagnóstica? Dificuldades de comunicação e sinalização seriam as deficiências auditivas e visuais?

Todos os alunos dentro do processo escolar apresentam necessidades educacionais, ou seja, necessidades básicas de aprendizagem das mais diversas ordens para que desenvolvam a aprendizagem tais como necessidade de recursos materiais para um bom desempenho escolar, necessidade de atenção para apreensão dos saberes, necessidade de um bem estar emocional para que possam desenvolver atenção adequada, necessidade de conteúdo básico, de currículo adequado, etc.

Pode-se, portanto, afirmar que as necessidades educacionais se referem tanto aos fatores externos ao aluno, como a recursos materiais, ambientais, curriculares, por exemplo, como os intrínsecos a ele, ou seja, a

atenção, concentração, etc. Essas necessidades requerem redefinições e ampliações constantes, quer por parte do aluno quanto por parte da escola, de forma a acompanhar o desenvolvimento social. A não satisfação dessas necessidades, portanto, colocaria o aluno em desvantagens com relação às aprendizagens.

Mazzota (2002), lembra também que nas discussões sobre necessidades educacionais, não pode ser desconsiderada sua independência com outras necessidades humanas, como as necessidades fisiológicas, de segurança, de participação social, de estima, de auto realização, cuja satisfação influencia diretamente no desenvolvimento educacional/escolar dos alunos.

Nos documentos analisados, quando se trata de definir o conceito de necessidades educacionais especiais, parece haver uma tendência para a generalização do conceito como uma negação das deficiências partindo de uma idéia normalizadora através do discurso atual da equiparação das oportunidades e igualdade de direitos. Os atributos que unem o conjunto de pessoas no conceito de necessidades educacionais especiais, leva a entender que são uniformemente incluídas sobre uma categoria de desviantes ou anormais. Mas ao mesmo tempo em que todos podem apresentar durante sua vida escolar tais desvios ou anormalidades, ainda que temporariamente, torna todos iguais.

Na análise do conceito de necessidades educacionais especiais são percebidas contradições e ambigüidades nos documentos oficiais que parecem ser mais uma justificativa para o problema da separação das modalidades de ensino no Brasil (regular e especial), que historicamente não são suficientemente debatidas e verdadeiramente enfrentadas pela política educacional da sociedade contemporânea.

Neste sentido, cabe analisar ainda que brevemente, a Educação Especial, sua história e sua legislação na nossa sociedade para buscar um entendimento de como essa modalidade de educação fará parte do processo da educação inclusiva.

2.5 Educação Especial

Com o avanço dos setores da medicina e da psicologia no final do século XIX foram sendo constituídas diferenciações sobre doença e deficiência. Os sujeitos marcados pela doença ficaram por conta da psiquiatria, que se desdobrou institucionalmente nos manicômios, enquanto que aqueles marcados pela deficiência ficaram sob responsabilidade da educação, na configuração ou modalidade de educação especial.

A educação especial moderna, segundo Bueno (1997a), nasceu dentro do movimento de democratização e universalização do ensino, ao lado da extensão da escolaridade de crianças que, por características pessoais, não conseguiam usufruir processos regulares de ensino. Exerceu também, o papel de segregadora daqueles que atrapalhavam ou, pelo menos, não se adequavam às exigências do desenvolvimento das modernas sociedades capitalistas.

O termo especial utilizado na educação brasileira tem sido apresentado de forma genérica e difusa, mais ainda nos dias atuais quando abarca o conceito de diversidade, ou o tratamento das diferenças. A Educação Especial brasileira tem, de forma geral, se restringido à organização e procedimentos de ensino destinados às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência².

Segundo Silva (2000), o termo especial, usado na qualificação de atendimento ou serviço oferecido às pessoas deficientes, tem construído uma unificação das particularidades das pessoas que também passam a ser chamadas ou designadas de especiais. Isso tem provocado uma ruptura entre uma Educação que é considerada regular ou normal e uma outra, Educação Especial, para pessoas especiais. E ainda, esse mesmo termo tem provocado uma homogeneização das categorias de deficiências, estabelecendo assim, critérios únicos para seres sociais históricos e diferentes e, da mesma forma,

² Ainda que também seja atribuída à educação especial o trabalho com classes hospitalares e atendimentos domiciliares para os casos em que as situações nas quais a pessoa se encontra a impossibilita de frequentar a escola, são enfocados os trabalhos educacionais escolares, ou seja, do ensino regular.

não diferenciando os processos de trabalho e de ações pertinentes às necessidades específicas de cada deficiência.

A análise histórica da educação especial concentra-se na educação de pessoas deficientes o que mostra que esta área tem sido considerada como campo de pesquisa particular da psicologia e das áreas de instrumentalização de propostas metodológicas específicas. Silva (2000) considera que essa tendência, provavelmente, decorre da supremacia assumida pela psicologia diferencial que fornece dados do objeto deficiência e, conseqüentemente, a base de definição com implicações pedagógicas.

Mazzota (2001) aponta para o fato de que o modelo médico-clínico ou médico-psicológico para diagnosticar e avaliar diversos casos de deficiência tem servido como instrumento classificatório para fins de encaminhamento e colocação escolar e que, de certa forma, há uma "correspondência aparentemente harmoniosa" da dimensão diagnóstica com o atendimento educacional propriamente dito. Este fato além de ter se constituído uma tarefa complexa no campo da educação especial traz consigo implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade.

O modelo médico-clínico ou médico-psicológico contribuiu para uma que a Educação Especial tivesse uma representação estritamente patológica da população a quem se dirige. Dessa forma, as pessoas inscritas nessa modalidade de educação passaram também a ter uma designação própria que consta em todos os documentos oficiais, ou seja, clientela ao invés de alunos. Com isso, o aspecto pedagógico da Educação Especial fica em segundo plano uma vez que a deficiência passa a ditar métodos e regras e, de forma geral oferecendo uma educação que não conduza as pessoas para um processo de emancipação, mas de reparação ou reeducação das fraquezas humanas e das limitações sociais.

Essa forma de educar, pela via do modelo clínico terapêutico tem, segundo Prieto (2000), como diretriz adaptar os sujeitos especiais em sua condição – socializá-los no papel de especial sendo necessário para estes, portanto, uma educação no sentido do adestramento, com um esvaziamento de possíveis projetos pedagógicos e metodológicos. Além disso, a abordagem clínica da educação especial, tem se prestado à função social de manter as

peessoas deficientes supostamente inferiorizadas, incapacitadas, á margem da produção e usufruto dos bens e serviços sociais.

Lembra Ross (2003), que a pedagogia somente recebeu seus fundamentos científicos a partir da modernidade, das propostas de educação para todos, pois a era da industrialização impôs a necessidade da educação da maioria dos trabalhadores justificando o investimento nas pesquisas educacionais. A educação especial, contrariamente, não sofreu até poucos anos implicações sociais, econômicas, políticas e culturais significativas. Esta, como se analisa historicamente, surgiu com a finalidade oposta à educação geral, ou seja, trabalhar com os desacreditados socialmente, com os que apresentam a falta, falha, déficit, deixando entender que pessoas com essas características não serão produtivas à sociedade, e que, portanto, não carecem de investimentos.

No Brasil, a história da Educação Especial é tema de trabalhos de vários autores dos quais se destacam, Mazzotta (2001) que reconstrói e analisa a evolução da educação especial tendo como eixo as políticas sociais, Januzzi (1997) que é responsável por uma rica recuperação da história da educação do deficiente mental e Bueno (1993) que apresenta alguns marcos históricos da educação especial e a analisa no contexto da política educacional.

No resgate e análise da história da educação especial no Brasil, Mazzotta (2001) interpreta que no contexto da política educacional brasileira a educação especial pode ser dividida em dois grandes períodos que se diferenciam pela natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação das pessoas com deficiências.

Segundo constatações desse autor no período de 1854 a 1956 várias instituições especializadas foram criadas por meio de iniciativas oficiais e particulares isoladas, principalmente pelo empenho de alguns educadores que tinham interesse pelo atendimento educacional das pessoas deficientes. Até essa época não se falava em educação especial, mas educação de deficientes. O segundo período tem início em 1957 com a implantação de políticas de âmbito nacional específicas para a área do que se começava a chamar de educação especial, concretizadas em campanhas que eram voltadas para a finalidade de educação de pessoas deficientes. Até 1972 essas campanhas

foram organizadas por área de deficiência com o objetivo de ampliar o atendimento a essa população em todo território brasileiro.

Em 1973 foi criado, pelo governo federal junto ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão central para implantação e coordenação do projeto de atuação na área da educação especial que passa a produzir diretrizes para criar, expandir e melhorar o atendimento. Este Centro apesar de ter passado por algumas modificações em sua estrutura e funcionamento, manteve objetivos semelhantes e funcionou até 1985 quando foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP), que passa a ser órgão central de direção superior do Ministério da Educação. Para Mazzotta estas ações foram marcos para a inserção da educação especial nas políticas nacionais de educação.

Prieto (2000), aponta que o processo de expansão e melhoria do atendimento educacional especializado passa por processos lentos e descontínuos, e que na história brasileira o compromisso dos governantes sempre apresentou variações, uma vez que sempre dependeu de investimento político e financeiro nessa área. As alterações e variações políticas ocorridas, no entanto, na educação especial revelam ausência de estudos analíticos e apreciativos que resultaram em desativação, reestruturação ou modificação de projetos e programas que estavam sendo desenvolvidos ou que estavam em desenvolvimento.

A mesma autora lembra que no período de 1990 a 1992, durante a gestão do ex-presidente Fernando Collor de Mello que, na defesa de uma proposta política de enxugamento da máquina administrativa, propôs e implantou a reestruturação dos Ministérios Públicos e, como consequência extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SESP).

As atribuições da educação especial passaram para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Como órgão desta, é criado o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) e, para cuidar especificamente desta área, a Coordenação de Educação Especial. Essa coordenação é desativada no final de 1991 e suas atribuições específicas passam a ser exercidas diretamente pelo DESE. Logo após, em 1992, com a queda do presidente Collor ocorre nova reorganização dos Ministérios e reaparece no cenário a Secretaria de Educação Especial (SEESP) como órgão

específico do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) (MAZZOTTA, 2001).

Na interpretação de Mazzotta (2001) tais alterações refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramento nos campos financeiro, administrativo, pedagógico e ideológico, além de refletir a desconsideração e o não compromisso que nossos dirigentes têm com a educação de forma geral e, conseqüentemente, com a educação especial que sempre foi considerada como sub área da educação.

Outro dado importante a ser considerado é que a Educação Especial teve significativa expansão e ampliação das décadas de 60 e 70. Como aponta Bueno (1993), esta ampliação dos serviços às pessoas deficientes esteve muito mais ao encargo da rede privada que foi assumindo um papel preponderante na área, na medida em que se tornou responsável pela maioria dos atendimentos oferecidos.

Algumas conseqüências dessa ampliação, ainda segundo estudos de Bueno (1993), são que as entidades passaram a exercer influência crescente nas políticas de educação especial por atenderem a maior demanda de pessoas deficientes. Passaram a estabelecer também padrões de qualidade com relação a qualificação técnica das equipes de profissionais e à educação oferecida aos alunos com deficiências. Outra conseqüência foi a distinção crescente entre as instituições de caráter filantrópico-assistenciais que se dirigiam à população deficiente oriunda dos extratos mais baixos das classes média e baixa, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação, voltadas à população de poder aquisitivo elevado.

No mesmo período o atendimento na rede pública, por sua vez, restringia-se aos deficientes mentais em classes especiais nas escolas regulares, de modo que o atendimento nas instituições privadas e assistenciais continuava muito superior. A ampliação do atendimento aos deficientes pelo Estado ocorreu apenas com a criação de classes especiais que, por falta de estrutura, pesquisas, estudos adequados e capacitação dos professores, rapidamente se tornaram obsoletas, não sendo raros os motivos de preconceito e discriminação tanto de alunos como de professores dentro das escolas (BUENO, 1993).

Houve, portanto, nessa época uma grande disparidade entre o atendimento educacional para todos na rede pública de ensino, e a crescente participação da iniciativa privada que foi estimulada pelo Estado desde as Campanhas até os atuais subsídios para as entidades de caráter filantrópico, comunitário ou assistencial. Com isso, a rede privada tomou para si obrigações cabíveis ao Estado. Este, por sua vez, favoreceu interesses e isentou-se de suas responsabilidades sociais com a população deficiente.

Para Bueno (1993), essa situação refletiu não apenas a distinção entre concretização do processo de privatização que começava a ocorrer no país nas áreas da saúde e educação, como também a pequena importância que a problemática da educação especial possuía dentro das políticas sociais as quais, por sua vez, não conseguiam dar conta da oferta de saúde e de educação para os setores majoritários da população.

Historicamente a Educação Especial foi constituída como sendo destinada às pessoas deficientes e que ocorre em contextos educacionais ou institucionais próprios (escolas especiais, classes especiais), com profissionais especializados. Também foi constituída como matéria prima do trabalho assistencial, uma vez que as pessoas deficientes são constantemente associadas a situações de carência e dependência frente à ordem social. Neste sentido também, a institucionalização da Educação Especial produziu uma concepção de deficiência como conseqüências de suas ações, incorporada pelos seus agentes e compreendida pelos seus agentes internos (profissionais e alunos) como natural e compreendida pelo restante da população na condição de ser a mais adequada para o atendimento oferecido às pessoas deficientes.

Os recursos humanos e materiais, métodos, técnicas e procedimentos da educação especial estão fortemente marcados como sendo específicos para determinados tipos de deficientes. Com isso categorizam-se os serviços o que, segundo Omote (1994), pode operar no sentido de destacar e tornar mais intensas as possíveis semelhanças entre as deficiências e de minimizar ou negar as diferenças existentes entre as pessoas colocadas em uma mesma categoria. Por outro lado, na medida em que as pessoas que não pertencem a essa categoria são consideradas inelegíveis para tais serviços, pode-se contribuir para a intensificação das diferenças e minimização das

semelhanças entre as pessoas pertencentes àquela categoria e as pertencentes às demais categorias.

[...] com isso, cria-se a ilusão de homogeneidade entre os membros pertencentes a uma mesma categoria e de muita diferença entre eles e os membros de qualquer outra categoria. Assim, os portadores da síndrome de Down podem ser vistos como sendo muito parecidos uns com os outros e, o que é pior, vistos como tendo basicamente as mesmas necessidades e possibilidades, o que até pode ser usado para justificar a padronização de atendimento a eles dispensado. Ao mesmo tempo, esses deficientes podem ser vistos como sendo muito diferentes dos deficientes pertencentes a outras categorias. (OMOTE, 1994, p.128)

Dessa forma, é sugerido que todos os deficientes pertencem à mesma categoria social com as mesmas necessidades de recursos e com o mesmo grau de inserção social, o que tem provocado, segundo Silva (2000), um outro tipo de homogeneização: a da negação da situação concreta de vida dessas pessoas, e sendo criado um grupo social dos deficientes.

Atualmente, no entanto, as concepções teóricas e políticas que têm sustentado a educação especial como as formas prioritárias adotadas para a educação de pessoas especiais têm causado questionamentos referentes à própria educação especial, quer no campo das políticas educacionais, quanto nos objetivos propriamente ditos dessa modalidade de educação.

Segundo Skliar (1997), a educação especial passa atualmente por uma situação de crise, pois é necessária a definição do que é ou não especial e se o especial está nos sujeitos educativos ou na forma de organização diferente do espaço e cotidiano escolar, ou seja, "em que sentido se justificou uma forma especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos" (p.8).

Para o autor, se a singularidade educacional está no sujeito não se está falando de Educação mas de intervenção terapêutica e de centralização da deficiência na vida pessoal e social dos sujeitos. Se centrada no espaço físico das instituições especiais, não se está falando de escola, mas de clínicas ou de propostas desideologizadas.

As opções neste sentido, não parecem ser muitas: ou se tem falado de especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos – especiais, no sentido de deficientes, impõe uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao

fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas, portanto diferentes da educação geral; ou finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao menor e especial tanto do sujeito como das instituições. (SKLIAR, 1997, p.9)

Os questionamentos da Educação Especial nos dias atuais têm sempre que ser analisados do ponto de vista de sua construção histórica e quanto constituição na forma prioritária de organização educacional, cabendo sempre lembrar que as instituições, assim como as pessoas, são identificadas por seus papéis sociais e não, propriamente, por sua configuração individual, separada ou isolada de uma contextualização social e cultural.

Para sustentar a Educação Especial como modalidade de ensino no Brasil foram elaborados vários documentos e programas que acabaram sendo incorporados pela legislação, e que passaram a direcionar os serviços na área da educação destinada às pessoas deficientes. É este aspecto que examinaremos a seguir.

2.5.1 Educação especial e legislação brasileira

Embora o direito de todos à educação pública e gratuita tenha sido assegurado desde a primeira constituição brasileira em 1824, a primeira referência às pessoas deficientes e à recomendação de sua integração na comunidade só aparece na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB lei 4024/61), ou seja, 137 depois.

Essa LDB previa, no seu artigo 88º, que a educação de pessoas deficientes deveria acontecer, dentro do possível, no sistema geral de educação. Mazzotta (2001), analisando essa lei destaca que essa recomendação já permitia diferentes interpretações, ou seja, por sistema geral de educação poderiam estar incluídos serviços educacionais comuns e especiais, mas também quando a educação das pessoas deficientes não enquadrasse no sistema geral deveria ser constituído um sistema especial, um sistema à margem do sistema escolar.

De igual modo a LDB 5692/71, no seu art. 9º, assegura tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso quanto à idade regular e aos superdotados. Para Mazzota (2001), essa recomendação contraria o art. 88 da lei anterior uma vez que assegura tratamento especial aos alunos com deficiência. Ou ainda que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a educação de pessoas deficientes pode enquadrar-se no sistema geral de educação. É possível ainda ser observado, segundo o mesmo autor, que a legislação sobre a educação especial no sistema educacional brasileiro tem um caráter dúbio que se expressa através de uma legislação imprecisa.

Além disso, já traz consigo a marca de que às pessoas deficientes é necessária uma educação chamada de especial, diferente da educação e ensino regulares. Deste modo favorecendo a interpretação de ser esta uma educação menor, de segunda linha, mais ao encargo do assistencialismo e da caridade da sociedade civil.

A Constituição Federal de 1988 trouxe muitos avanços com relação à educação de forma geral, mas ainda carregada de ambigüidades dos documentos anteriores. A partir da Carta Magna novos documentos a respeito da educação especial são formulados e promulgados.

No seu capítulo III "da educação, da cultura e do desporto", seção I, Da Educação, a educação de forma geral, e com ela a educação especial, é constituída como dever do Estado:

Art.205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.;

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
(BRASIL, 1988, p.91)

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, ratifica as determinações da constituição quanto ao ensino das pessoas

deficientes. No seu capítulo V, refere-se à educação Especial nos seguintes termos:

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

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

2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 43)

Dois aspectos muito importantes e tema de grandes debates são percebidos nos dois documentos que norteiam a educação especial no Brasil.

O primeiro deles, gerador de grandes polêmicas desde a promulgação da Constituição de 1988 e também da LDB de 1996, está no fato de ser considerado pelos documentos o atendimento apenas preferencialmente às pessoas deficientes na rede regular de ensino e não prioritariamente neste sistema. Nota-se que não há avanço com relação à educação especial, pois a ambigüidade do conceito preferencialmente, permite interpretações diversas deixando, desse modo, brechas na lei para que a educação de pessoas com deficiência se realize de acordo com os interesses das instituições, ou seja, de acordo com as preferências de seus dirigentes.

Alguns educadores (MAZZOTTA, 2001; TOREZAN, 1999), já têm chamado a atenção para a ambigüidade que se apresenta na legislação, uma vez que o uso da expressão preferencialmente na rede regular indica apenas uma possibilidade ou opção, mas não uma obrigatoriedade.

Carvalho (1997), lembra que, na nossa língua, o verbo preferir significa “[...] dar primazia a, determinar-se por, escolher, achar melhor isso em vez daquilo, gostar mais de, etc. Em qualquer dessas conceituações subtende-se que há uma escolha [...] (p.94), mas que no caso específico da legislação brasileira quanto à educação especial essa escolha seria pelo ensino regular, ao invés das escolas especiais, corroborando o entendimento de que se tem da escola para todos, sem distinção.

No entanto, contrariando a afirmação da referida autora, pode-se contra argumentar: ainda que este seja um avanço em termos de legislação

brasileira, se realmente fosse preferível por parte dos legisladores que todos tivessem o ensino que é garantido por lei, ninguém precisaria preferir este ou aquele tipo, esta ou aquela modalidade e a palavra não precisaria constar dos documentos; e se considerando que preferência é uma opção, uma escolha, de quem seria essa escolha? Da escola, da família ou do próprio educando?

O segundo aspecto é que na LDB 9394/96 o termo portadores de deficiência, apresentado na constituição, foi substituído por educandos com necessidades especiais. Este último conceito, como já analisado, é mais abrangente incluindo outros educandos que não necessariamente apresentem deficiências. Isso pode representar um grande equívoco, pois, considerar todos os alunos que apresentam necessidades especiais como fazendo parte da clientela da educação especial, indicaria que todo o sistema deveria ser especial. Por outro lado, pode-se considerar, também, que os alunos com necessidades especiais são aqueles que apresentam deficiências. Isso certamente conduziria a um reducionismo não apenas conceitual como também nas práticas sociais que visam a educação para todos.

Em 20 de dezembro de 1999 foi promulgado o Decreto 3298 que regulamentou a Lei 7853 de outubro de 1989. Este Decreto dispõe sobre a política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas deficientes. Pode ser visto como uma primeira consolidação de política de inclusão social das pessoas deficientes, enfatizando, no seu artigo 6º , inciso I, "estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência" (p.32).

Souza (2000), faz uma dura crítica da expressão "que acelerem e favoreçam a inclusão social" uma vez que fica subtendido que pessoa deficiente está fora do convívio social, dando ainda a idéia de que a pessoa deficiente é um ser associal, que somente a partir de um determinado momento passa a ser desejável na sociedade. Ou seja, está implícita a idéia de que há uma normalidade admitida e que os anormais estão sendo graciosamente convidados a participar da vida em comunidade, desde que continuem no seu papel de anormal.

O Decreto também ratifica a LDB 9394/96 no seu art. 24º:

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

§ 2. a educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerado obrigatórios. (PRESIDENTE da República, 1999, p.9, grifo meu)

Neste Decreto as pessoas com deficiência foram também, a exemplo da LDB, incluídas no grupo de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. No entanto, pode-se entender que, mesmo fazendo parte de um grupo genérico, formam uma outra categoria dentro desse mesmo grupo. Além disso, mesmo sendo dinâmico e flexível, o Decreto propõe uma educação individualizada, ou seja, ainda separada dos demais alunos.

Outro ponto importante a ser destacado por um decreto que visa uma aproximação com as propostas de educação inclusiva, onde todos possam compartilhar do mesmo espaço escolar, é a continuidade dos subsídios governamentais com apoio técnico e financeiro para instituições privadas (centros de reabilitação ou associações filantrópico assistenciais).

No artigo 25º diz o decreto:

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema educacional geral de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio ao aluno que está integrado no sistema regular de ensino ou escola especializada exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno, ou quando necessário ao bem estar do educando. (PRESIDENTE da República, 1999, p.10)

É dúbia e ambígua, portanto, a defesa de uma proposta inclusiva ao mesmo tempo em que há o reforço de trabalhos realizados em instituições especializadas, que têm o pretense objetivo do atendimento educacional. O planejamento e implantação de políticas públicas em educação que atendam todos os alunos ainda não são contemplados nesta política em andamento, uma vez que ainda são reforçados organização e planejamento de ações educacionais em instituições paralelas.

É de se estranhar que um Decreto que expressa a necessidade de acelerar a inclusão possa deixar de fora muitos alunos através de uma

seletividade, uma vez que estes precisam se mostrar capazes de se integrar ao sistema, numa clara demonstração de que a ênfase está nas condições pessoais dos deficientes. Deixa entender que os "não capazes" estariam fora da inclusão. Isso vai em desencontro com as propostas da Declaração de Salamanca, na qual este documento se baseia, onde é a escola que tem de realizar adaptações necessárias pra receber todos os alunos, independente da sua capacidade³.

Um dos mais recentes documentos que diz respeito tanto à educação especial quanto à inclusão é a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Neste documento a educação especial continua sendo considerada uma modalidade de educação escolar, no entanto, inserida na educação básica. Já não considera a especificidade das deficiências mas, dentro do genérico conceito de alunos que apresentem "necessidades educacionais especiais".

Art.3º - Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as modalidades da educação básica. Parágrafo único: Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo da educação inclusiva. (BRASIL, 2001, p.69, grifos meus)

Embora bastante recente a Resolução 02 deixa várias dúvidas a respeito da educação especial como modalidade da educação básica. Inicialmente, parece deixar entendido que a Educação Especial, ainda que uma modalidade de educação, passa a ser recurso que desenvolve o aluno nas suas capacidades. No entanto, ao sugerir que as escolas devem construir um "setor responsável pela educação especial" para poder criar, ainda que extraordinariamente, "classes especiais em caráter transitório" para alguns

³ Ver. Declaração de Salamanca artigo 3º.

alunos⁴, deixa aberta uma grande possibilidade que dentro da escola sejam exercidas práticas diferenciadas de serviço escolar, ou ainda, que funcione um sub-sistema paralelo dentro da própria escola.

Caberia perguntar se houve um estudo e revisão da educação especial da forma como foi construída historicamente para que possa ser viabilizado tal projeto, e se os sistemas de ensino estariam preparados com os recursos necessários, principalmente os recursos financeiros, para dar sustentação ao processo de construção de um "setor de educação especial", como sugere o documento.

Também esse documento, como os anteriormente analisados, deixa em aberto a possibilidade do atendimento de alguns alunos em escolas especiais ainda que em caráter extraordinário e complementar, ou seja, continua existindo um sistema paralelo. Além disso, não deixa claro se este atendimento seria gratuito, ofertado pelo Estado, ou com a parceria das instituições e entidades assistenciais de atendimento aos deficientes, na forma como se constituíram historicamente e se configuram nos dias atuais, ou seja, a cargo da caridade da sociedade civil.

Art. 10º. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento este complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de saúde, trabalho e assistência social. (BRASIL, 2001, p.73, grifos meus)

Outra questão ainda é definir o que seriam as adaptações curriculares "tão significativas" que a escola comum não consiga prover. Uma escola qualquer, sem os recursos materiais, humanos e financeiros básicos para possíveis adaptações curriculares não conseguiria atender adequadamente um aluno com "necessidades educacionais especiais" sendo,

⁴ Ver, por exemplo, Art.8º, V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nos quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. E Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, para atendimento em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação ou sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

portanto, um motivo mais do que suficiente para o encaminhamento aos serviços especiais que, supostamente, detém conhecimentos e técnicas para um atendimento adequado. Ora, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, sucateadas e pauperizadas, e que mal dão conta de seus alunos regulares, tornaria fácil a não aceitação de alunos com necessidades educacionais especiais, dada a sua dificuldade nos arranjos curriculares.

Aos alunos, para os quais é supostamente voltado o processo de inclusão, o documento parece colocar uma série de obstáculos, dificultando sua admissão na rede regular.

Art. 10, § 3. A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condições de realizar seu atendimento educacional. (BRASIL, 2001, p. 74)

Ou seja, é possível entender que para participar da inclusão na rede regular de ensino, o aluno precisa apresentar um desenvolvimento satisfatório, avaliado pela equipe da escola especial, da família e do setor de educação especial que ainda precisa saber se a escola está em condições de atendê-lo. Dá a entender também que continuaria a existir um mecanismo de seleção para ingresso no sistema. Para esse aluno a inclusão parece ser um caminho longo a ser percorrido e é alto o preço que tem que pagar pela inadequação e pelas medidas facilitadoras por parte da escola.

Franco (2002), ao fazer uma análise sobre as Diretrizes, comenta que este novo documento repete sem cessar frases vazias, sem fundamentação concreta, utilizando-se de afirmações igualitárias de respeito às diferenças e/ou igualdade, sem questionar as origens e/ou as marcas que tais pressupostos possuem, e suas possíveis conseqüências na sociedade.

Como exemplo pode ser citado o artigo 8º, inciso II:

Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. (BRASIL, 2001, p.71)

Uma contrariedade muito grande, percebida na análise dos documentos oficiais sobre educação de pessoas deficientes, é que tanto a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o Decreto 3892 e a Resolução 02 deixam "brechas" para a recusa de alunos deficientes, quer seja pela via da preferência e não prioridade apontada em todos os documentos, a continuidade da subvenção e dos subsídios para as instituições especializadas e a possibilidade de encaminhamento para escolas especiais.

Os documentos oficiais parecem apontar para avanços com relação às metas estabelecidas pela ordem mundial e globalizante, alcançando estatisticamente bons resultados através das suas ações como mostra o Censo Escolar (2003). No entanto, carregados de contrariedades com relação a Educação Especial, sem considerar o contexto sócio histórico em que está inserida, os documentos têm provocado posições ambíguas com relação ao alunado que faz parte de sua suposta atuação.

As transformações decorrentes das propostas das políticas públicas brasileiras, por mais que possam demonstrar avanços nos seus documentos ainda parecem muito restritas, uma vez que a Educação Especial, como a maior parte dos problemas sociais no Brasil, ainda é uma questão menor e que exige forte determinação política.

Os documentos oficiais mais recentes evocam, mais diretamente, as propostas de uma educação inclusiva onde todos os alunos deficientes, ou seja, aqueles que fazem parte da educação especial, participem do ensino regular. No entanto, a idéia ou ideal de proporcionar e promover a educação de todas as crianças, como forma de tratar dos excluídos, não é uma inovação da inclusão. Muito antes das atuais propostas inclusivistas com relação à inserção de pessoas deficientes na rede regular de ensino já se pensava em sua integração.

O conceito de integração, entretanto, tem sido diluído e também perdido um pouco do seu significado especialmente quando confundido com o de inclusão. Mas se inclusão for entendida como sinônimo de integração poderia ser pensado que este é mais um movimento voltado para os alunos deficientes e não para todos os alunos. E ainda poderia ser perguntado: a inclusão é um novo paradigma da educação especial ou da educação de forma mais geral?

Neste sentido, cabe uma análise sobre esses dois conceitos que parecem ter o mesmo significado, mas que provém de movimentos e momentos históricos e sociais bastante diferentes.

2.6 Integração ou inclusão?

O conceito de integração vem sendo utilizado desde o movimento de desinstitucionalização ocorrido na década de 60, oriundo da Europa, marcado principalmente com a publicação de "Prisões, manicômios e conventos" de Erving Goffman. A partir desse momento buscava-se integrar pessoas até então segregadas em asilos, internatos e hospícios, favorecendo sua convivência em uma comunidade "menos protegida".

O conceito de integração passou a ser comumente utilizado para qualificar uma proposta política que objetivava integrar na sociedade os grupos considerados minoritários. A luta pelos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência se dá então pela criação de alternativas institucionais denominadas organizações de transição, ainda protegidas, para que pudessem ter uma vida produtiva. Foi adotado na Educação Especial como forma de se designar uma proposta que repensava o modelo educacional para as pessoas deficientes. A partir desse movimento são incentivadas e valorizadas as oficinas abrigadas e, no caso das pessoas deficientes, as Escolas Especiais e centros de reabilitação.

No caso do Brasil torna-se forte e prioritário na área da Educação Especial como já analisado anteriormente, passando a ser um movimento teórico intervencionista⁵ (SILVA, 2000), utilizado largamente nas oficinas

⁵ Segundo Silva (2000), o movimento teórico intervencionista se dá pela organização do campo de trabalho da educação especial e de sua clientela, acoplada à políticas sociais públicas específicas. Esta correspondência se dá tanto na forma de organização educacional que parte da concepção teórica que se tem da sua clientela, como na forma de organização política da própria sociedade. A inserção entre as formas de organização e a concepção teórica vai orientando a produção de modelos de intervenção educacional, que se institucionalizam em organismos, equipamentos e práticas sociais. As formas de organização das práticas em educação especial, como também outros campos da Educação, são diretamente relacionadas a certos marcos de definições político pedagógicas.

abrigadas, classes especiais, escolas especiais e centros de reabilitação, que passam inclusive a ditar as políticas públicas na área da deficiência.

Nos espaços especiais frequentados pelos alunos deficientes (escola, oficina, classes, centros de reabilitação) a normalização foi o princípio norteador do modelo de integração. Havia o pressuposto de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade ajudando-a a adquirir as condições e os padrões de vida cotidiana o mais próximo do normal possível, implicando o oferecimento gradativo de diferentes formas de serviços, segundo as necessidades apresentadas.

O Relatório Warnock de 1978 foi um dos documentos que contribuíram para a necessidade de se discutir o direito à educação por parte das crianças e jovens com deficiência nas escolas de ensino regular. Nesse documento a integração é o resultado de uma sucessão de etapas: 1 – temporal – que se refere ao tempo de contato entre os alunos deficientes e os não deficientes; 2 – instrucional – que se refere à adequação de recursos educacionais; 3 – social – que se refere à convivência social propriamente dita. A integração social também pode ter momentos diferentes: proximidade física, interação, assimilação social e aceitação social.

Como lembra Silva (2000), grandes problemas de ordem estrutural surgiram principalmente a partir do momento em que o conceito de integração vira método, sendo elaboradas inclusive guias e cartilhas para uma integração eficaz. Outro aspecto é a questão de quem seriam os alunos elegíveis para a integração, como avaliá-los e encaminhá-los. Todas as ações desenvolvidas concernentes à organização escolar eram chamadas de propostas integracionistas, sem que existissem discussões de seus pressupostos e conseqüências. Além disso, as deficiências eram analisadas e avaliadas por meio de um diagnóstico médico clínico limitador quando não, por vezes, inadequado.

Neste sentido, não se pode dizer que a proposta de integração para as pessoas deficientes na educação brasileira tenha sido efetivamente concretizada. Além dos problemas de ordem estrutural acima citados, outro ponto é fundamental para que esse processo não tenha sido viabilizado. O Governo, ainda que elaborando as políticas de educação especial através dos

documentos oficiais⁶, é regido, na verdade, pelas instituições privadas ainda que de caráter filantrópico assistenciais que, por prestar serviços à maioria da clientela, passou a ditar as regras de tais políticas. Caracterizado o claro e histórico afastamento do Estado com suas responsabilidades com essa área, prevaleceram os interesses das instituições privadas.

A partir dos anos 90, com os ventos das Conferências Internacionais de Jomtien e Salamanca, o conceito de inclusão passa a ser incorporado no vocabulário educacional. No entanto, esse “novo” conceito, para diferentes teóricos acadêmicos assim como em alguns documentos oficiais, ora se contrapõe ao conceito de integração, ora se justapõe e ora se complementam.

Vê-se, então, uma confusão conceitual ditada por educadores, em especial dos maiores defensores do modelo inclusivo, quanto à definição de inclusão e de integração. Com isso, é possível observar definições antagônicas e ambíguas como:

A integração escolar tem sido conceituada como um processo de educar/ensinar crianças ditas normais junto com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou na totalidade do seu tempo de permanência na escola. Trata-se de um processo gradual e dinâmico, que assume várias formas segundo as necessidades e características de cada aluno, sempre levando-se em consideração o seu contexto socioeconômico. (CARVALHO, 1999, p.36, grifos meus)

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos portadores ou não de deficiências – que apresentam necessidades especiais. (CARVALHO, 1999, p.38, grifos meus)

Este processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o ambiente o menos restritivo possível, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no sistema, da classe regular ao ensino especial. (MANTOAN, 1998, p.99, grifos meus)

A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que já foi anteriormente excluídos. (MANTOAN, 1998, p.100, grifos meus)

Os vocábulos integração e inclusão, no âmbito da educação, encerram a mesma idéia, ou seja, a inserção da pessoa com necessidades especiais na escola. Entretanto, quando empregamos a palavra inclusão estamos nos referindo a inserção total e incondicional. (WERNECK, 1997, p.53, grifos meus)

⁶ Ver, por exemplo, Brasil, (MEC), 1994.

Qual a diferença desta postura (inclusão) em relação ao paradigma da integração? A integração é uma prática seletiva. O aluno deficiente tem que se adaptar aos parâmetros de normalidade, têm que se enquadrar aos pré-requisitos da classe. Caso ele não o faça é colocado no ensino especial. A educação inclusiva, por outro lado, implica que não se espera mais que o deficiente se adapte aos alunos normais. O que é visado é que ele atinja o máximo da sua potencialidade junto aos colegas "normais". (MRECH, 2002, p.12, grifos meus)

Nota-se, nas definições dos diferentes autores acima citados e que compartilham dos mesmos fundamentos teóricos propostos pela Declaração de Salamanca, que os dois conceitos integração e inclusão, são definidos de maneira diferenciada. De forma geral, pode-se entender que inclusão parte dos mesmos princípios da integração, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência na rede regular de ensino e, assim sendo, inclusão passa a ser um paradigma da Educação Especial, ou um novo modelo teórico intervencionista desta área.

De forma geral, também parece haver nas definições um reducionismo dos princípios fundamentais da inclusão, ou seja, a inclusão prevê a inserção de todos os alunos no sistema, mas quando se conceitua, o aluno deficiente passa a ser a referência. Dessa forma, no entanto, a idéia de todos passa a significar apenas alguns.

Partindo do princípio de as perspectivas de integração e de inclusão tenham como objetivo a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, pode-se compartilhar do questionamento de Bueno (2002):

O que então diferencia a integração da inclusão, na medida em que tanto uma quanto outra priorizam a incorporação de crianças com necessidades educacionais especiais pelo ensino regular? A inclusão nada mais é do que a integração travestida de moderna? (Bueno, 2002:1)

O que se pode perceber nos discursos a respeito das práticas de integração e de inclusão é que, enquanto fundamentos teóricos, os objetivos a serem alcançados parecem soar mais como apelos sedutores de interesses políticos e princípios ideológicos do que promovendo de fato transformações significativas ao público alvo.

Se a proposta de inclusão por vezes pode dar a entender que se aproxima conceitualmente da integração, quando trata da inserção de alunos deficientes nas escolas regulares existe um movimento inclusivista que é considerado mais radical, completo e sistemático e que se baseia principalmente na garantia de direitos legais circunscritos na Constituição e em outras leis. Este é denominado de Inclusão total (*full inclusion*).

Full inclusion: vertente mais radical do paradigma da inclusão. Prevê a inserção do aluno deficiente na classe comum sem quaisquer auxílios especiais. Propõe também que não se deve dar suportes financeiros ou humanos para que o professor do ensino regular faça a inserção dos deficientes. Os partidários da *full inclusion* partem do princípio de que é um direito da criança deficiente ter acesso a sala de aula regular. (MRECH, 2002, p.16, grifo meu)

Nessa vertente mais radical menos ainda são levadas em consideração as relações estabelecidas pelos sujeitos na sua ação educativa, ou seja, a estrutura escolar, currículo, preparação do corpo docente, e em especial os recursos financeiros que possam dar suporte à satisfação das necessidades dos alunos.

Enquanto, os que defendem a inclusão consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura e para isso defendem a manutenção de uma continuidade de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares e que a escola comum pode não ser adequada para todas as crianças, posição que pode se aproximar do movimento de integração, os inclusionistas totais acreditam que as escolas são importantes pelas oportunidades que oferecem de fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado e fortalecer a socialização e para isso dispensam qualquer tipo de auxílio ou continuidade de serviços especiais.

Para Mendes (2002), a inclusão total parece ser uma resposta muito simplista e equivocada para um tema demasiadamente complexo no atual estágio do conhecimento científico, passando a representar mais uma questão de crença ou simplesmente para atender ao apelo politicamente correto de um modelo econômico que atinge níveis insuportáveis de concentração de renda e de exclusão social.

Um movimento como o da inclusão total pode também ser usado como um determinante econômico que mascara cortes de gastos governamentais em programas sociais de políticas públicas uma vez que o sistema é mantido, limitando-se a atender os excluídos e segregados.

Integração, inclusão, inclusão total são movimentos intervencionistas que têm como objetivo a inserção escolar, educacional e mesmo social de pessoas que são consideradas excluídas ou segregadas de participação por serem consideradas diferentes.

As propostas inclusivistas enfatizam que a escola deve promover o respeito às diferenças individuais, garantir oportunidades iguais para todos e a convivência na diversidade. Essa seria uma forma de não deixar ninguém excluído ou segregado do sistema e também uma forma de acabar com a desigualdade entre as pessoas.

No entanto, o que significa de fato ser diferente, excluído ou desigual? Haveria uma distinção conceitual entre diferença e desigualdade? É disso que se tratará a seguir.

2.7 Diferenças, desigualdade, exclusão

Diversidade, diferença e desigualdade. Três dos conceitos largamente utilizados nas propostas de educação inclusiva, apresentam uma similaridade que confunde o leitor ou ouvinte a entendê-los como semelhantes em termos gramaticais, mas que contém uma distinção conceitual bastante definida.

A semelhança e aproximação entre esses três conceitos e conseqüentemente seu uso como sinônimos pode ser percebida na leitura de um dicionário comum e de fácil acesso.

Diversidade: 1. diferença, dessemelhança, dissimilitude, divergência; 2. divergência, contradição, oposição.

Diferença: 1. falta de semelhança ou igualdade, dessemelhança, dissimilitude, diversidade, disparidade, divergência, desigualdade; Na matemática: conjunto de elementos que pertencem a um conjunto, mas não pertencem a outro nele contido.

Desigualdade: qualidade ou estado que é desigual. Desigual: não igual, diferente, diverso. Na matemática: Relação entre membros de um

conjunto que envolve os sinais de "maior que" ou "menor que". (grifos meus)
(FERREIA, 1998, p.602, p.588. p.564, grifos meus)

É claramente possível notar que os três conceitos são apresentados como sendo sinônimos e ainda carregados de valoração aritmética. Mas até que ponto esses mesmos conceitos podem ser percebidos ou mesmo aplicados numa proposta educacional como a educação inclusiva? Diferenças e desigualdades poderiam ser tratadas como sinônimos na realidade vivida pelos sujeitos?

Falar sobre diferenças remete necessariamente à idéia de semelhança, de homogeneidade, de normalidade. O que torna alguém diferente de outro alguém? Quais os parâmetros utilizados para designar alguém como diferente?

Dois pontos de partida podem ser considerados para "detectar" diferenças: a das características ou opções que sinalizam para dessemelhanças, mas não criam climas conflitantes (cor de cabelo, altura, peso, preferências); e, as das relações humanas que se estabelecem a partir da sua construção sócio histórica.

As diferenças entre as pessoas, nas suas relações sociais, sempre foram objeto de observação no senso comum, assim como de recentes investigações científicas nas áreas da medicina e em especial da psicologia. A existência dessas diferenças pessoais, culturais ou sociais criou e cria inúmeras dificuldades a todos os estudiosos, o que concede a elas um tipo especial de obstáculo às investigações. Segundo Omote (1994), isso cria modos variados, e comumente ambíguos, de se entender e de lidar com as diferenças.

Nenhum ser humano é igual ao outro e as diferenças são inúmeras especialmente quando os homens vivem em sociedade. Algumas diferenças se destacam porque qualquer um pode descrevê-las verbalmente, ou por sua singularidade, como é o caso de deficientes físicos, visuais e mentais, por exemplo.

Uma tendência entre as pessoas, face a indivíduos portadores de diferenças que atraem alguma atenção especial, é a de classificá-los em categorias distintas, e assim são criadas terminologias especiais com referências a essas categorias. Dessa forma, a partir das observações das

diferenças, são constituídos grupos de pessoas que apresentam similaridade na diferença.

Segundo Foucault (1992), até os séculos XVI e XVII a análise das semelhanças era a única forma de conhecer o mundo. Com o advento do cartesianismo inaugura-se a comparação racional e meticulosa daquilo que deveria organizar o conhecimento. Ordenar e classificar passam ser a base da classificação social que distinguem as pessoas.

Com o avanço da medicina no século XIX e da psicologia no século XX mais categorias de diferenciação de pessoas foram surgindo e sendo investigadas. A busca de padrões, regras e leis nas mais diversas áreas científicas motivou a elaboração de tipos, formas e modelos ideais de homem e sociedade. Esse mapeamento da formação e constituição do homem acaba por definir normalidade e anormalidade do ser humano.

Lunardi (2002) lembra, também, que o conceito de normal nasce ligado ao conceito de média. Este por sua vez, está conectado ao nascimento da Estatística como ciência das coisas do Estado, como uma espécie de aritmética política. O objetivo dessa estatística é descrever as populações através do cálculo da média de algumas características vitais. A partir deste cálculo podia-se chegar ao "homem médio" que se torna então uma espécie de "homem ideal".

Para Durkheim (1984), por exemplo, em qualquer fenômeno sociológico, assim como qualquer fenômeno biológico, é possível perceber formas diferentes de dois tipos: umas que são mais gerais em toda a espécie e outras, ao contrário são excepcionais, encontradas numa minoria de vezes e constituem exceção no tempo e no espaço. Ao expor uma regra relativa à distinção entre os fatos sociais normais e os patológicos, toma por empréstimo o modelo biológico e atribui o caráter de normalidade ao chamado "tipo médio", ou seja, àqueles fenômenos que se apresentam com maior frequência na vida social. O autor distingue as duas variedades de fenômenos por termos diferentes:

Chamaremos normais os fatos que apresentam as formas mais gerais, e daremos aos outros o nome de mórbidos ou patológicos. Se decidirmos chamar de tipo médio um ser esquemático – espécie de individualidade abstrata – constituído pela reunião, num mesmo todo, dos caracteres mais frequentes da espécie em suas formas mais

Para o mesmo autor a diferença, ainda que possa servir de parâmetro para determinar desigualdade é vista como forma positiva, enquanto que a noção de desigualdade aparece sempre com conotação negativa. Isso ocorre por que a noção de desigualdade nasce dos parâmetros que se estabelecem para determinar uma condição social julgada digna para o sujeito social e, neste caso a desigualdade estaria associada a uma condição social dita inferior.

O desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, mesmo que o pobre se apresente na maioria. A diferença entre um e outro sujeito social acaba sendo associada, tanto pelo imaginário social quanto pelas instituições públicas, com o ser do sujeito em lugar do estar. (BONETI, 2001, p.118)

Seria um equívoco colocar num mesmo plano de desigualdade pessoas que apresentam uma aparente identificação a partir de suas diferenças individuais, pois mesmo entre os diferentes existem diferenças e desigualdades. Duas pessoas paraplégicas, por exemplo, mesmo tendo as limitações físicas aparentando uma certa igualdade podem ser completamente diferentes e desiguais socialmente.

Tomando outro exemplo apontado por Bueno (1998), num estudo sobre pessoas surdas:

Em síntese, será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos como uma mulher, negra, pobre, latino-americana, vivendo em pequena localidade rural e surda e um homem, branco, rico, europeu, vivendo em metrópole e surdo? Que a surdez é um traço de identificação entre eles não se nega. Mas isso é suficiente para considera-los como "pares" ou como iguais? Eles fazem parte de uma mesma comunidade só pelo fato de serem surdos? (BUENO, 1998 p.44)

O exemplo acima aponta para o fato de que existem desigualdades sociais nas diferenças individuais. Colocar, portanto, a identificação das diferenças como sendo análogas à desigualdade leva a contra-sensos a ponto de serem mascarados os reais fatos que determinaram essa desigualdade.

Outra questão é a desigualdade social, que está pressuposta nas sociedades de classe e que é imposta pela lógica do mercado no sistema de produção capitalista. Os indivíduos são valorizados de acordo com o que

podem corresponder às exigências desse sistema e de sua necessidade de se manter estável. É imposta uma seletividade e competitividade através do parâmetro da capacidade produtiva do sujeito.

Para Marx (apud Boneti, 2001), a desigualdade representa, no modo de produção capitalista, a integração e a desintegração, o fundamento da alienação do trabalhador e, conseqüentemente, a idéia da perpetuação da relação desigual. A desigualdade entre as pessoas proprietárias dos meios de produção e as forças de trabalho é fundamentada sobre a exploração de classe. Essa relação desigual, com caráter de dominação, tem, para Marx, um expressivo significado na origem das desigualdades sociais.

O desigual e o diferente, entretanto, podem ser considerados necessariamente excluídos?

A exclusão, conforme define o sociólogo francês Robert Castel (2000), designa um número imenso de situações diferentes que envolvem a especificidade de cada um, e que são resultados de trajetórias diferentes. Cada sujeito, individualmente, pode vivenciar situações específicas de exclusão que estão ligadas às suas teias de relações sociais, culturais e econômicas.

Falar de exclusão conduz a automatizar situações limite que só têm sentido quando colocadas num processo. A exclusão se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais. Rigorosamente, esta sinalização pode valer como um primeiro reconhecimento dos problemas a serem analisados, mas seria preciso acrescentar rapidamente que esses "estados" não têm sentido em si mesmos. São resultados de trajetórias diferentes. (CASTEL, 2000 p.22)

Oliveira (2000), aponta que para compreender o que é exclusão é necessário pensar que seus determinantes estão incluídos na lógica do capital, e compreender, também, a exclusão social como um processo mais poderoso decorrente da marginalização que a sociedade de classes produz gerando situações e manifestações distintas de exclusão e de trajetórias diferentes.

A necessidade de análise das situações e trajetórias da exclusão é pertinente para que não sejam gerados contra sentidos como o de considerar toda e qualquer situação de diferença ou desigualdade nos mesmos critérios de exclusão. Atribuir a qualquer grupo de pessoas que não estejam inseridos

na norma padrão de uma determinada cultura o atributo de "excluído", pode levar a contradições inerentes ao próprio sistema, como lembra Oliveira (2000):

Chamar de excluído todo e qualquer grupo social desfavorecido pode levar a contra sensos, como aplicar um mesmo conceito tanto a moradores de rua quanto a pessoas que, apesar de portadores de deficiência física, gozam de uma situação econômica bastante confortável [...] Uma confusão desse tipo[...] é inaceitável porque os processos de exclusão que afetam os dois grupos não têm nada em comum: nem a mesma origem nem a mesma natureza, além de não se manifestarem da mesma maneira e, com toda evidência, demandarem tratamentos bastante diferentes. (OLIVEIRA, 2000, p.108)

Os determinantes que constituíram a exclusão de grupos e de indivíduos distintos são fruto do processo histórico vivenciado pelos mesmos e que não devem ser entendidos de forma homogênea, sem que se leve em consideração de onde estão sendo excluídos, e quais os motivos que conduziram a essa exclusão.

Nas propostas de educação inclusiva o uso dos conceitos de diversidade, desigualdade, diferenças e exclusão têm sido amplamente utilizados, sem que em muitos casos sejam analisados do ponto de vista do contexto sócio-histórico em que estão sendo empregados. Isso pode gerar um discurso simplificado de inclusão, onde se sugere que a aceitação das diferenças entre as pessoas, partindo do princípio que todos são diferentes, engrandeceria a diversidade e que, garantidos os direitos legais e equiparadas as oportunidades para todos, a sociedade deixaria de ser excludente e, assim, todos compartilhariam da mesma igualdade democrática.

No entanto, para que não sejam usados os conceitos apenas do ponto de vista gramatical na busca de uma sociedade mais democrática, é necessário que se faça uma análise das realidades vividas pelos sujeitos de forma a não cometer equívocos como o de considerar uma pessoa deficiente, por exemplo, como sendo diferente por suas características pessoais e supostas limitações na sociedade, por conseguinte desigual e por analogia excluída. Diferente de quem? Desigual em relação a quem? Excluída de onde?

Depois de analisados, ainda que brevemente, os conceitos mais utilizados nos pressupostos teóricos e nos discursos sobre educação inclusiva, segue uma reflexão sobre as propostas de implantação desse modelo de intervenção nas escolas brasileiras.

Alguns autores (PRIETO, 2002; SKLIAR, 1998, 1999; SILVA, 2001; SOUZA, 1999, 2000) questionam a forma como a educação inclusiva vem sendo implantada nas escolas brasileiras, geralmente baixadas sob decretos, sem a realização de uma maior reflexão e promoção de maiores debates sobre o tema nas esferas do poder público.

Soares (1996), lembra que o discurso em favor da educação para todos é antigo, remontando a proclamação da República. A autora lembra que Rui Barbosa, em 1882 já denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil, baseado num diagnóstico da realidade brasileira da época. Lembra também que as expressões "igualdade de oportunidades educacionais" e "educação como direito de todos" foram temas de repetidos discursos em favor da democratização do ensino, mesmo durante os regimes autoritários, antiliberais e antidemocráticos dos períodos do Estado Novo (1937 – 1945) e Militar (1964 – 1985).

A escola, mesmo nos seus princípios democráticos, tem, historicamente, exercido o papel de reprodução das classes sociais, reforçando a divisão de classes, confirmando privilégios. No entanto, não é ela que institui os privilégios nem a divisão de classes, estes estão relacionados diretamente com a propriedade dos meios de produção e não de capital cultural.

A escola reflete a sociedade, não cria suas formas. Nas palavras de Rosenberg (1994), "a escola não gera desigualdades, estas são originadas fora da escola" (p.28). Neste sentido, não se pode negar a seletividade que está presente na prática da instituição escolar, uma vez que carrega em si todas as contradições culturais da organização social.

Imputar à escola as desigualdades que, sem dúvida se processam no seu interior, mas que de forma alguma nasceram aí, é inverter a ordem dos fatores. Não é a escola que gera desigualdades, não é ela que transforma em incapacidades as situações desfavorecidas. (ROSENBERG, 1994, p.28)

Pode ser comum que a escola, como local de reunião dos grupos sociais, pareça ser responsável pela discriminação, exclusão e segregação de boa parte da população. Na verdade, o que ela deixa transparecer é a explicitação das situações de exploração, discriminação e exclusão de uma parcela da sociedade.

Como lembra Rosenberg (1994), a escola não consegue, por seu papel na sociedade, eliminar os privilégios, mas também não se pode acusá-la de os ter provocado. Atribuir todas as culpas à escola implica em relegar os mecanismos de exploração capitalista historicamente construídos.

Muito se tem difundido, principalmente com relação aos alunos deficientes que se encontram em escolas ou sistemas especiais, que qualquer outra forma de educação que não seja a inclusão é ultrapassada, uma vez que outros sistemas continuariam permitindo a segregação, a discriminação e o preconceito.

As instituições segregacionistas extremadas, impostas durante muito tempo para separar pessoas deficientes do convívio social, faz com que haja, de fato, um repúdio total a esse tipo de intervenção. No entanto, esse tipo de instituição é praticamente inexistente nos dias de hoje, havendo, por parte do sistema de educação especial um modelo integracionista implantado desde a década de 60. A partir das propostas de inclusão muitos autores têm insistido na idéia de que escolas especiais, classes especiais e outras formas diferenciadas de educação de pessoas deficientes se constituem em prisões, onde as pessoas não têm quase nenhum tipo de convivência social e familiar, resgatando um repúdio dos tempos das instituições totais. Passa-se uma falsa idéia de que apenas no ensino regular as crianças deficientes alcançarão a redenção dos grilhões de um ensino especial ou diferenciado.

Para Bueno (2002), existe atualmente no meio acadêmico arautos da inclusão que, ao advogarem a inserção de todos na escola a qualquer custo, em nome da democratização do ensino, passam a idéia de que num passe de mágica ou uma vontade iluminista todos os problemas de segregação, exclusão, discriminação e preconceito desapareceriam. Não é levado em consideração que a exclusão tem se abatido sobre o alunado independente de ser do ensino regular ou do especial. Tanto um como outro sistema de ensino tem excluído alunos pela falta de implementação de políticas não apenas educacionais, mas também sociais, que ofereçam a satisfação das necessidades básicas.

Na educação, tanto regular como especial, os discursos têm proliferado através dos conceitos travestidos de sedutores, mais como forma de promover a tolerância e a paz dentro de um corpo social sem conflitos e,

estar disfarçando a desigualdade que existe entre as pessoas e grupos, assim como também suas diferenças. Um ocultamento da desigualdade social, sob a máscara da equiparação de oportunidades, pode servir mais como escudo do discurso liberal presente nas idéias inclusivistas.

O discurso liberal da inclusão considera que a desigualdade social dos alunos e que é resultado das relações históricas estabelecidas entre os homens, desaparecerá no dia em que a escola regular conseguir uma educação igual para todos, ou seja, com oportunidades iguais para todos.

No entanto, o discurso liberal parece não considerar que as escolas, públicas e privadas, na forma como foram constituídas historicamente, têm cumprido, entre outras funções, a perpetuação das desigualdades sociais. Passa a idéia de é preciso abrir as portas da escola para todos os excluídos, segregados, marginalizados de forma que todos possam compartilhar das mesmas oportunidades na diversidade aceitando e respeitando as diferenças, sem que sejam questionados os determinantes da exclusão, da segregação e marginalização e diferenças.

É interessante ressaltar também que no discurso liberal da inclusão, a equiparação de oportunidades como forma de igualar dos desiguais remete para o indivíduo toda a responsabilidade de seu êxito ou fracasso, isentando, mais uma vez, a escola e as políticas públicas de qualquer responsabilidade dos mecanismos de exclusão social.

Neste sentido, ao considerar todas as crianças que não estão nos bancos escolares sem que se questione os determinantes desse afastamento, parece haver nos discursos inclusivistas uma banalização do conceito de exclusão, ou, como prefere Gentile (2001), uma normalização da exclusão a partir do momento em que se descobre que tem mais excluídos do que incluídos. Para esse autor, nenhum conceito é bom quando se usa para definir tantas coisas ao mesmo tempo. Existem excluídos em toda parte e pelos mais diversos motivos e origens: pobres, desempregados, sem teto, mulheres, negros, meninos de rua. Ao somar todos os excluídos percebe-se que estes são maioria. Assim, na medida em que o conceito abarca tantas situações, o que vai ficando excluído do conceito é, hoje em dia, um setor bastante reduzido da população.

Macedo (2002) também questiona o uso do termo excluído proposta pelo movimento de inclusão.

Lembraria, primeiro, a ironia que pode estar contida na expressão Educação inclusiva. Se considerarmos como excluído, além dos portadores de alguma deficiência, também os pobres, analfabetos, famintos, os que não tem onde morar, os doentes sem atendimento, então a maioria de nossa população estaria na categoria dos excluídos. A minoria "normal" seria de vinte ou trinta por cento. Então, se os excluídos são maioria, a Educação inclusiva é uma proposta tardia de colocar essa maioria junto aos que têm acesso às boas condições de aprendizagem e de ensino na escola e que podem receber uma educação em sua versão ordinária, comum, ou seja, não especial ou excepcional. (MACEDO, 2002, p.2)

É necessário considerar também, que a inclusão pode promover o seu inverso, ou seja, a exclusão na medida em que no processo escolar a garantia de acesso á educação regular vista apenas pelo ponto de vista da legalidade, da norma jurídica, força-se uma prática educativa desarticulada e sem compromisso com a realidade tanto dos sujeitos incluídos como a realidade das escolas e seus agentes.

O conceito de inclusão alardeado sem significação e entendimento adequados parece vir de encontro ao discurso enfraquecido das políticas sociais pelo modelo neoliberal⁷. Defende-se um ideal escolar para todos onde se promova uma sociedade para todos e equiparação de oportunidades quando não se é analisado que o modo de produção capitalista não comporta esse tipo de pensamento. Além disso, um discurso que remete a práticas sem análises contextualizadas, contribui pra o esvaziamento do por quê ainda existem excluídos e suas trajetórias.

Na nossa sociedade, marcada historicamente por políticas de privilégios e que ainda apresenta uma série de dificuldades econômicas, sociais e culturais, onde os miseráveis carecem de condições básicas de

⁷ Segundo Kassir (1998), o neoliberalismo encontra suas raízes na Europa dos anos 40, mas se apresenta como propostas econômicas e programas políticos na década de 1970. Trata-se de uma proposta contra o Estado de Bem-Estar e que denuncia a limitação de liberdade econômica e política, pregando o valor da desigualdade natural como imprescindível à concorrência e à prosperidade. Esse movimento pode ser identificado por sua fundamentação positivista, pois toma os fenômenos como sujeitos a leis naturais. O pensamento neoliberal proclama a liberdade dos serviços em nome de uma maior eficiência e qualidade, assim como proclama que o direito à liberdade é sustentado pela crença no movimento "natural" da sociedade, onde, como na natureza, triunfam os mais capazes a partir do desenvolvimento de suas potencialidades "naturais", sejam biológicas ou socialmente herdadas.

sobrevivência e existência, a idéia da inclusão deve perpassar a cobrança de políticas sociais que, de fato, supram as necessidades mais elementares de todos os indivíduos.

Um discurso idealizado ou romantizado de inclusão pode compactuar, ainda que ingenuamente, com uma tática política comum no Estado Mínimo típico do neoliberalismo, do alardeamento da conquista de direitos como conquista democrática, quando na verdade nesta "conquista" estão velados os verdadeiros interesses da classe dirigente nos seus acordos com instituições dominantes nacionais e internacionais. E nesse sentido, pensar que de nada adianta garantir a igualdade de oportunidades se o sistema, na sua seletividade, não garantir o acesso a essas oportunidades.

Uma sociedade que se pretende inclusiva não pode deixar de refletir sobre o processo histórico e social que gerou camadas da população que são mantidas à margem do processo social. Incluir sem a participação ativa do excluído pode refletir apenas uma prática assistencialista que conduz à conformidade. "Fazer parte" ou "constar de" não significa estar incluído em qualquer modelo social.

Para Souza (2000), a idéia de inclusão, que parte de pressupostos da pluralidade e diversidade, está assentada sobre a crença na existência de um todo social único e harmonioso e, dessa forma, reedita a concepção positivista do corpo social.

É interessante observar, igualmente, que a política de inclusão é fruto do olhar caridoso que reconhece, no outro (ou em certos outros), seu não pertencimento ao todo social, ou sua não integração harmoniosa ao corpo social, por razões ab-origine, ou seja, inerentes à natureza do sujeito ou grupo. Caridoso porque pretende, convertido em decreto, devolver à sociedade indivíduos funcionando em uníssono com o todo. Em suma, as políticas de inclusão buscam garantir, em primeiro lugar, não o bem estar das pessoas e grupos aos quais elas se dirigem, mas, antes de tudo, o bem estar social, a ordem e o progresso, ou seja, a manutenção da harmonia e a ruptura do pacto de colaboração mútua, sem conflitos, entre as diferentes partes desse corpo social. (SOUZA, 2000, p.15)

A igualdade de oportunidades educacionais e o acesso de todos à escola é o caminho que os profissionais comprometidos com a educação percorrem. No entanto, há que se refletir sobre os fatores que excluíram e segregaram e ainda continuam excluindo e segregando crianças dos bancos

as crianças na escola, mas na sua permanência, qualidade de ensino, e principalmente atendimento às necessidades.

Com relação à inserção dos alunos com deficiências nas escolas regulares não pode ser desconsiderada a necessidade da utilização de materiais e recursos específicos para que, de fato, sejam atendidas as suas necessidades educacionais (especiais ou não), e que isso requer investimento. No contexto brasileiro atual essa é uma realidade ainda muito distante, pois com o modelo de estado mínimo cada vez mais consolidado, as escolas estão sucateadas e pauperizadas em termos de recursos para atender as condições necessárias para o exercício da sua função junto aos outros alunos sem deficiência.

Neste sentido, a proposta de inclusão pode ser perversa no sentido em que o abandono é mais grave, pois compromete a auto-estima dos envolvidos nesse processo. O aluno, sem os recursos necessários para satisfação das suas necessidades básicas de educação, e muitas vezes incapaz de responder às exigências da escola pode ser colocado em segundo plano. Dessa forma seria promovida a exclusão dentro da inclusão.

Outro aspecto interessante na política de inclusão é que esta parece atingir especialmente as escolas públicas, pois no caso das escolas privadas não são considerados excluídos os alunos pertencentes a minorias étnicas, culturais ou lingüísticas que estudam em escolas americanas, suíças, inglesas, alemãs, etc. Inclusão parece atingir apenas as escolas (públicas) para cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros.

A educação inclusiva em algumas escolas particulares não é novidade, pois como lembra Bergo (2000), a participação de crianças deficientes nas salas de aula regulares já vem funcionando há anos nas escolas "Piagetianas" e Montessorianas" com resultados eficazes não apenas na socialização como na aprendizagem. No entanto, são escolas caras, com material pedagógico apropriado e sem sobrecargas para o professor que trabalha com apenas 9 ou no máximo 15 alunos por sala.

Uma reforma na educação pública que se leve em conta os aspectos do número de alunos por sala de aula, as condições dos materiais e recursos utilizados para a satisfação as necessidades dos alunos, os salários dos

professores assim como sua formação, parece não fazer parte das propostas inclusivistas impostas em algumas cidades.

Uma outra questão importante a ser apontada é que, - apesar das propostas de inclusão de todas as crianças com necessidades educacionais especiais (deficientes ou não) na escola regular estarem sendo alardeadas por muitos educadores assim como em documentos oficiais, - pouco ou nada se tem falado sobre o papel do Estado em garantir o financiamento e manutenção desse novo modelo.

A educação de alunos deficientes, pela modalidade de Educação Especial ou pela Educação comum, requer investimentos como já comentado acima. As propostas de educação inclusiva parecem tender, no entanto, para o desmantelamento dos serviços de Educação Especial em nome da igualdade de oportunidades, da diversidade, da não segregação etc. Isso, no entanto, garantiria de fato, o aprendizado de todos os alunos que requeiram recursos especializados? De que forma a escola poderia garantir a satisfação das necessidades educacionais de todos os seus alunos sem os recursos necessários?

Como lembra Miranda (1999), o que os debates têm apontado é a reprodução do atual sistema de Educação Especial de iniciativa privada, no qual o Estado mantém uma continuidade do compromisso em destinar recursos públicos para instituições comunitárias confessionais e comunitárias, ainda que precariamente sem supervisionar a qualidade do serviço prestado.

Sem que sejam destinados recursos necessários ao atendimento da satisfação das necessidades educacionais básicas ou especiais dos alunos, e com o comprometimento e continuidade de modelos atuais, a educação inclusiva pode não passar de um discurso sedutor e de apelo meramente politicamente correto como forma de atender mais a interesses ideológicos do que de benefício aos sujeitos considerados no processo.

Um grande mérito das discussões sobre as propostas de educação inclusiva é o questionar a educação de forma geral e como esta está constituída na nossa sociedade. Se por um lado a Educação Especial já não responde mais às necessidades educacionais e sociais de seus alunos, por outro a Educação regular não se encontra capaz de abarcar toda a responsabilidade pela educação de todos com qualidade.

Apesar de muitos questionamentos sobre a educação inclusiva, ela já é realidade na nossa sociedade, sendo implantada em muitas redes municipais de educação, como é o caso das escolas da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba constitutivas do campo de investigação dessa dissertação.

2.9 A Educação Inclusiva em Sorocaba

A partir da Constituição Federal de 1988 o município brasileiro passa a ter autonomia política, administrativa e financeira, isto é, pode se auto-organizar, ter administração própria, ordenar o território municipal, decretar tributos e aplicar as rendas municipais. Esta autonomia permite ao município aprovar sua Constituição Municipal (Lei Orgânica), a qual permite legislar sobre assuntos de interesse local. (SANDANO, 1997)

No município de Sorocaba pode-se dizer que a base de implantação das propostas de educação inclusiva ocorre desde 1993 nas escolas municipais. Isso ocorreu a partir da intensificação de projetos para inserção de pessoas deficientes nas salas de aula regulares das escolas, e que foram previstas na consolidação da autonomia política adquirida pelo município através de sua Lei Orgânica.

A Lei Orgânica do município de Sorocaba foi promulgada em 05 de abril de 1990. Conforme Sandano (1997), existe uma grande preocupação com o atendimento aos portadores de deficiências físicas e mentais, atendimento este previsto como especializado no título V, capítulo II: Da educação, da cultura e do desporto, Artigo 140, Item II.

Segundo estudos de Silva (2000b), a partir de 1991, são percebidas as contribuições mais significativas, na forma de leis e decretos, obtidos na câmara municipal e voltados aos portadores de deficiência no âmbito educacional. Em 1991 define-se a implantação de pelo menos uma classe de educação especial em cada escola municipal de 1° e 2° graus, de responsabilidade da Divisão de Educação.

Em 1993 é firmado um convênio de cooperação técnico-científica com a Universidade Estadual de Campinas⁸, com a finalidade específica da execução do Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Especial de Deficientes Mentais (PROEDÊM), de autoria, coordenação e orientação da Prof. Dra. Maria Tereza Egler Mantoan. (Perez, 2000). O convênio tinha duração de 12 meses.

O referido projeto foi efetivado através de cursos com duração de 160 horas para os professores da rede municipal, prioritariamente para aqueles que possuíssem alunos portadores de deficiência em suas salas de aula ou que manifestassem interesse por esta área. O projeto tinha como objetivo principal a integração de alunos com deficiência mental nas classes regulares, baseados nos seguintes argumentos da autora e coordenadora do projeto:

- Similaridade entre os processos de construção de inteligência dos indivíduos normais e dos deficientes mentais, ao nível em que estes forem capazes de se desenvolver;
- Necessidade de se adotar um novo tipo de relação professor/aluno e uma dinâmica educativa com base no respeito mútuo;
- Importância de se oferecer um ambiente sócio-afetivo em sala de aula que propicie a liberdade de expressão de idéias e sentimentos;
- Urgência no sentido de uma capacitação de pessoal docente especializado em educação de deficiente mental, que possibilite formar um elo de ligação entre o processo de escolarização e os demais aspectos e áreas do trabalho multidisciplinar de reabilitação. (SILVA, 2000b. p.44)

Com o objetivo de oferecer suporte para o desenvolvimento do projeto, cria-se no mesmo ano de 1993, a Diretoria de Educação Especial⁹, com as funções de implantar e executar as diretrizes básicas da política municipal voltada para a educação especial, bem como desenvolver, promover um plano educacional e pesquisas que visem a melhoria da educação nesta área. Através dessa Diretoria são propostas também formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos na área de educação especial.

Numa segunda etapa do projeto, em 1995, agora denominado Projeto de Capacitação de Professores para Integração Escolar de Pessoas com déficit intelectual no ensino regular, o objetivo era aprofundar

⁸ Lei n° 4233, de 24 de maio de 1993.

⁹ Lei n° 4433, de 16 de novembro de 1993.

conhecimentos e práticas referentes à integração escolar de alunos com déficits intelectuais (não apenas deficientes mentais) na pré-escola e séries iniciais de 1º grau do ensino regular. O objetivo era também que os professores que realizassem o curso se tornassem aptos a serem multiplicadores das idéias e ideais do projeto, para que outros professores pudessem trabalhar com pessoas com déficits intelectuais.¹⁰

Em 1996¹¹, segundo Perez (2000), houve um grande aumento de inserção de deficientes nas salas de aula regulares, inclusive com quadros mais graves do que os com déficit intelectual, e data também o início das discussões sobre educação inclusiva propriamente dita.

Neste ano a rede já estava discutindo sobre inclusão. Apesar de todas as dificuldades, a Diretoria de Educação Especial tinha o desejo de avançar, sabíamos que a inclusão não era incompatível com a integração, porém instituíamos uma inserção de forma mais radical, completa e sistemática. Nós tínhamos como ideário propor um modo de se construir o sistema educacional de forma a considerar as necessidades de todos os alunos, estruturando-se a partir dessas necessidades. (PEREZ, 2000, p.195)

Um dado interessante a ser comentado é que o início das discussões sobre inclusão no município de Sorocaba, através dos responsáveis pela Secretaria de Educação, se dá a partir do convênio com a Universidade Estadual de Campinas que desenvolveu o PROEDEN, projeto específico que tinha como objetivo inicial promover a integração de alunos com deficiência mental nas salas de aula regulares.

Pode-se entender, dessa forma que, no momento em que integração e inclusão são consideradas "compatíveis", mudando-se apenas a forma de inserção, é passada a idéia aos educadores que tanto integração como inclusão são destinadas à colocação de alunos que apresentam algum tipo de deficiência nas salas de aula regulares, ou seja, a integração de alunos deficientes mentais que era a proposta inicial do PROEDEN, passa a ser uma

¹⁰ Segundo dados de Silva (2000), dos 50 professores que iniciaram os cursos do Proedem, apenas 20 o concluíram, justificado por dificuldades em cumprir as exigências do curso, planejamento, relatórios diários, número de horas/aula.

¹¹ No ano de 1996, o regimento interno das escolas municipais destinava-se a 5% das vagas aos alunos deficientes. No ano seguinte, a partir da Lei nº 5413 de 02 de julho de 1997, este percentual é aumentado para 10% das vagas.

prática inclusiva, diferenciada apenas na sua forma de inserção mais radical, completa e sistemática.

No ano de 1997 as classes especiais existentes na rede municipal foram extintas, com exceção de uma classe para deficientes auditivos. Os alunos deficientes mentais foram colocados na rede e o acesso dos mesmos foi divulgado através das escolas e da imprensa. Também neste ano foi destituída a Diretoria de Educação Especial, que teve duração de quatro anos, sendo constituída a Seção de Educação Especial, a qual passou a ser responsável pela orientação dos alunos deficientes na escola regular. A rede Municipal também ampliou seu número de escolas devido à municipalização e, com isso, segundo dados de Perez (2000), foram incluídos mais 350 alunos com deficiência nas salas de aula regulares.

Novas mudanças ocorreram na Secretaria da Educação Municipal no ano de 1999. Surge uma nova proposta que funde os sistemas regular e especial de ensino na rede municipal apoiada pela elaboração do documento intitulado "Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura para a Gestão Democrática da Escola", o qual é baseado nos princípios e fins da Educação Nacional sancionado pela LDB 9394/96. O fundamento teórico que norteia essa nova proposta da Secretaria da Educação é claramente baseado numa Educação Humanista numa perspectiva democratizadora.

Perseguimos uma Educação Humanista, que vê o Ser Humano como um ser "integral", "pleno", que se transforma a partir do que é seu, sua vocação. Um ser criativo, inventivo, descobridor, participativo, que possui corpo, alma, consciência e essência. A solidariedade, a cooperação, a criatividade e o amor deverão prevalecer na Educação, formando o Ser. (PREFEITURA Municipal de Sorocaba, 1999, p.1)

No que se refere especificamente à educação inclusiva, o ideário das Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação de Sorocaba explicita:

Entendemos como "Educação Inclusiva", aquela que suscita uma reflexão total de quem somos, da nossa essência e do nosso propósito de vivermos plenamente com nossos semelhantes. Cada vez mais os profissionais em nossa rede municipal de ensino e na comunidade como um todo, percebem pela vivência o quanto precisamos respeitar o SER, cada qual com suas características, valorizando e transformando o meio escolar para que este seja o mais favorável possível, nos tornando seres mais tolerantes e plenos. A "Educação Inclusiva" não se refere apenas aos alunos portadores de deficiências. É um conceito mais amplo que inclui o respeito às diferenças físicas,

culturais, raciais, religiosas, políticas, sociais, vendo o indivíduo como um Ser pleno com talentos a serem desenvolvidos. (PREFEITURA Municipal de Sorocaba, 1999, p.1)

Em função desta proposta algumas alterações foram realizadas. Houve uma reestruturação da formação continuada dos professores, não mais através de cursos, mas sim de reuniões com temas propostos pela própria unidade escolar, objetivando atingir diretamente as dificuldades e necessidades emergentes.

Um aspecto importante a ser enfatizado é que o convênio firmado com a Universidade Estadual de Campinas em 1993 tinha um prazo de doze meses. Findo o convênio, a Secretaria da Educação contratou a assessoria pedagógica da mesma professora que orientou o processo de transformações ocorridos na rede municipal até o ano de 2001.

O processo de implantação da proposta de educação inclusiva na cidade de Sorocaba teve como início a integração de alunos com deficiência mental nas salas de aula regulares que, a partir das novas propostas de gestão democrática exigidas na LDB 9394/96, das orientações dos documentos internacionais como a Declaração de Salamanca e das orientações da assessoria pedagógica contratada, foi sendo ampliada de forma a ter como ideal um ensino que possa atender todos os alunos nas suas necessidades.

Pelos relatos e documentos redigidos pela Secretaria da Educação a mudança de uma visão integracionista, ou seja, da colocação de alunos deficientes nas salas de aula regulares, para a inclusão onde todas as necessidades de todos os alunos devem ser atendidas, parece não ter sido resultado de estudos e reflexões mais aprofundadas, como os cursos iniciais do PROEDEM. Dessa forma, pode ter deixado aos professores a percepção ou a idéia de que o processo de inserção de alunos deficientes nas salas de aula regulares apenas havia mudado de nome, e que de um momento para outro, apenas a forma "mais radical, completa e sistemática" estava sendo colocada em prática.

São poucos os dados de registro ou estudos realizados sobre a história da educação inclusiva em Sorocaba tornado, portanto, difícil uma análise mais criteriosa da sua implantação e todas as estratégias desenvolvidas até o momento em que este estudo foi realizado.

Nos textos que tratam sobre educação inclusiva em Sorocaba (PERES, 1999, 2001; PREFEITURA Municipal de Sorocaba, 1999) não são mencionados os termos e conceitos estudados nessa dissertação para que pudessem ser confrontados e discutidos nas análises realizadas anteriormente. São apenas citados os conceitos de integração e inclusão como sendo complementares sem, no entanto, entrar no mérito das discussões sobre sua origem e sua implicação no âmbito educacional.

2 Pesquisando a prática da inclusão

3.1. Diante do problema

Desde a implantação da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba muitos alunos deficientes têm sido incentivados a freqüentar as salas de aula regulares, mesmo as mais numerosas, e por vezes sem os recursos necessários à satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem.

Os argumentos daqueles que defendem esse modelo de educação inclusiva julgam ser este o melhor caminho para que todos os alunos possam freqüentar as salas de aula, dessa forma garantindo que a escola esteja aberta para todos, onde as diferenças sejam respeitadas sem que haja segregação ou exclusão. E ponderam, ainda, que a escola deve procurar se adaptar para atender todos os alunos com qualidade.

Quem está à frente de todo esse processo de transformação educacional, no entanto, é o professor no cotidiano escolar em salas de aula numerosas. O professor, muitas vezes, tem conhecimento limitado para compreender e atender as necessidades de todos os alunos, em especial dos alunos deficientes.

Como citado anteriormente, o objetivo desta pesquisa é examinar a dinâmica da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba sob a ótica do professor. Para este estudo parte-se do princípio de que através da concepção que o professor tem do modelo de inclusão implantado possa ser possível observar e analisar esse processo no seu interior, onde de fato acontece.

As opiniões, expressões e sentimentos dos professores são os objetos de estudo desta pesquisa, uma vez que, por estarem diretamente envolvidos no processo, podem esclarecer a dinâmica da política de educação inclusiva que ocorre nas suas salas de aula.

Partindo do princípio que a formação profissional dos professores foi insuficiente para que pudessem educar todos os alunos, entre eles os alunos

deficientes, e também que não lhes foram proporcionados debates, reflexões e orientações suficientes a respeito do tema, a hipótese orientadora dessa pesquisa é que os professores, de forma geral, teriam uma visão reduzida de educação inclusiva, ou seja, que esta significa a inserção de alunos deficientes nas salas de aula regulares.

Para este estudo foram entrevistados professores de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, independentemente se estes teriam ou não alunos com deficiências em suas salas de aula.

Foram utilizadas entrevistas abertas individuais e discussão em grupos focais, com base em um roteiro planejado, mas flexível, sendo possível um diálogo com os educadores, buscando, como propõe Minayo (2000:124) contemplar "o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências, e a linguagem do senso comum, condição 'sine qua non' da pesquisa qualitativa".

Na análise dos enunciados foram utilizados os recursos da Análise de Conteúdo que pode ser definida como uma ferramenta analítica de múltiplas aplicações. Seu uso pode ser observado em domínios diversos como nos serviços de informação e de contra-espionagem, nas ciências políticas, na psicologia, na etnologia, na sociologia, na crítica literária, nas comunicações de massa, etc.

Segundo Triviños (1995), a análise de conteúdo nasceu há muito tempo, primeiramente, na tentativa de interpretar livros sagrados, tendo o início de sua sistematização nos séculos XVII, na Suécia e no XIX na França.

Durante a Segunda Guerra Mundial, através da análise das comunicações difundidas pela propaganda nazista para descobrir, através dela, as intenções políticas e militares do inimigo, a análise de conteúdo alcançou forças sistematizadas de uso, adquirindo as formas organizadas de um método de investigação.

Diversos autores, posteriormente, contribuíram para a maturação do método em relação ao seu emprego e sua fundamentação teórica. Porém foi Bardin quem, em 1977, publicou em Paris a obra "Análise de Conteúdo", que reúne em detalhes, não só a técnica em relação ao seu emprego, mas também seus princípios e conceitos fundamentais. (TRINIÑOS, 1995)

Bardin (1977) define a análise do conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977, p.38)

Esta técnica tem como objetivo analisar as mensagens, de preferência escritas, porque essas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual pode-se voltar toda vez que se desejar. Todavia, isso não exclui a análise de outras formas de comunicação, como as da linguagem oral.

Segundo Demo (1995), a análise de conteúdo se refere a textos tais como foram concebidos, deixando-se em plano secundário a roupagem formal da elaboração discursiva. Sendo assim,

[...] não importa se a linguagem é gramaticalmente errada, se a expressão é confusa, se há contradições mais ou menos flagrantes em termos de lógica, pois contradição lógica, mais que denotar maus usos de regras formais, aponta para problemas reais de conteúdo, que urge determinar. (DEMO, 1995, p.42)

Para esse autor a análise de conteúdo não despreza a forma, mas a coloca no lugar de instrumento de expressão do que se disse. Ditos que exprimem a história das pessoas, os compromissos ideológicos em jogo, as lutas que envolvem o dia-a-dia, os fins que se perseguem, os resultados obtidos e assim por diante.

É necessário, para isso, que o pesquisador tenha ampla clareza teórica do campo a ser analisado. Sem isso não há possibilidade de se fazer inferências sobre os conceitos básicos que estariam alimentando o conteúdo das mensagens.

Para analisar o conteúdo das mensagens, Bardin (1977), define três etapas básicas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise se constitui na organização do material, através da formulação dos objetivos gerais da pesquisa, suas hipóteses e a especificação do campo no qual o pesquisador fixará sua atenção.

A descrição analítica é a fase do método em que o *corpus* será submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Tem como um dos procedimentos básicos o estabelecimento de categorias analíticas.

professores de todas as escolas em participar da pesquisa ficando, então, a critério do entrevistador marcar os horários que achasse conveniente para as entrevistas, desde que nos horários de HTP dos professores.

Em duas escolas foi sugerido pelas diretoras que, além das entrevistas individuais, fosse discutido o tema nas reuniões de HTP em grupo de forma a obter não apenas as representações individuais, mas também as coletivas. Assim sendo, foram formados dois grupos de professores nos quais se discutiu abertamente as perguntas elaboradas para a pesquisa individual. Tais grupos são considerados como grupos focais que discutem a partir de um mesmo tema.

A formação do grupo focal, segundo Minayo (2000), tem uma função importante na pesquisa qualitativa uma vez que complementa as entrevistas, pois nos grupos são reveladas as opiniões, relevâncias e valores dos entrevistados.

Dessa forma, foram entrevistados individualmente três professores de cada escola que estariam em horário de HTP na data estabelecida pelo entrevistador, e a discussão do tema em dois grupos focais. Não houve contato anterior à entrevista entre o entrevistador e os entrevistados, e estes não foram previamente selecionados pela direção da escola nem pelo entrevistador. Para cada um deles foi entregue uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação na área, série que leciona e tempo de atuação. (anexo 3).

Também, por questões éticas, foi entregue a cada professor participante da pesquisa um termo de consentimento (anexo 4), em que cada um deles, após leitura, realizou o preenchimento declarando ter sido informado do propósito de estudo e o assinou, consentido sua participação.

Participaram desta pesquisa 26 professores do ensino fundamental de 1° a 4ª séries da Rede Municipal de Sorocaba, sendo realizadas 12 entrevistas individuais e formados dois grupos focais com a participação de 7 docentes em cada um deles.

Tanto as entrevistas individuais como os grupos focais tiveram a duração média de 45 minutos cada, nos horários de HTP dos professores. O pesquisador iniciou o contato informando o objetivo da pesquisa, as intenções

inclusiva praticamente se formavam depósitos de deficientes e eles não tinham até um acompanhamento mais adequado. (Professor 4)

Agora já é terceiro ano eu já trabalho com crianças com deficiências. Nem sempre é o mesmo tipo de deficiência. Todo ano é um tipo diferente. (Professor 5)

Olha eu sou muito a favor da inclusão. Eu acho que ela dá certo. Eu estou há muitos anos trabalhando com alunos da inclusão. Acho que é o sexto ano que trabalho com alunos na minha classe que tem alguma deficiência. (Professor 6)

Na minha sala não tem nenhum aluno assim de inclusão. Eu já trabalhei com deficientes, mas não tenho experiência nenhuma com inclusão. Foi tudo agora esse ano, né! Estou aprendendo um pouco com a prefeitura. Agora, a experiência que eu tenho com crianças, assim, com problemas é que eu trabalhei na Apae durante alguns anos. (Professor 9)

Alguns professores não falam de deficiências propriamente ditas, mas subentende-se que seus relatos são de alunos que apresentam mais dificuldades que os demais.

Na inclusão a criança tem limite evidente, separado, é bem individual, mas perante a sala a gente vê uma diversidade muito grande, sem um incluso. Mas com um incluso a diversidade se torna um caminho até um pouquinho mais além, vamos dizer. (Professor 21, grifo meu)

Bom, na minha opinião a inclusão não é só colocar a criança na sala de aula, para interagir com as crianças ditas normais. Tem que ter outro tipo de acompanhamento que a prefeitura não da. (Professor 18, grifo meu)

É tudo muito bonito falar, mas você está ali no dia a dia com trinta, trinta e cinco crianças e mais aquela criança que tudo bem você não vai poder tratar diferente, mas você sabe que ela é uma criança diferente, quer dizer, por mais que você não queira são outros cuidados. São outros cuidados que você tem que ter. Então é difícil você trabalhar. (Professor 3, grifo meu)

Em apenas uma das entrevistas a idéia de todos, preconizada pelos documentos oficiais, é verbalizada. No entanto, o mesmo professor deixa claro que existiriam duas formas de inclusão, ou seja, uma, onde as questões de raça, credo, e classe seria trabalhada ou outra inclusão apenas para os alunos deficientes.

Pra mim a inclusão é incluir todos os tipos de pessoas na escola, na educação. Eu acho que o mais difícil de incluir é mesmo o deficiente. Independente de ser físico ou mental. Agora, a outra inclusão sim, pelo menos nas minhas salas sempre houve inclusão de todas as formas: classe social, raça, nunca tive nenhum problema. Isso, com as minhas

salas eu posso dizer isso. Sei que existem alguns problemas, mas eu acho que são poucos perto da dimensão aí, dos deficientes. O problema maior é do deficiente, os outros.... é, acho que é bem mais fácil de lidar.

Professor 1

Quais são os alunos da inclusão para os professores? Como são caracterizados, identificados e descritos esses sujeitos pelos professores?

A unanimidade das respostas dos professores sobre a sua concepção de educação inclusiva deixa a entender que são os alunos deficientes os sujeitos por excelência da inclusão na Rede Municipal de Sorocaba, uma vez que nenhum outro aluno que tenha características diferentes dos demais, como cultura, religião, etc, foi citado.

Isso fica mais claro quando, nos seus relatos descrevem alguns dos alunos da inclusão.

Ele tem um atraso mental. Ele tem uma história de vida danada. Foi adotado, depois teve anemia, daí por causa da anemia os neurônios não chegaram a paralisar, ele ficou quase paralisado. Então ele é danado. Ele é adotado, agora perdeu o pai. Lógico que você vai tentando incluir, tudo mais. Mas chega uma hora que a criança olha pra você assim com aquela cara assim, "eu tenho problema". (Professor 8)

Ele tem problemas de coordenação motora. Ele faz acompanhamento lá na Integrar¹², e no caso dele ele teve meningite aos 4 meses, então afetou mais a parte da motora. No cognitivo ele está desenvolvendo até que normalmente (Professor 6)

E eu tinha um hiperativo seletivo. Não sei se o termo é hiperativo seletivo. O psicólogo dele usava esse termo pra ele. Além disso ele tinha problemas orgânicos, ele usava fraldas com 9 anos, ele estava na primeira série, não era alfabetizado, não tinha coordenação motora nenhuma, só pra andar. (Professor 1)

Agora já é terceiro ano eu já trabalho com crianças com deficiências. Nem sempre é o mesmo tipo de deficiência. Todo ano é um tipo diferente. Mas você já tem uma segurança, uma tranquilidade pra agir. (Professor 9)

Então, quando eu recebi, eu recebi um menino na terceira série. E ele era surdo, conseqüentemente mudo. Ele não usava o aparelho porque diz que o aparelho deixava ele muito atordoado. Porque se aumenta muito o som ele realmente não conseguia realmente entender e o aparelho prejudicava muito ele. Mas tinha já algumas facilidades. Ele tinha leitura labial. Então, minha preocupação era sempre falar voltada pra ele. (Professor 2)

¹² Integrar: instituição de caráter filantrópico que oferece atendimento terapêutico para crianças deficientes, em especial deficientes físicos.

O A. tem um problema gravíssimo, falaram que é gravíssimo. Mas ele consegue se movimentar, se expressar. Mas eu penso naqueles gravíssimos que precisam de cama. Eu já vi casos muito graves. Então, para a escola seria problema. Mas precisa de uma adaptação. Para não fazer nada não adianta (Professor 17)

Tem aquelas que não conseguem se movimentar, mas tem o cérebro ativo, não existe? E aí como é que fica? Tem pessoas que conseguem se adaptar a um computador através dos olhos. Aí sim. O cérebro funciona muito bem, mas e aí? Como ela vem para escola? Que só simplesmente vir e não desenvolver não adianta. É preciso que a escola tenha o computador. (Professor 19)

Estariam os professores, ao relatarem apenas sobre o aluno com deficiências, desconsiderando os demais alunos, que por qualquer razão, foram ou estão excluídos da escola?

No entanto, uma outra questão ainda é mais importante. Qual o motivo que leva os professores, de forma geral, a ter uma concepção de educação inclusiva como sendo referente à inserção de alunos deficientes na escola regular?

Se for retomada a lógica de como foi elaborada a proposta de educação inclusiva em Sorocaba, pode-se ter alguma idéia do por quê desse pensamento dos professores.

A iniciativa de implantação do PROEDEM (Programa de Educação de Deficientes Mentais) em Sorocaba a partir de 1993, tinha como objetivo básico a integração de crianças deficientes mentais nas salas de aula regulares, formando alguns professores e capacitando-os segundo os objetivos específicos do projeto.

A partir da promulgação da Declaração de Salamanca, que ocorreu em 1994, e divulgada em nosso país nos anos seguintes, parece ter havido uma corrida em adequar o que até então era praticado na educação especial, ou seja, a integração de alunos deficientes na rede regular, aos novos rumos chamados de uma nova "ordem mundial" chamada de inclusão.

Em Sorocaba, segundo relato de Peres (2000), já em 1996 se discutia sobre inclusão, pela via da Diretoria da Educação Especial.

Sabíamos que a inclusão não era incompatível com a integração, porém instituiu uma inserção de forma mais radical, completa e sistemática. (PEREZ, 2000, p.195, grifo meu)

Uma inserção mais radical, completa e sistemática de quem? Se as discussões advinham da Diretoria de Educação Especial, presume-se que seria a inserção dos alunos que até então participavam do PROEDEM, e que através dessa nova proposta seria aberto a outros alunos com outras deficiências.

Além do mais, por ser radical, completa e sistemática, deixa a entender também que a proposta não é passível de questionamentos e reflexões nem aberta a debates, mas apenas de discussões para se encontrar a melhor forma de viabilizá-la.

A partir então do ideal de uma escola para todos houve um grande esforço e incentivo em matricular todos os alunos sem distinção nas escolas públicas sem a necessidade de diagnóstico prévio para os deficientes, e estes sem necessitar recorrer aos 10% de vagas garantidas pelas leis municipais.

Assim, os professores do ensino infantil à 8ª série passaram a "receber" todos os alunos, sem saber de antemão que alguns deles apresentavam deficiências. E, dessa forma, a inclusão para os professores passou a ser relacionada e percebida e concebida como a abertura das portas da escola para os alunos deficientes.

Na medida em que inclusão e integração são pensadas, em Sorocaba, como compatíveis e viabilizadas a partir de uma Diretoria de Educação Especial (PEREZ, 2000), pode-se argumentar também que a inclusão passa a ser vista e entendida pelos professores como um paradigma da Educação Especial, reforçando a concepção que eles têm atualmente.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que os cursos de aperfeiçoamento à integração de alunos deficientes, promovidos pelos PROEDEM, eram oferecidos para professores interessados em desenvolver esse tipo de trabalho. De forma geral, os professores deixavam o curso com subsídio suficiente para realizar uma integração eficaz com os alunos. A partir da inclusão todos os professores, com ou sem curso de aperfeiçoamento, poderiam ter em suas salas de aula alunos deficientes, e não apenas deficientes mentais, mas todas as outras deficiências.

Caberia então perguntar que tipo de transição houve a partir da proposta de abertura da escola para todos, que levasse em consideração a formação e capacitação dos professores para atender a todos e com qualidade?

Essa pergunta pode ser analisada através dos seguintes relatos professores.

A gente não tem orientação nenhuma, não tem preparo nenhum, o magistério não prepara pra isso, nem pro básico, bem dizer, se você não se esforça. Não prepara muito menos pras situações especiais. A faculdade também não. E eu também, eu tenho psicopedagogia e também a base é mínima pra lidar com essas situações. São problemas de aprendizagem. Mas assim, não tem dicas. Você tem que inventar na hora soluções (Professor 5)

Eu acho que o professor, de uma forma geral brasileiro, não está preparado. Os professores que estão atuando no fundamental, no ensino infantil ele não tem uma preparação ideal ou suficiente para ele assumir todos os tipos de inclusos. Porque eu, por exemplo, se eu tivesse um deficiente auditivo, eu não saberia, eu não saberia, não conheceria o braille. (Professor 2)

Eu tenho caso de uma aluna deficiente. Faz quatro anos que ela está aqui. A gente pede, pede ajuda pra prefeitura. Não chega essa ajuda e ela está grunhindo, na quarta série. Então eu acredito que no caso dela não houve a inclusão. A escola fez de tudo. Todos os professores me ajudam. Vem com material, vem com idéia, vem com joguinho. Todos estão me ajudando, mas eu não estou sentindo melhora nela. No começo do ano ela estava muito agressiva. Agora ela já está mais tranquila. Mas todos estão me apoiando, só que o apoio da prefeitura ainda não chegou em quatro anos. (Professor 11)

Acredito que com a inclusão os professores também devem ser capacitados. Acho também que não é porque o professor que tem que estar com esse aluno tem que ser verificado o grau de instrução desse professor porque ele tem que ter competência. Porque se os alunos que com os alunos que já apresentam tantas dificuldades já é difícil, imagine com aqueles que já vem já com alguma deficiência. Então eu acho que o professor deveria ser bastante instruído, ter bastante capacitação. (Professor 4)

Porque o professor tem que ter suporte. Ele não pode pegar um aluno, principalmente um professor jovem, o professor que está se formando, ainda inexperiente, ele pega um aluno com esse problema, ele não vai conseguir. Só com o curso de magistério ou de pedagogia eu acho que ele não vai conseguir. (Professor 7)

Eu acho que o professor tem que ler muito. Eu só fui só fui me interessar pela inclusão quando caiu um aluno na minha sala e falaram: tal, é seu. E aí? E agora? Aí eu fui atrás, tive que correr. Mas não nos é oferecido muitas oportunidades nesse sentido de entender essas questões, nos cursos de magistério e pedagogia. Eu não sei se hoje já tem nos cursos de pedagogia, mas quando eu fiz não tinha nada nesse sentido. (Professor 24)

Então a gente pedia auxílio, trabalho. Professora é muito criativa, ela vê alguma coisa e cria, transforma, e a gente queria, mas ninguém tinha experiência na rede. Era mais teórico. Então, não porque elas não queriam ajudar. Elas também não tinham condições de ajudar nas nossas angústias. Isso eu quero deixar bem claro. Então elas vinham, a equipe vinha, a gente trazia a angústia, mas nós não tínhamos o

retorno. No início não. Agora, mesmo com a teoria, eu fiz psicopedagogia, pra ver só isso. E não tive. Não tem. (Professor 5)

Eu estou chegando na prefeitura este ano. Ninguém veio me capacitar. (Professor 1)

Eu não sei lidar com ela. O que a gente está ensinando aqui na escola é o nome dos objetos. Mas nós não sabemos se esta é a forma adequada de trabalhar com ela. E até hoje nem a resposta vem se alguém vai me dar uma supervisão ou não. Então estamos de mãos amarradas. Cada um ensina um pouquinho. Ela vai pro recreio um professor pega. Ela vai pro refeitório comer, outro professor pega. Cada um faz um pouquinho. Mas a ajuda principal que nós precisamos ainda não veio. (Professor 9)

Olha, eu estou aqui, vamos trabalhar juntas, vou te ajudar, vamos trocar idéias. Sabe você se sente bem, você consegue trocar. Você pensar sozinha é difícil. A troca produz muito. Eu acho que você propor: olha vamos fazer isso vamos fazer aquilo. Então seria bem vindo nesse sentido. Vamos trocar. Porque assim eu tenho um jeito que eu consigo trocar com outro, de preferência com outro professor. Porque vai surgindo idéias, você vai, aumentando das idéias. Essa troca para mim é fundamental. (Professor 5)

To vendo que está muito devagar. Ele até conseguiu. Mas será que é essa a melhor forma? Que tipos de jogos eu posso oferecer pra ele? Que tipo de conduta eu tenho que ter com ele? Quando ele fizer essas coisas extraordinárias de encher as carteiras de cadeira, ou de pegar o caderno do amigo e rabiscar inteiro, ou de pegar as coisas do amigo e guardar na mochila dele? Como agir? Como todos? Sabe, essas dicas assim práticas que vão surgir? Isso eu sinto falta, eu acho que deveria ter (Professor 1)

...então o que eu sinto muito é essa necessidade que elas tem às vezes de ter alguém pra sentar, conversar, falar olhe, ta acontecendo isso, isso, isso, o que que eu posso fazer, me dê uma luz. Que de repente ela está agindo de uma maneira que pode não estar ajudando. Então eu acho que à vezes precisa disso. (Professor 3)

Se não é possível através desta pesquisa fazer uma análise do processo de transição da proposta de uma escola para todos em Sorocaba, é possível perceber que ainda nos dias de hoje, os professores não se sentem devidamente capacitados ou orientados para trabalhar adequadamente com os alunos que apresentam deficiências.

Os docentes entrevistados demonstram mesmo encontrar-se em situações nas quais não sabem o que fazer, e muitas vezes se baseiam na tentativa de ensaio e erro como forma de manter todos os alunos em sala de aula.

Caberia perguntar se colocar o professor no lugar do não saber não seria uma forma de imprimir-lhe a culpa implacável da própria ignorância?

Pela Proposta Pedagógica Inclusiva, elaborada pela Secretaria da Educação e Cultura de Sorocaba em 1998 (PEREZ, 2001), que foi baseada na nova LDB e nos Parâmetros Curriculares, o professor é visto como um agente de mudança que desenvolve um trabalho contínuo.

Orientada por essa proposta, Peres (2001) prevê e sugere rumos que levam aos objetivos da educação inclusiva, formando o aluno para a "nova ordem mundial".

Esses novos rumos pedem a existência de professores e dirigentes cômicos de seu papel e obrigações profissionais, agindo como seres "abertos" e informados, capazes de compreender as reações das crianças e adolescentes, agindo com discernimento e equilíbrio emocional nas diversas situações de sala de aula....Ousadia, amor, coragem, sonho e alegria são ingredientes de vida e da juventude. Os novos paradigmas da educação que defendemos na rede exigem que esses ingredientes façam parte da formação interior do professor. Esses são os fatores que capacitam o professor a lidar sabiamente com a turma e estimulam o aluno a articular sua aprendizagem. (Perez, 2001, p.76)

Os professores demonstram, nas suas falas reconhecer seu papel como de agente de mudanças, mas dão a entender que somente os "ingredientes" sugeridos para sua formação interior não são suficientes para ensinar adequadamente todos os alunos.

Ainda segundo Peres (2001), ao defender a educação inclusiva, baseada numa perspectiva humanista na Rede Municipal de Sorocaba, propõe que "a solidariedade, a cooperação, a criatividade e o amor deverão prevalecer na educação" (p.83)

Se essa forma de pensamento pode servir como orientação aos professores, pode ser entendido também que a disposição de um trabalho com alunos deficientes está ainda muito relacionada com o despertar de sentimentos de boa vontade, solidariedade e amor por parte do professor que aceita incondicionalmente os alunos deficientes, e não baseado e fundamentado por conhecimentos que subsidiem um atendimento eficaz no desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Deve-se considerar também que os "ingredientes" para uma educação inclusiva sugeridos para a formação interior e fator de capacitação dos professores de Sorocaba, não são condizentes com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que orienta os

sistemas de ensino a estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas para que estas se tornem inclusivas contando, para isso com professores capacitados e especializados¹³.

Diz o parágrafo 1º do artigo 18 das Diretrizes e Bases para a Educação Especial na Educação Básica:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos com apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I -- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p.77)

O poder público, na tentativa de sanar o suposto despreparo (sem fim) do professor, promove uma série de cursos, encontros e oficinas os quais mantém, na ordem da infinitude, o desconhecimento do professor e, além disso, parece não atingir todos. Nesses cursos os professores aprendem técnicas, procedimentos e estratégias de adaptações mais ou menos significativas; um bê-á-bá de como se deve elaborar os ajustes no projeto pedagógico da escola e no currículo da classe, como se somente isso bastasse para acolher a diversidade de alunos.

Entretanto, deve-se considerar que a educação é uma tarefa muito mais complexa, que não se limita à instrumentalização técnica do professor, de métodos e recursos a serem aplicados nos alunos.

Há ainda alguns educadores como Mantoan (2002), que colocam o professor numa posição de resistência às inovações educacionais, como é o caso da inclusão. As inovações, segundo a autora, ameaçariam romper com que os professores aprenderam a aplicar nas suas salas de aula. Alega também a autora que os professores reagem dessa maneira resistente porque “estão habituados a aprender de maneira incompleta, fragmentada e essencialmente instrucional” (p.6).

¹³ Ver artigo 18 das Diretrizes e bases para a Educação Especial na Educação Básica, 2001

Eles esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas...Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiências ou dificuldade de aprender por incontáveis causas referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para aprendizagem escolar desses alunos. (MANTOAN, 2002, p.6)

Outros educadores (BUENO, 1993, 2002; MAZZOTTA, 1986, 2001) apontam que a formação dos professores tem se mostrado ineficaz no atendimento de todos os alunos, e em especial de alunos deficientes, uma vez que até pouco tempo nos cursos de pedagogia havia uma diferenciação na formação docente, ou seja, cursos voltados para a educação especial e outros para o ensino comum. Isso, segundo Bueno (2002), contribuiu, por um lado para a formação de professores especialistas com pouca formação como professor e, por outro lado, professores com formação para a homogeneidade das classes e ensino segundo currículos fechados.

Souza (2001) lembra que deve ser considerado que o professor é também produto de uma escolarização sem qualidade, e portanto um alvo fácil e confortável para um número de críticas, em especial a de que é resistente às mudanças educacionais, e dessa forma isentando o sistema de responsabilidade.

Não seria uma visão reducionista focalizar apenas a formação do professor ou sua resistência às mudanças, desconsiderando outros problemas como os baixos salários, ausência de um plano de carreira adequado, rotatividade, garantia de espaço suficiente para a reflexão pedagógica e uma jornada de trabalho que possibilite articular o estudo e a prática? Ou ainda se espera que o professor que seja um ser abnegado, devotado, complacente, solidário e paciente na idealização de propostas que lhe sejam impostas?

Mas, nos dias atuais, qual seria a formação necessária? O que seria suficiente para que o professor pudesse realizar um trabalho que é exigido pela proposta de educação inclusiva? Da forma como está estruturada a educação no nosso país atualmente, teria o professor condições de atender numa mesma sala de aula alunos deficientes e não deficientes com a qualidade que é sugerida pelas propostas inclusivas?

Entretanto, com ou sem formação, com ou sem capacitação, os professores da Rede Municipal de Sorocaba estão atendendo alunos deficientes nas suas salas de aula, talvez valendo-se mais dos "ingredientes" de sua formação interior.

A seguir alguns relatos de como os professores percebem sua presença na escola e na sala de aula.

Você consegue ver a parte social, a parte de comportamento você consegue, mas a parte pedagógica, o ler o escrever aí a gente é incapaz de ver até onde eles podem ir, até onde eles conseguem. Tem casos que dá, tem casos que não dá. (Professor 6)

Se ela tivesse, o auditivo, entre os seus, ela estaria aprendendo a linguagem que ela pode se comunicar com alguém e ela poderia estar melhorando até na parte intelectual pra poder entender a língua portuguesa. Ela não sabe a língua. Como ela vai entender a língua portuguesa sem primeiro saber sua língua. Como é que fica isso aí? (Professor 13)

Pedagógica mesmo? Nesta parte eu acho que está muito complicado. Porque a gente não consegue, não consegue mesmo. Com 35 teria que estar fazendo um trabalho a parte. Com 35 a gente não consegue. Lógico que você quer integrar, mas acaba ficando..... você não consegue. (Professor 7)

A mãe do meu aluno veio falar comigo e veio pra mim pra eu pedir pra ele repetir, devido a não estar alfabetizado. Ela está super feliz com ele, porque ele está reconhecendo algumas letras. Ah! Ele está reconhecendo, memória dele, tá bom. Mas não é saber o nome das letras. A alfabetização vai muito além disso daí. Você não lê o nome da letra. Então ela falou, talvez eu peça pro meu filho repetir porque ele não se alfabetiza. Mas eu acho que nesse caso ele dava pra ser alfabetizado, eu faço de tudo aqui pra ele conseguir formar letrinhas, formar palavrinhas. Mas é difícil pra ele se concentrar por muito tempo. Tô dando uma atividade diferenciada. Tento dar pros outros textos e ele tirar do texto algumas palavrinhas que ele tá guardando. Raciocínio lógico, nossa, muito complicado de lidar. Que não é só alfabetização, né! (Professor 10)

E eu sinto assim também, eles percebem também. Quando chega na quinta, na sexta, eles sabem, eles se sentem também lá, que eles não sabem ler. Os colegas sabem. Mas isso aí também é.....uma maneira de exclusão. Eles percebem que todo mundo está lendo, está acompanhando, mas eles não conseguem. (Professor 9)

Pelo lado social deles que a gente vê que eles desenvolvem muito. Que eles estão envolvidos com a escola. Eles gostam da escola. E também para as crianças normais que aprendem. Tem menos preconceitos do que nós tivemos. (Professor 6)

A A . mesmo, é um caso que aqui ela vem só para a socialização. Porque na alfabetização o braille é totalmente diferente. Mais para a audição mesmo, para outros conhecimentos, porque para a alfabetização vem essa professora uma, duas vezes por semana,

pedagoga, que trabalha com o braile. E está iniciando a alfabetização da A com o braile. Ai, separado da classe. (Professor 9)

...porque a gente vê, que se compreender a situação dessa criança, ela tem que primeiro aprender a linguagem de sinais, porque senão ela não vai conseguir ter um raciocínio.....concorda comigo? Que seria o bilingüismo, né? Quer dizer, ela está aqui, mas ela não está conseguindo entender o que P. está ensinando, porque a P. não é intérprete (Professor 13)

A minha opinião é essa: que se ele tivesse alguém especializado, numa escola especializada ele poderia até já estar alfabetizado já. Ele já poderia estar alfabetizado. Ele está alcançando um progresso sim com a inclusão principalmente na socialização, na parte pedagógica bem pouco, mas é bem pouco a passos muito lentos. Eu sinto que ele poderia estar alfabetizado já. (Professor 1)

É..... ele tá assim, devagarzinho, tudo, mas eu acho assim que, nossa a capacidade dele é fantástica. E mesmo as outras crianças em relação a ele. Nossa mudou completamente o comportamento da classe. Sabe, com ele aí. Então, eles se ajudam. Não existe briga na classe. É uma coisa assim espetacular de você ver. Sabe, então eles se unem na classe, eles se motivam, sabe, de estar querendo ajudar. E daí o que aconteceu? Virou. Não só em ajudar ele, mas em ajudar os outros também. Então, eles se sensibilizaram nesse sentido, né! (Professor 3)

Eu concordo a parte do aluno é ótimo para aluno isso é maravilhoso, eu vejo pelos meus, por que a socialização deles melhora demais. As crianças, as outras, da classe, além de ajudar, já vão se acostumando com esse problema que existe no mundo, já vão acabando com o preconceito, já vão se acostumando com vários tipos de deficiência. (Professor 1)

Os professores, de forma geral, demonstram que as práticas adotadas por eles no processo de escolarização, e em especial da aprendizagem, não estão se mostrando eficazes. Alguns professores reconhecem as falhas na sua formação e que não possuem subsídios para uma atuação adequada com os alunos deficientes, e crêem que estes precisariam de um acompanhamento especializado que lhes garantisse um aprendizado específico, com uma metodologia diferenciada.

No entanto, os professores são capazes de perceber que seus alunos deficientes têm capacidades a serem exploradas, além de perceber também o quanto esses mesmo alunos, sem o suporte necessário, sentem-se frustrados ao se depararem com suas limitações na aprendizagem.

Os professores dão a entender que concordam com Bueno (2001) que a simples inserção de alunos deficientes nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, pode resultar em fracasso, na

medida em que não responderão às características específicas desses alunos e que correrão o sério risco de continuar reproduzindo os fracos resultados alcançados até agora com sua escolarização.

Tratar sobre educação de alunos deficientes, em qualquer perspectiva, inclusivista ou integracionista, sem considerar suas possibilidades de crescimento, suas formas particulares de desenvolvimento e de aprendizagem, suas diferenças individuais e grupais e principalmente suas necessidades, seria uma forma de desconsiderar o sujeito em favor apenas de ideais políticos ou ideológicos de alguns.

Um aspecto positivo da inclusão dos alunos deficientes na escola regular, apontada pelos professores é a socialização destes com outras crianças sem deficiência, e que, a partir disso desenvolvem atitudes e sentimentos diversos em todos os alunos como colaboração e respeito.

Como apenas a socialização não é para garantia de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos deficientes, os professores sugerem outros tipos de atendimento para esses alunos.

Porque esse aluno eu vejo, que se tivesse num lugar especial, diferente, especializado, ele estaria alfabetizado. Com materiais próprios, professores especializados como lidar com aquela situação. (Professor 1)

Só que eu acho também o seguinte: o aluno tem também que ter um acompanhamento fora da escola. Um acompanhamento fora da escola, um acompanhamento especial, dependendo da dificuldade dele. Por exemplo, se é uma dificuldade motora, ela vai fazer atividade que sei lá, atividade que mexa com.....como tem a Integrar, né? E outras disfunções. Eu sou a favor, mas desde que o aluno também tenha um acompanhamento para envolvendo as dificuldades, as limitações dele, estar melhorando. (Professor 5)

Essa criança tem sim que estar incluída dentro da sala, convivendo com os pares e tudo o mais. Mas paralelo a isso tem que estar acontecendo um atendimento. Paralelo ele tem que ter. Paralelo. Não deixar de estar lá. (Professor 8)

Eu acho que deveria ter uma comunicação entre o professor que é o pedagógico e mais o especialista. No caso se o problema da criança é de fonoaudiólogo é com o fonoaudiólogo, se é psicológico é com o psicólogo, quer dizer o apoio externo em contato com o pedagógico para que aí de fato possa haver a inclusão senão aí não é inclusão, é depósito a criança é colocada lá, fica quietinha, bonitinha, dá um papel para ela desenhar rabiscar, chega no final do dia ela vai embora, vai para casa e nada. (Professor 24)

A criança que tem deficiência real só o pedagógico na sala de aula não dá conta, tem que ter um apoio externo, tem que ter algo além do

pedagógico. Porque na sala de aula o aluno está incluído, você trabalha na medida, com todos, a gente tenta. Mas em alguns casos é patológico é uma doença que a criança tem, e se não tiver um apoio externo não vai. (Professor 24)

Ela tem que estar um período na escola, como todos estão, acompanhando conforme a professora tem que ensinar. E num outro momento estar fazendo assim, um outro acompanhamento com outros profissionais. Seja fono, seja TO, conforme a deficiência da criança. A gente não tem isso. (Professor 15)

Mesmo a minha aluna que tem aí um certo apoio, vamos dizer, além de ter o apoio dentro da escola, ainda tem o apoio externo. Tem criança (de escola particular) que tem neuro, fono, além da psicóloga da escola que avalia as crianças e que orienta os professores, para suprir aquelas falhas daquela criança. É outra realidade. Pelo que dá para perceber que é outra realidade bem diferente. (Professor 10)

O sistema educacional brasileiro não comporta todos os profissionais solicitados pelos professores, sendo ainda, que esses profissionais são da competência da área da saúde, e em Sorocaba a Diretoria de Educação Especial foi extinta e junto com ela as classes especiais. Caberia então perguntar onde seriam oferecidos outros atendimentos necessários aos alunos deficientes, como a leitura braile, a linguagem de sinais e outros métodos que facilitaram a aprendizagem desse aluno?

Para muitos alunos deficientes são necessários, além dos suportes educacionais específicos como as adaptações curriculares e os arranjos arquitetônicos, que podem ser resolvidos na própria escola, outros tipos de suporte como os atendimentos de profissionais especializados como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos, assim como aparelhos e tecnologias que satisfaçam as necessidades de aprendizagem.

Partindo do princípio de que a educação para todos não se faz somente pela garantia de acesso ao ensino, mas pela compreensão e pelo atendimento das necessidades educacionais dos alunos, não se pode desconsiderar as contribuições advindas do conjunto de conhecimentos acumulados pelos estudiosos da educação especial e seu importante papel no sentido de assegurar a aprendizagem de alunos que apresentam deficiências, assim como da necessidade de uma equipe técnica que assegure o suporte necessário para a satisfação de todos.

O fechamento das classes especiais e a extinção da Diretoria de Educação Especial na Rede Municipal de Sorocaba, em nome da aceleração da inclusão estariam, de fato, garantindo um aprendizado eficaz para os alunos que se beneficiavam dela?

Como lembra Bueno (2002), tanto do ponto de vista das necessidades atuais, quanto em termos de uma visão futura em relação à inclusão de crianças deficientes nas salas de aula regulares, nada justifica o fim da educação especial, como se sistema de ensino brasileiro estivesse totalmente preparado para receber essas crianças.

Mazzota (2001), também aponta que é preciso entender que a inclusão e a integração não se concretizam pela simples retirada de serviços ou auxílios especiais de educação. Para alguns alunos os recursos da educação especial continuarão a ser requeridos no próprio processo de inclusão, enquanto que para outros alunos esses recursos podem se tornar dispensáveis.

Vale lembrar que os auxílios e serviços educacionais especiais representam conquista que custou muito tempo e muita luta para que sejam levemente descartados por autoridades escolares e outros profissionais. (MAZZOTTA, 2001, p.20)

E eles mesmos, os professores, em relação à educação inclusiva? Seus sentimentos, dificuldades e seus esforços?

A inserção de alunos com deficiências nas salas de aula regulares têm representado para o professor mais uma fonte de conflito com relação à sua identidade profissional, uma vez que suscita sentimentos diferenciados, e que muitas vezes não são desejados.

Ao se depararem com uma realidade ainda desconhecida, os docentes, por vezes, deparam-se com sentimentos pessoais como insegurança e receio no trato com os alunos deficientes, não apenas por falta de informações acerca dos procedimentos a serem adotados, gerando certa insegurança sobre as possibilidades de aprendizagem destes alunos, representando, assim situações ameaçadoras.

Mas eu me arrasei aquele ano. Acabou comigo. Acabou. Eu não tinha preparo pra isso. Ele se alfabetizou, ele melhorou, assim incrivelmente, que o psicólogo dele ficou bobo de ver o desempenho do menino, ele

ficou ótimo, mas às custas de muito sofrimento meu. Tanto é que eu saía da sala, o banheiro era ao lado da minha sala, e eu ia no banheiro chorar. Verdade! Pra eu não perder a estribeira, ali, no meio de todo mundo, eu saía da classe e ia chorar. Assim, virou uma rotina eu ir chorar no banheiro todos os dias. (Professor 1)

Eu sofri demais aquele ano, foi super desgastante, eu entrei em depressão, o ano passo fui fazer um tratamento, tudo. Porque mexeu totalmente comigo. Eu não sabia lidar com a situação, não sabia. Esse ano tá calmo, esse problema que eu estou tendo, está simples de resolver. Mas, nos próximos anos poderão surgir outros mais complicados. (Professor 9)

Ele fugia. Ele comia o ténis dele. Porque o hiperativo, ele não tem noção das regras, ele conhece, ele sabe o que pode e o que não pode, sim ou não, mas ele não sabe se controlar. Então, pra ele não comer o lápis, que ra um por dia ou dois às vezes, ele começou a fazer o que? A comer a própria mão, pegar o próprio ténis, arrancar ou comer o ténis. Eu ia falar o que pra ele? Eu não ia falar não pra ele. Ele não consegue se controlar. Se ele não comer o ténis, se ele não morder os dedos ele vai comer o lápis, ele comia caderno. (Professor 11)

Então a gente fez todo um trabalho pedagógico e a gente investiu bastante, sabe. Mas ele não aprendeu. Quando chegou na segunda série a professora também fez de tudo. Fez de tudo! Não conseguiu. Foi para a terceira. Também não conseguiu. Na quarta série, se fez de tudo. Não conseguiu. Certo? Está na quinta série. Então são casos.....esses casos são mais desgastante para a professora porque esta vai tentando, tentando, tentando... (Professor 7)

É claramente perceptível nas verbalizações acima o limite pessoal e profissional do professor ao educar um aluno deficiente nas salas de aula regulares. Limite que esbarra no "não saber o que fazer" em situações para as quais o professor, por mais dedicado que seja, não foi ou não se sente preparado. E isso não apenas deve ser encarado como uma questão meramente profissional, mas também das condições psíquicas e de disposição pessoal de cada professor.

Mazzotta (1998), alerta que nem todos os professores apresentam condições psíquicas e profissionais para trabalhar adequadamente com alunos deficientes. Para isso, são necessários apoios de uma equipe que possa auxiliar o professor não apenas nas suas atividades profissionais, como também oferecer suporte pessoal, de forma a manter-se saudável psicologicamente para o exercício da sua função.

A gente, não é fácil a gente ter uma classe com trinta e poucos e tem um ali diferente. Você tem que preparar além de você, tem que preparar os outros, e não deixar que isso seja apresentado de uma

forma muito extraordinária, como se fosse normal, fizesse parte do dia a dia. (Professor 20)

Então eu acho que é difícil. Eu ainda estou perdida nesse assunto. Estou meio dividida. Por mais que em outras partes da educação eu seja totalmente a favor da mudança, de progredir, de mudar, tudo na educação, essa parte da inclusão ainda mexe muito comigo. Eu não sei ainda qual é o melhor caminho. (Professor 1)

Bom, eu queria falar mesmo do preparo dos professores. Nós não temos preparo pra isso. Daí eu tava falando de mim que eu me esforço, mas eu me frustro como eu me frustrei demais aquele ano. Acabou comigo. Eu falava pro psicólogo dele: Por favor, faz uma consulta. Eu tô precisando. E realmente não foi fácil. (Professor 11)

Os docentes, de forma geral, deixam explícito que se sentem ou já se sentiram incapazes diante da dificuldade encontrada em sala de aula com alunos deficientes inseridos. Isso leva a supor que a vivência deste tipo de sentimento pode desencadear no professor uma crise de identidade, uma vez que, ao questionar sua competência profissional, pode comprometer a sua própria auto-imagem e a de seu trabalho.

[...] a agressividade dela é muito por não saber [...] ela não ouve, ela quer de alguma forma se expor, se colocar também, se expressar também. E a gente não sabe como lidar com isso. Essa é a grande verdade. (Professor 15)

No entanto, nenhum dos docentes demonstrou ser contrário ou estar totalmente desestimulado com o trabalho com alunos deficientes nas salas de aula regulares. Ao contrário, demonstram ser este um desafio gratificante. Mesmo com todas as dificuldades apontadas, "não sabendo qual o melhor caminho", ou "perdida nesse assunto", os professores pedem soluções e auxílio para que possam desenvolver um trabalho eficaz, pois reconhecem seus limites profissionais e pessoais na solução de situações específicas com os alunos deficientes.

No meu caso meu aluno que tinha uma síndrome que eu não sabia o que era. Eu fui atrás, eu corri, eu fiquei sabendo o que era exatamente o que era. Mas o que fazer exatamente para que eles aprendam, para estar ajudando. E daí? Eu, sem querer fiquei sabendo pesquisando. Claro que a gente acaba percebendo, né! (Professor 7)

[...] se eu tivesse que receber uma criança com uma deficiência, seja qual fosse a deficiência dela, eu receberia com muita boa vontade. Agora que nem eu falo pra você, pode ser que dependendo da criança eu fosse precisar de apoio. (Professor 2)

Daí que vem aquilo que eu falei logo no começo, que é a parte do professor. Nós não temos preparo pra isso. Eu sou super esforçada, não estou querendo dizer que eu sou maravilhosa, nada disso, mas eu sou uma pessoa esforçada, tento dar o melhor de mim, mas é muito difícil a gente conseguir lidar com certas situações. (Professor 1)

Eu fui em busca da teoria. Eu fiz psicopedagogia, pós. Mas eu falo pra você que é só com a prática que tira o receio da gente trabalhar. Então, você fica insegura. Você vai pelo método do acerto e erros. Você mais erra do que acerta, mas você acaba pegando uma segurança. A partir do momento que você se sente seguro de trabalhar, aí acaba o medo e você começa a produzir o trabalho. (Professor 5)

Pode-se pensar que a vivência deste sentimento de incapacidade, de não saber o que fazer, está diretamente relacionado com a experimentação de um outro sentimento demonstrado por alguns docentes entrevistados: a frustração por não conseguirem perceber o resultado de seu trabalho junto aos alunos deficientes. E nesse sentido, é preciso analisar o quanto a vivência destes sentimentos poderá influenciar no nível de motivação dos docentes diante da atuação com alunos deficientes, uma vez que podem sentir-se desmotivados para trabalhar com esses alunos.

Alguns estudos recentes, como os de Naujorks (2000, 2002), indicam que a da inserção de alunos deficientes nas salas de aula regulares, têm sido indicativo de angústias por parte dos professores envolvidos com a educação e que a proposta de inclusão é um forte agente estressor, pois chegou nas escolas de forma imposta. Ainda segundo a autora, apesar do despreparo do professor ser apontado como o mais forte agente estressor, mesmo com formação adequada alguns docentes podem apresentar dificuldades diante da situação. Estas dificuldades são justificadas pelas experiências internas que são diferentes de pessoa para pessoa e que são decorrentes das crenças e valores de cada um.

Segundo Batista e Codo (1999), a insegurança vivenciada pelos professores quanto à sua competência profissional, à dificuldade de atingir os resultados esperados e à falta de reconhecimento profissional, aliada ainda às salas de aula superlotadas, remuneração pouco atrativa e perda do status social da profissão podem leva-los a um sofrimento psíquico. Este sofrimento

psíquico pode desencadear a instalação da síndrome de burnout¹⁴, que é caracterizada pela perda do sentido da relação do indivíduo com o trabalho.

Neste sentido, há que se perguntar o que tem sido feito com relação aos sentimentos apresentados pelos professores? Quais providências são tomadas nos casos de encaminhamentos, e qual tipo de suporte tem sido oferecido para que possam desenvolver um trabalho de qualidade para todos os alunos?

Por mais disposição que os professores possam demonstrar em atender nas suas salas de aula os alunos deficientes e buscar superar as dificuldades encontradas, não faltam críticas ao modelo de inclusão adotado na Rede Municipal de Sorocaba. Alegam que enquanto teoria, no discurso propagado, a educação inclusiva pode ser algo inovador e com resultados satisfatórios, mas que no cotidiano das salas de aula não é isso que acontece.

De forma geral, as críticas parecem ser formas indiretas de denunciar um modelo de trabalho imposto. Um modelo que, segundo os professores, parece levar mais em conta os sucessos como a socialização entre os alunos deficientes e não deficientes, a interação dos alunos com os professores, e desconsiderar as falhas vividas no cotidiano da sala de aula como a dificuldade de aprendizagem que os alunos deficientes apresentam, a falta de recursos específicos e orientação adequada.

Inclusão? Que inclusão? Os professores estão sozinhos, abandonados e as crianças mais ainda. O problema é que tá tudo muito lindo. Colocam um filme aí e tudo é inclusão e falam que tá tudo muito lindo, mas a inclusão não está na rede com certeza. Tá tudo muito lindo no papel, mas não é isso que acontece. (Professor 10)

Agora, o que precisa ter é mais apoio. Porque fica lindo uma prefeitura falar de inclusão, mas se ela não dá apoio pro professor ou pra escola em geral não há inclusão. O que há é depósito de crianças deficientes junto com as outras. (Professor 11)

Agora, é interessante, é bonito é lindo a gente falar, mas fica essa interrogação. O que que adianta essa criança estar incluída entre

¹⁴ "O estudo da literatura internacional indica que não existe uma definição única sobre Burnout, mas é consenso até os estudos hoje desenvolvidos que seria uma resposta ao stress laboral crônico, não devendo, contudo, ser confundido com stress. O primeiro envolve atitudes negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho; é assim, uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vem acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização. O conceito de stress, por outro lado não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente a sua relação com o trabalho". (CODO, 1999: 240)

aspas, se na realidade ela fica ali, mas ela não tem o aprendizado normal que as outras crianças tem, e falta esse apoio, um momento que você possa estar mesmo sabendo o que aquela criança, aquele aluno, realmente necessita. (Professor 20)

Então a inclusão, sabe, tem que ser repensada, ou então retrabalhada. Porque com 36 dentro de sala de aula isso é um absurdo. (Professor 7)

É interessante que todas venham para a escola é. Mas que tenha uma adaptação para que ela possa se desenvolver. Porque se o ambiente não promover qualidade não adianta. (Professor 9)

Se ela está dentro de uma sala de aula com mais trinta e seis (ainda tem mais essa, né! Com mais trinta e seis). Isso não quer dizer que ela está incluída. Pra mim, pelo menos não quer dizer. Eu coloco o seguinte: se eu tenho 36 dentro de uma sala de aula, eu não posso dar um atendimento especial pra essa criança.....porque no começo ela vai precisar de alguma coisa especial. Agora, se eu tenho lá essa criança e sou obrigada a dar pros trinta e cinco uma atividade e pra ela, exclusivamente pra ela um joguinho, por exemplo, ela não está sendo incluída. (Professor 8)

Os professores apontam para a possibilidade de esta prática chamada de educação inclusiva possa estar se tomando apenas um novo modismo que atende ao politicamente correto, no qual a escola e seus professores seriam promovidos ao anunciar e alardear sua adesão e propagar suas conquistas e sucessos com a presença de um aluno "incluso".

A gente podia fazer de conta, chamar alguém pra filmar aí. Colocar ela brincando no meio. Ia ser lindo! E nos fomos pro patamar lá em cima. Olha! Essa escola é linda e maravilhosa. Faz a inclusão. Só que a gente não quer isso daí. A gente não precisa disso. Nós poderíamos enrolar como muita gente faz. (Professor 10)

Os professores demonstram também clareza de que a inclusão de alunos deficientes não se efetiva apenas com a sua presença nas salas de aula regulares, sem os suportes necessários para a satisfação de suas necessidades educacionais e de aprendizagem. E mais do que isso, os professores demonstram perceber que - ao não ser dado suporte necessário para os alunos, assim como para os educadores, principalmente com relação à capacitação adequada, - corre-se o risco de estar promovendo para os alunos deficientes a exclusão dentro da inclusão.

No vídeokê ela canta. Se a gente filmar..... É que a gente não quer enganar. Se a gente quisesse enganar a gente enganava muito bem aqui. Essa menina cantando, brincando, dançando, tudo isso daí. Mas

ela tem as horas de tarefas, tem as aulas com a professora em sala de aula que não é fácil. E ela não está feliz. (Professor 16)

Olha, eu gostaria de colar bem claro certas coisas. Essa criança, devido a profundidade do problema, poderá estar isolada ao invés de incluída. Esse é o primeiro ponto importante. (Professor 18)

Eu acho o seguinte: ou a gente inclui para dar uma qualidade para essa criança ou a gente não inclui. Incluir, por em sala de aula não é inclusão. Para mim, pelo menos, não é inclusão. Uma criança, jogada no play ground, e dizer que ela está inclusa, pra mim isso não quer dizer nada. (Professor 8)

A inclusão só é possível no momento em que nós tenhamos tempo para atender o incluído. Em que nós tenhamos condições de atender o incluído. Fora isso vai virar uma hipocrisia. (Professor 19)

Os professores parecem concordar mais com os supostos de Bueno (2002) de que a simples inserção de alunos deficientes nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, para alunos e professores, pode redundar em fracasso, na medida em que não responderão às características específicas desses alunos e que correrão o sério risco de continuar reproduzindo os pífios resultados alcançados até agora com a sua escolarização.

Os próprios professores são capazes de perceber que os alunos deficientes correm o risco de serem colocados em segundo plano, na medida em que não são garantidas as satisfações das necessidades básicas de aprendizagem, como o uso de diferentes técnicas e recursos, para os quais não foram devidamente capacitados ou não têm acesso. Com isso seus próprios alunos estariam participando da inversão da inclusão, ou seja, a exclusão dentro do sistema.

A importância do papel dos professores nos sistemas educativos é inegável, principalmente no cenário atual de transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. O professor torna-se cada vez mais uma peça imprescindível neste processo de mudança e sua formação um aspecto determinante. Neste sentido, os relatos dos professores nesta pesquisa expressam sua vivência em meio às transformações sugeridas pela proposta de educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.

A interpretação dos relatos, sob a orientação metodológica da análise de conteúdo, possibilitou inferências no sentido de buscar o verdadeiro significado dos discursos enunciados pelos docentes.

As interpretações dos dados estiveram sempre voltados aos marcos teóricos pertinentes a investigação, uma vez que, para a análise de conteúdo a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que pode dar sentido à interpretação.

Numa pesquisa como esta, onde não se espera resultados ou conclusões únicas, a importância da análise de conteúdo se dá pela flexibilidade e abertura de interpretação, sendo aceitas, discutidas e sugeridas interpretações de outros pesquisadores que, tratando do mesmo tema, possam chegar a representações semelhantes.

4 Considerações finais

Ouvir, registrar, observar e problematizar o pensamento dos professores, permitindo que estes falassem livremente nas entrevistas, possibilitou compreender suas concepções a respeito da educação inclusiva, tema que merece e necessita ser cada vez mais investigado, refletido e discutido, dado sua abrangência.

Uma pesquisa como esta, em que o número de participantes é pequeno, pode ser considerada de pouca extensão e, portanto, sua generalização inviável. Desse modo, não se pode dizer que o pensamento dos docentes relatados neste estudo represente o pensamento de todos os professores acerca do tema abordado.

O objetivo deste estudo era o de conhecer a dinâmica da educação inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba sob o ponto de vista dos professores, suas opiniões, sentimentos e pensamentos sobre o modelo implantado.

A hipótese de que os professores teriam uma concepção reduzida sobre educação inclusiva, ou seja, que esta seria sinônimo de inserção de alunos deficientes nas salas de aula regulares, foi confirmada na medida em que todos os docentes elegeram o aluno deficiente como sujeito da inclusão.

Com esse dado, um grande questionamento foi levantado: qual a razão dessa concepção, uma vez que a educação inclusiva suscita reflexões e debates acerca de tantos outros conceitos e de suas implicações sociais, políticas e econômicas?

A primeira suposição que se pode ter é a forma de como a idéia de inclusão foi (e ainda pode ser) transmitida aos professores da Rede Municipal de Sorocaba no momento de transição, ou seja, da abertura da escola para todos em nome da inclusão e de uma educação de qualidade para todos.

Na medida em que os projetos de integração de crianças deficientes mentais, objetivo do programa PROEDEM, são vistos como compatíveis

(conciliáveis, harmonizáveis) aos de inclusão, mudando apenas a sua forma, (mais radical, completa e sistemática) deixa a entender que inclusão parte dos mesmos princípios da integração, ou seja, a inserção de pessoas com deficiências na rede regular de ensino. Assim sendo, inclusão passa a ser um mais um paradigma da Educação Especial, ou um novo modelo teórico intervencionista desta área.

Outros conceitos importantes que estão diretamente envolvidos com a educação inclusiva como exclusão, desigualdade e diferenças, por exemplo, não foram relatados nas entrevistas, dando a entender que aos professores não é oferecido um espaço suficiente para esse tipo de debate. Sem discussões e reflexões profundas, viabilizou uma concepção de educação inclusiva que se reduz a procedimentos técnicos e de adequações para a inserção de alunos deficientes nas suas salas de aula.

De forma geral também, parece ter havido nas definições transmitidas aos professores, um reducionismo dos princípios fundamentais da inclusão, ou seja, a inclusão prevê a inserção de todos os alunos no sistema, mas quando se conceitua, é o aluno deficiente que é a referência. Dessa forma a idéia de "todos" passa a significar "alguns".

Isso deixa a entender também que os professores estiveram (e ainda parecem estar) distantes das decisões, discussões e reflexões sobre educação inclusiva e toda sua transformação da educação em geral, vivendo mais na condição de subalternos ao modelo implantado.

Além disso, relatam ainda os professores não terem sido devidamente capacitados, ou mesmo orientados no processo de escolarização dos alunos deficientes, o que em muitos casos tem gerado situações de desconforto pessoal, mas mais do que isso, situações que os conduzem para o limiar da ignorância dada as suas limitações na formação profissional. Isso coloca o professor num permanente lugar de desconhecimento como se a sua formação inicial e a experiência obtida fossem descartáveis, sempre ultrapassáveis, necessitando ser constantemente substituídas por novos modelos.

Dessa forma pode-se argumentar que os princípios norteadores da educação inclusiva em Sorocaba se aproximam dos pressupostos da inclusão total (*full inclusion*), a qual parte da idéia de que o sistema não deve se tornar

outro, não precisa mudar para acolher todos os alunos. Além disso, pelo pressuposto da inclusão total, não se deve dar suportes financeiros ou humanos para que os professores do ensino regular façam a inserção de alunos deficientes nas suas salas de aula, como vem ocorrendo em Sorocaba.

Fechar classes especiais e inserir alunos com deficiências nas salas de aula regulares sem orientação para os professores tendo como argumento que a escola ganha em qualidade pela diversidade, e que esta é uma escola para todos, revela uma forma simplista de inclusão que desconsidera o aspecto básico de transformação/elaboração das atitudes dos indivíduos envolvidos no processo: professores, famílias, alunos, comunidade.

A proposta de educação inclusiva em Sorocaba exige dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação. E se a proposta é atender a todos com qualidade, teriam os professores que adquirir fundamentação teórica suficiente à do especialista com uma diferença: o especialista se prepara para atuar em uma determinada área e o professor inclusivista terá que se especializar em todas.

Dessa forma, este então poderia ser chamado de "superprofessor", uma vez que deverá lidar com todo tipo de aluno na sala de aula: cegos, surdos, deficientes, mentais, superdotados, com deficiências múltiplas e ainda todos os demais alunos, sem auxílio de quaisquer outros especialistas para ajudá-lo. Neste contexto, acreditar que o professor sozinho conseguirá oferecer educação de qualidade para todos os alunos, sem auxílio, é aumentar tanto sua responsabilidade quanto diminuir ou, no mínimo, nivelar por baixo a qualidade de ensino.

Ao se depararem com as dificuldades encontradas no processo de escolarização e aprendizagem dos alunos deficientes, os professores pedem e sugerem outros tipos de atendimentos que possam dar mais suporte tanto a eles como aos alunos.

Seria este um pedido de retorno da Educação Especial com suas salas e escolas especiais?

Pelas análises realizadas neste estudo a resposta a essa pergunta é mais complexa do que uma simples afirmação ou negação, uma vez que nenhum dos professores se mostrou contrário ou indiferente à educação

inclusiva, mesmo com o modelo que vivenciam, e também não pedem o retorno da Educação Especial.

Através deste estudo pode-se entender que, atualmente os professores vivem em condições ainda de transformação do modelo educacional, de transição, um limbo, ou seja, atuam numa educação regular diferenciada que atende alunos das mais diversas deficiências para a qual não tiveram formação, mas ao mesmo tempo esta não é uma educação especial.

Afirmar, no entanto que o ensino de escolas ou classes especiais, ao contrário da educação inclusiva resolveria os problemas da escolarização de alunos deficientes também não seria verdadeiro, uma vez que a Educação Especial como está constituída atualmente, também não tem garantido uma aprendizagem satisfatória e adequada aos alunos deficientes.

Entretanto, pela análise da dinâmica da educação inclusiva em Sorocaba realizada neste estudo não se justifica a supressão dos serviços da educação especial como se o sistema regular de ensino estivesse totalmente preparado para receber todas as crianças, como se a inclusão de crianças deficientes pudesse ser realizada sem levar em conta determinadas especificidades.

A educação especial e os recursos necessários para satisfação das necessidades educacionais dos alunos deficientes, requerem instrumentalização especializada incluindo recursos humanos, físicos e materiais que, de fato, são caros. Pouco ou nada é falado no papel do governo no financiamento e manutenção dos recursos especializados para os alunos deficientes. O máximo que se tem feito é manter o velho modelo conveniado de Educação Especial de iniciativa privada de caráter filantrópico/assistencial, o qual o governo não supervisiona a qualidade e custeia precariamente.

Esse tem sido o modelo utilizado na cidade de Sorocaba, que conta com os profissionais e recursos das escolas privadas de caráter filantrópico na assistência e suporte necessários tanto aos alunos deficientes quanto diretamente aos professores desses alunos na escola regular.

Essa é uma questão que muito provavelmente não tenha solução imediata, e é por isso que as discussões precisam ser constantes em todas as instâncias. Todos precisaram ser ouvidos e estarem envolvidos, a fim de que os saberes não sejam hierarquizados.

Com certeza não se deve esperar que uma preparação ideal seja um pré-requisito sem a qual não se possa implementar ações de inclusão. No entanto, é questionável o fato de simplesmente inserir alunos com algum tipo de deficiência na sala de aula regular sem apoio especializado e sem se que ofereça aos professores orientações e assistência na perspectiva de qualificação para um trabalho pedagógico de fato com qualidade.

No entanto, o que deve nortear a ação política para que as propostas de educação inclusiva possam, de fato ser eficazes, permeia uma luta por uma escola pública sem barreiras arquitetônicas, com garantia de todos os suportes necessários a todos os alunos e com classes menos numerosas. Da mesma forma essa proposta deveria prever professores bem pagos, com garantias adequadas de promoção e espaço suficiente para que possam participar das decisões educacionais.

A defesa da educação inclusiva de forma linear tornou-se um ato politicamente correto, sem considerar os desejos e as necessidades dos sujeitos que vivem esse processo (alunos, professores, comunidade), utilizando-se da discutível argumentação de que a educação de qualidade se faz com boa vontade, bastando que para isso o professor seja imbuído de espírito de sacrifício, criatividade, imaginação e solidariedade ("ingredientes" para capacitação interior); que a família e a escola encontrem formas criativas de convencer a comunidade a participar através de parcerias solidárias com a educação inclusiva; e que a sociointeração entre alunos "normais" e os que apresentam deficiências por si só dará conta da superação de toda ausência de infra-estrutura e de adequações das escolas comuns. Num contexto como esse, questionar a inclusão pode ser um grande inconveniente.

É necessário, no entanto, começar a analisar a problemática da educação inclusiva de maneira mais científica e menos politicamente correta, no sentido de atender unicamente aos modismos educacionais. Ou seja, colocar em segundo plano o imaginário educacional, onde as coisas são bonitas e resolvidas como em um sonho ufanista e levar o foco para a realidade educacional, o cotidiano dos professores e seus alunos. É preciso, para isso, desviar o olhar do céu para uma visão mais concreta do chão.

Referências

- AMARAL, Ligia Assumpção. **Incluir para que?** Temas sobre desenvolvimento. São Paulo, Menon. Vol. 7, nº 39, p.17-23, jul/ago. 1998.
- _____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ARANHA, Maria Salete Fabio. **A inclusão social da criança especial**. Entre Amigos. Disponível em:
<<http://www.entreamigos.com.br/temas/inclsoc/criancaesp.hpt>> Acesso em 11 abr.2001
- AVELATO, Hilda Maria R. Qualidade: um mito pós-moderno. In: **Representação Social e educação**. Campinas; Papyrus, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BATISTA, A. ;CODO, Wanderlei. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderlei. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BERGO, Maria Stella de Araújo Albuquerque. Sergipe: reflexões sobre inclusão. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria/RS, vol. 1, nº 15, p. 7-74, 2000.
- BOCK, Ana Maria, GONÇALVES, Maria Graça, FURTADO, Odair (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001

BONETI, Lindomar Wessler. Ser Ou estar pobre? A construção social da noção da desigualdade. **Educação e Contexto**, UNIJUÍ, vol. 16, nº 62, p. 117-134, abr/jun. 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 5.ed. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Rio de Janeiro, FAE, 1989.

_____. Corde. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

_____. MEC: Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____. MEC: Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.

_____. MEC: Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

_____. MEC: **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

_____. MEC: **Censo Escolar**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/básica/centro>>. Acesso em 20 de março de 2003

_____. Decreto n.3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Cedipod: Disponível em:
<<http://www.cedipod.or.br/dec3298.htm>>. Acesso em 20 ago. 2002.

BUENO, José Silveira. A integração das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A integração de pessoas com deficiência**: São Paulo, Memnon, 1997a. p.57-61

_____. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos César (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo; Cortez, 1997 b.

_____. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Educação on line. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em 20 jul. 2002.

_____. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 46, p. 41-48, set. 1998.

_____. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memon, vol. 9, nº 54, p. 21-27, jan/fev. 2001.

CARMO, Apolônio A. **Inclusão escolar**: roupa nova em corpo velho. Educação on line. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/art>> Acesso em 10 jul. 2001.

CARVALHO, Rosita. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

_____. Integração e exclusão: do que estamos falando? In: MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília; MEC, SEED, 1999.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFORE-WANDERLEY, Mariângela; BOGUS, Lucia; YAZBECK, Maria Carmelita (orgs). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

DEMO, Pedro. **Combate à pobreza**. Campinas. Autores Associados, 1996.

_____. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 5ªed, 1995.

DORZIAT, Ana. Reflexões sobre a inclusão de suas implicações pedagógicas. **Cadernos de Educação Especial**. Universidade Federal Santa Maria / Dep de Educação especial. Vol. 2 nº 14, p. 37-44, 1999.

FRANCO, Monique. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica: identidades e políticas de homogeneização no currículo nacional**. Disponível em: <<http://www.educaçãoonline.pro.br/art>>. Acesso em 09 jul. 2002

GENTILLE, Pablo. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, Shirley; VIZIN, Marli (orgs). **Educação especial : múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas; Mercado das Letras, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho A. pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In. SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis; Vozes, 2001.

IDE, Sahada Marta. Integração do deficiente mental: algumas reflexões. In: MANTOAN, Maria Tereza Elger. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANUZZI, GILBERTA. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos César, (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo; Cortez, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 46, 38-42, set. 1998.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Teoria e prática na educação: as relações de poder na escola**. Dissertação de mestrado em educação. Unicamp. Campinas, SP, 1991. Dissertação de Mestrado em Educação

LUNARDI, Márcia Lise. **Medicalização, reabilitação, normalização:**
Disponível em: <<http://www.educaçãoonline.pro.br/art>>. Acesso em 09 dez.2002

_____. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Cadernos de Educação Especial**. Universidade Sta Maria/ depto de educação especial. Vol. 2, nº 18, p. 27-35, 2001.

MACEDO, Lino. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Educação On Line. Disponível em: <<http://www.educaçãoonline.pro.br/art>>
Acesso em 09 jul. 2002

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Caminhos Pedagógicos da inclusão**. Educação On Line. Disponível em: <<http://www.educaçãoonline.pro.br/art>>. Acesso em 09 jul. 2002

_____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos Cedes**: Campinas/SP n. 46, p. 93-107, 1998.

_____. Introdução. Em Mantoan. M.T. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema**. São Paulo Memnon, 1997.

MARCHESI, Álvaro, MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César, PALACIOS, Jesus, MARCHESI, Álvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e desenvolvimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 3.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Ideologia**. São Paulo: Global, 1997 (Coleção para entender:1)

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira: 1986.

_____. **Alunos e escolas com necessidades especiais no século XXI**. Educação on line. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em 22 set. 2002.

MAZZOTTA, Marcos. **Inclusão e integração ou chaves para a vida humana**. Entre Amigos. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/temas/inclsoc/criancaesp.hpt>>. Acesso em 11 abr. 2001

MENDES, Enicéia Gonsalves. Perspectivas para a Construção da Escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina. **Educação inclusiva**. São Carlos: EdUfScar, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000

MIRANDA, Sonia Guariza. **Inclusão x exclusão: determinantes histórico sociais; tendências internacionais da inclusão e seus impactos nas políticas de educação no Brasil.** Educação on line. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.Br/art>>. Acesso em 10 jul.2002.

_____. **Inclusão em debate: das políticas públicas ao currículo da escola. Cadernos de Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/ Depto de Educação Especial. VII 1 n° 23, 1999

MRECH, Leni M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** Educação on line, 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.Br/art>>. Acesso em 22 mar. 2002.

NAUJORKS, Maria Inês. **Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** **Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria/RS. Vol. 2, n° 20, p. 15-30, 2000.

NAUJORKS, Maria Inês; KEMPFER, Geisa Letícia; PLESTSH, Márcia Denise; LOPES, Luis Felipe. **Stress ou Burnout, a realidade frente a inclusão.** In: **Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria/RS: vol. 1, n° 15, p. 117-125, 2000.

OLIVEIRA, Avelino. **Exclusão social: o que ela explica?** In: VALLE, Lillian (org). **O mesmo e o outro na cidadania.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OMOTE, Sadao. **Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido.** In **Revista Brasileira de Educação Especial.** Piracicaba, vol. 1, n° 2, pág 65 – 67, 1994.

PEREZ, Elaine Cristina de Matos. Educação Inclusiva – Caminhos de uma Educação Humanista. In: MANTOAN, Maria Tereza, OLIVEIRA, José Raimundo, QUEVEDO, Antonio F. (orgs). **Mobilidade, Comunicação e Educação**. Caminhos à acessibilidade. Campinas: Edição do Autor, p. 193-202 1999.

PINTO. Celi Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras. **Revista Educação e Realidade**. nº 24. ver data.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOROCABA. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura Para Gestão democrática da escola**. Secretaria da Educação e Cultura, (folheto). Sorocaba/SP, 1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: Estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. Tese de Doutorado em Educação. USP, São Paulo, 2000.

_____. A construção de Políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina. **Educação inclusiva**. São Carlos: EdUfScar, 2002.

ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social**. São Paulo; Loyola, 1994.

ROSS, Paulo Ricardo. **A crise da educação especial**: uma reflexão política e antropológica. 2003. Educação on line. Disponível em: <<http://www.odecacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em 09 jul.2002.

SANDANO, Wilson. **Lei Orgânica municipal de 1990, educação e cidadania em Sorocaba**. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira; OLIVERIA, Renato José. Além da visão liberal de tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portadores de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade. **Contexto e Educação**. UNIJUÍ/SC, vol. 14, nº 56, p. 7-23, out/dez – 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro. WVA, 1997.

SASTRE, G. Fernandes, T. Como aprender a partir da igualdade de oportunidades. Em: BUSQUETS, M. D. **Temas em educação: bases para uma formação integral**. 2000

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Campinas/SP. vol. 24, nº2, p. 16-73, jul/dez 1999.

_____. Introdução - Abordagens sócio antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, Carlos, CECCIN, RB; LULKIN, S.A; BEYER, H.O.; LOPES, M.C. (orgs) **Educação & Exclusão – abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Cadernos de Aatoria nº 2, Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIN, Marli (orgs). **Educação especial : múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas; Mercado das Letras, 2001.

SILVA, Shirley. **Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial**. Entre Amigos. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/temas/inclsoc/criancaesp.hpt>> Acesso em 11 abr.2001 a.

SILVA, Shirley. **Educação Especial: um esboço de política pública**. Tese de Doutorado. São Paulo. Faculdade de Educação - USP, 2000b.

SILVA, Magda Celeste Fernandes. **Análise do processo de colocação dos portadores de deficiência nas escolas municipais da cidade de Sorocaba/SP no ano de 1998.** Dissertação de Mestrado. UNISO, 2000c.

SOARES, Magda Soares. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, Regina Maria. Entre o dizer e o fazer: o discurso oficial sobre a inclusão e suas contradições. In: **Estilos da Clínica.** Revista sobre a infância com problema. Vol V, n.9, p.82-95, São Paulo, 2000.

SOUZA, Regina Maria, GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org). **Atualidade da Educação Bilingue para surdos.** Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STAINBACK S. & STAINBACK W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre, Artes Medicas Sul, 1999.

STOBAUS, Claus Dieter, MOSQUERA, Juan José M.. Educação inclusiva: um novo olhar sobre educação especial. **Revista Educação:** Porto Alegre, vol 23, nº42, p. 129-142, nov. 2000.

TOREZAN, Ana Maria. Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. Em. GUZZO, R.S. (org) **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje.** Campinas, Alínea, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WERNECK, Claudia. **Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro. WVA, 1997.

Prezada
Sra. Diretora

Venho através desta solicitar sua colaboração para o desenvolvimento de uma pesquisa nesta escola.

Sou psicólogo e atualmente cursando o Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO), sob orientação da Prof. Dra. Ana Maria Torezzan.

Estou realizando um estudo que visa conhecer o pensamento dos professores a respeito a educação inclusiva, buscando desta forma, poder contribuir para melhorias na área educacional. Para o desenvolvimento deste estudo, será necessária a realização de uma entrevista com professores do ensino fundamental da rede pública, que terá a duração aproximada de 30 minutos. Portanto, gostaria de solicitar sua autorização para que estes dados possam ser coletos nesta escola de sua responsabilidade.

Vale ressaltar que as informações ficarão sob minha responsabilidade, resguardando-se o seu caráter confidencial, bem como, os demais procedimentos éticos. Após o termino da pesquisa, caso haja interesse dos envolvidos, disponibilizo-me a ministrar uma palestra sobre a temática em questão. Contando com sua colaboração, coloco-me à disposição para prestar os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente

Lucio Martini
Mestrando em Educação – UNISO (Universidade de Sorocaba)

INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa integra o projeto de dissertação de Mestrado em Educação do psicólogo Lucio Martini, da Universidade de Sorocaba (UNISO), sob orientação da Prof. Dra. Ana Maria Torezzan.

O presente estudo visa conhecer o pensamento de professores de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, a respeito da educação inclusiva, com o intuito de contribuir para melhorias na área educacional.

Para a efetivação desta pesquisa será realizada uma entrevista com os professores do ensino fundamental interessados em participar do estudo, sendo que esta será gravada e posteriormente os relatos coletados serão transcritos. Vale ressaltar que estes dados serão tratados de forma confidencial, garantindo-se o anonimato de cada entrevistado, bem como serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa. Após o término deste estudo, caso haja interesse dos participantes, disponibilizo-me a ministrar uma palestra sobre a temática em questão.

Conto com sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa e coloco-me a disposição para prestar os esclarecimentos necessários.

Atenciosamente

Lucio Martini

Mestrando em Educação – UNISO (Universidade de Sorocaba)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu _____

—
Abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa desenvolvida pelo psicólogo Lucio Martini, mestrando em educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO).

Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo, e que minha colaboração é voluntária, sendo resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa. Declaro ainda ter sido devidamente informado (a) sobre os objetivos e procedimentos do estudo em questão, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Sorocaba, _____ de _____ de 2002

Assinatura do participante

Lucio Martini
Mestrando em Educação
UNISO – Universidade de Sorocaba.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Questões

- 1 - O que você entende por Educação Inclusiva

- 2 - Quais foram as orientações capacitações que você teve para esta prática?

IDENTIFICAÇÃO

1. Participante: _____
2. Idade: _____
3. Sexo () Masculino () Feminino
4. Formação:
() Magistério
() 3º grau curso: _____
() Pós Graduação curso: _____
5. Há quanto tempo você atua no magistério? _____
6. Você leciona:
() 1 período
() 2 períodos
7. Qual a série que você está lecionando este ano nesta escola?
