

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO DA CRIANÇA
ESPECIAL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

**A ESCOLA PÚBLICA E A INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES
DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: REALIDADE OU
DIFICULDADE?**

AVELANDA MOREIRA MAPURUNGA

**FORTALEZA-CEARÁ
2003**

A ESCOLA PÚBLICA E A INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: REALIDADE OU
DIFICULDADE?

AVELANDA MOREIRA MAPURUNGA

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO DA CRIANÇA ESPECIAL NO
SISTEMA REGULAR DE ENSINO COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ.

FORTALEZA – 2003

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Avelanda Moreira Mapurunga

MONOGRAFIA APROVADA EM: ____/____/____

Prof^a. Tereza Maria Monteiro Pereira
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Na execução deste trabalho, algumas pessoas contribuíram e a elas devo a minha gratidão especial...

- Primeiramente à Deus por ter me dado forças para a concluí-lo.
- A meu marido e companheiro pelo incentivo e confiança que sempre depositou em mim.
- A Profa. Tereza Monteiro que participa da luta em favor daqueles que defendemos e que me oportunizou e incentivou a realização deste curso e desta monografia.
- À minha amiga Fátima Borges que de uma maneira toda especial esteve sempre ao meu lado incentivando e contribuindo para a realização deste trabalho.

:

Nem sempre a escola foi aberta a todos. Havia – e ainda há – uma “escola da excelência”, que seleciona, orienta, ensina e certifica apenas aqueles que conseguem realizar tarefas e que apresentam uma conduta condizente com o alto nível exigido por ela. Essa escola, não sem razão, ainda que pouco acessível à maioria de nós, tornou-se nossa principal referência, sonho ou aspiração de pais e crianças. Muitos professores gostariam, igualmente, de trabalhar nesse tipo de escola ou que seus alunos tivessem um comportamento compatível com suas exigências. Mas a realidade mostra que poucas crianças têm condições de ingressar em uma escola como essa e, menos ainda, de nela permanecerem ou serem bem-sucedidas nas muitas provas e desafios que terão de enfrentar. nós (Macedo, 2001).

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
INTRODUÇÃO.....	07
1. A ESCOLA PÚBLICA	08
1.1. Linha do Tempo	09
1.2. Desafios e Dificuldades.....	16
2. A ESCOLA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	18
2.1. Legislação e Realidade Escolar.....	20
2.2. Das Classes Especiais à Inclusão.....	28
3. A ESCOLA PÚBLICA E O ATENDIMENTO DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	31
3.1. Situação Atual.....	32
3.2. Perspectivas.....	37
3.3. A Realidade Inclusiva Numa Escola Municipal.....	40
CONCLUSÃO.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
ANEXOS.....	50

RESUMO

Este trabalho procura ventilar as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência na ensino regular, e principalmente no ensino público, abrindo o questionamento acerca do que foi realizado e o que tem que ser feito. As dificuldades e estratégias que podem ser adotadas para enfrentar as resistências, conscientes e inconscientes de professores, diretores e escolas de ensino regular foram exploradas para compreender as reações da sociedade e da escola diante do “perigo” da inclusão. A inclusão não é impossível, embora ainda tenhamos muitos obstáculos a superar. O certo porém, é que existe um enorme fosso entre o que está escrito ou legislado e o que realmente acontece no dia a dia escolar.

INTRODUÇÃO

Conhecer os marcos da história da educação pública deste país e a miscigenação com a educação especial ao longo dessa história, nos fez consultar dados históricos acerca da nossa instrução pública e estudar o que foi publicado por pesquisadores e estudiosos da educação especial, que lutam nos meios acadêmicos por uma educação mais inclusiva e democrática.

Este trabalho nos mostrou ainda, que a educação brasileira percorreu um longo caminho desde o Império até os dias atuais. Descobrimos, que enquanto as leis se modernizavam a realidade escolar parava no tempo, perpetuando os mesmos vícios desde a criação da escola pública até hoje: crianças fora da escola, trabalho infantil, evasão, repetência e afunilamento do ensino.

Na educação especial partimos da exclusão social dos alunos com deficiência, em instituições especializadas de cunho eminentemente terapêutico, até chegarmos aos dias atuais, onde esta modalidade de atendimento educacional se choca com as propostas de uma escola para todos, única, aberta às diferenças e, em conseqüência, inclusiva.

Conscientizamo-nos que há muito a fazer e enormes contradições na legislação que rege o ensino e a aplicação prática das leis no dia-a-dia escolar. A dificuldade de empregar com correção os termos técnicos no falar pedagógico, no que concerne a educação especial, é outra grande dificuldade, na comunicação entre pedagogos .

Concluimos analisando as dificuldades práticas da compreensão e aplicação da Lei numa escola municipal, no Município de Fortaleza, através de conversas com o corpo docente e o núcleo gestor da escola.

Acreditamos ser de grande valia os anexos deste trabalho. Podendo qualquer professor ou diretor de ensino, utilizá-los como orientação prática, no processo de inclusão em sua escola.

1. A ESCOLA PÚBLICA

Um dos âmbitos da sociedade que tem apresentado dificuldades merecedoras de maior atenção ao longo dos anos é a escola pública que, apesar dos estudos e pesquisas realizadas sobre ela nas últimas décadas, continua envolta em dificuldades que ao serem colocadas em evidência, revelam uma realidade complexa e difusa.

Uma das questões cruciais, de entendimento da dinâmica da escola pública, é o número de crianças que não completam o processo de escolarização básico, o 1º grau. Também merecem destaque outros temas, como por exemplo: a formação deficitária dos professores, as políticas educacionais, a falta de infra-estrutura material nas escolas, a má remuneração dos professores, a origem das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, as relações de poder desiguais estabelecidas dentro e fora da escola, a situação de *deslegitimação* do saber pedagógico do professor frente ao saber dos especialistas quando solicitados a avaliarem o processo de escolarização do aluno e mais recentemente, a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE) nas classes regulares de ensino (Mazzotta, 2003; Bueno, 2003; Sá, 2003). Nesta monografia, o tema escolhido, reporta-nos ao processo de inclusão, que no momento, ocupa o cerne das discussões, entre aqueles que desejam e batalham por uma escola mais humana, democrática e por isto mesmo, inclusiva. Antes, porém, de focalizarmos o tema, achamos que uma ligeira visão, do que a escola pública no Brasil, nos faria entender melhor o que discutiremos a *posteriori*.

Nas nossas leituras, a maioria dos estudiosos, ao falar de educação, enfatiza a necessidade de registrar o que já foi tentado e/ou realizado, porque a história da educação de um povo, pode ser entendida como elemento fundamental na formação da identidade cultural individual e coletiva, na instituição de tradições. Assim, o registro de experiências significativas é o instrumento de revisão da história que deve ser valorizada e preservada. “Preservar a memória cultural de uma sociedade não significa atrelá-la ao passado e impedir o seu desenvolvimento, mas sim conservar seus pilares constituintes, a fim de não perder conhecimento e identidade, não correr riscos de repetir erros históricos, não repetir experiências malsucedidas e nem despender tempo reinventando o já inventado” (Amaral, 2003). Esta afirmação, ao final do trabalho nos pareceu totalmente vazia uma vez que as leituras realizadas pareceram ser a negação de tudo o que foi afirmado por Amaral(p.8). As escolas públicas não têm correspondido às características individuais e socioculturais diferenciadas de seu alunado, funcionando de forma seletiva e excludente.(Sá, 2003)

O último relatório do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) dá contornos dramáticos a uma sucessão de fracassos em que foi transformado o ensino básico no país: 41% dos brasileiros não terminam o ensino fundamental e 60% deles não terminam o ensino médio. O Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Ibope já haviam mostrado que os alunos brasileiros são os piores em leitura, lideram a repetência na América Latina e estão entre os nossos 74% de analfabetos funcionais. O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) registram, há bastante tempo, uma queda sensível na qualidade do nosso ensino. O mais grave, entretanto, é que os indicadores mostram que a queda é muito mais acentuada na rede oficial. Os esforços do Ministério da Educação, padronizando projetos pedagógicos com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e estimulando o avanço escolar com as promoções continuadas, os ciclos de aprendizagem e as classes de aceleração, não se mostraram capazes de reverter a tendência. O que parece ser necessário e servir como referência para toda a rede escolar pública é fornecer aos educadores dados e elementos para uma leitura crítica da experiência educacional e condições para uma compreensão e prática mais competentes, presente e futura.

Diante do reconhecimento de que a escola pública não está atingindo seus objetivos de democratização e universalização do ensino, é fundamental que seja objeto cada vez mais de pesquisas, para que, através do conhecimento de seus meandros, seja possível efetivar práticas de transformação conectadas com a realidade.

Citamos um breve resumo da situação atual da escola pública brasileira, carente de livros, sem professores bem remunerados, capacitados e/ou comprometidos, sem material didático, sem salas adequadas, para que possamos entender quão distante e difícil será implantar a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, porque como percebemos pela leitura dos relatórios da situação atual, o sistema público de ensino parece estar incapacitado até para ensinar ler, escrever e contar aos seus alunos regularmente matriculados. A pergunta que não quer calar é o que fará ela com alunos portadores de deficiência, que exigem preparo, métodos especiais, aparelhagem especializada, adequação de prédios e mobiliários.

1.1. Linha do Tempo

O processo histórico revela momentos distintos em relação ao papel e o lugar ocupado pela pessoa portadora de deficiência na história da humanidade. Historicamente, temos conhecimento, eram os "deficientes" eliminados de diversas formas (eliminação no sentido do extermínio e no sentido do asilo). Esta atitude provinha da preocupação do grupo social no sentido do "não ver".

Desde a época mais primitiva passando pelo Cristianismo, Idade Média e Reformismo, todos os momentos da sociedade eram explicados pelo prisma dualista de Deus e Diabo, Céu e Inferno, Bem e Mal. Neste contexto os "deficientes" eram encarados como: "crianças de Deus" ou "indivíduos possuídos pelo Satanás". E com isto, eram condenados ao extermínio ou inanição.

Com a busca do homem em torno da resposta mais científica para os fenômenos sociais, ocorrem as primeiras tentativas de "classificar" os deficientes a partir de conceitos provenientes da biologia.

Somente no fim do século passado a sociedade se volta para as "pessoas excepcionais". A caridade, o assistencialismo e a preocupação de poucos que ficaram na história, resume a atenção dada aos portadores de necessidades especiais no final século XIX e no início do século XX.

Somente no final da Segunda Grande Guerra é que as pessoas se voltam para os deficientes com um novo olhar. Agora eles são heróis de guerra e não apenas "coitadinhos". Cresce a busca de profissionais, aparelhagem e métodos que possam ajudar na recuperação dessas pessoas.

Atualmente, após muita luta, movimentos, conscientização da sociedade e a criação de Organizações Não Governamentais e Governamentais é que as minorias, e entre as quais estão as pessoas deficientes, começam a se fazer ouvir e a exigir o tratamento que lhes é devido como pessoas e cidadãos.

No Brasil, a história do ensino público começa com a transferência da corte portuguesa, em 1808 e com a primeira Lei Geral da Educação Pública. A colônia, depois Reino Unido, passa a ser sede do reino português. A presença de D. João traz grandes mudanças na educação. Além de criar o Museu Real, a Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Jardim Botânico e os cursos superiores, o Regente incentiva a formação de professores, a instrução primária e se interessa pelo método mútuo de ensino. Entre as novas orientações, promove a secularização do ensino público, iniciada por Pombal após a expulsão dos jesuítas em 1759

A primeira lei paulista de ensino público, de 1846, regula a educação primária e cria a escola normal masculina. No Império, além das primeiras letras, o governo da Província sustenta duas casas para órfãos: o Seminário de Sant'Anna (1824), para meninos, e o da Glória (1825), para meninas.

Em 1837, surge no Rio de Janeiro a primeira escola pública secundária, o Colégio Pedro II, instituição modelo até meados do século XX.

No período que vai do Império à República, entre 1827 e 1900, a Primeira Lei de Educação Pública do Brasil Independente foi promulgada em 15 de outubro de 1827, razão pela qual comemoramos, nesta data, o Dia do Professor. Definia o programa da escola elementar e indicava o método mútuo como obrigatório. Naquele momento, as escolas não possuíam instalações próprias. Identificadas com o professor ou professora, funcionavam em espaços improvisados como igrejas, sacristias, Câmaras Municipais, lojas maçônicas, prédios comerciais ou a própria residência dos mestres.

Durante o período republicano, entre 1860 e 1900, a Constituição Republicana (1890) separa a Igreja do Estado, laiciza a sociedade e a educação, elimina o voto baseado na renda e institui o voto do cidadão alfabetizado do sexo masculino. Os anos iniciais da República podem ser considerados o "período áureo da instrução", mais especificamente em São Paulo. De fato, nestes anos, além das reformas de ensino primário e normal (1890, 1892, 1893) surge a organização de uma rede de escolas normais e complementares, a construção do edifício da Escola Normal de São Paulo (destinada a ser o centro irradiador das inovações didáticas). Surge a instalação da primeira escola oficial de educação infantil - o Jardim de Infância, anexo à Escola Normal, a criação das escolas superiores - a Politécnica (1895), a Escola de Agricultura em Piracicaba (1901) e a primeira Faculdade de Medicina e Farmácia (1911), momento que coincide com o aparecimento das escolas profissionais oficiais.

De 1900 a 1930, apesar do crescimento demográfico, o Brasil ainda é rural. Contudo, no sul do país a presença dos imigrantes, o surto econômico provocado pelo café e a expansão urbano-industrial são acompanhados pelo alargamento de medidas na área educacional. As realizações convergem para o desenvolvimento e nacionalização da educação popular, com vistas à extinção do analfabetismo e ao "abrasileiramento do brasileiro". Direccionam-se esforços na expansão quantitativa de escolas preliminares, noturnas, isoladas (rurais e urbanas) e profissionais. Os cuidados com a saúde da população incluem ginástica e esportes nos currículos escolares. A educação física, intelectual e moral é enfaticamente cultivada: introduz-se o escotismo e generalizam-se os coros orfeônicos nos grupos escolares e escolas normais. A música, ao lado do rádio e do cinema, ocupa importante lugar nesse esforço pedagógico mobilizador.

Contudo, o recenseamento escolar de 1918 mostra que menos da metade crianças brasileiras entre 7 e 12 anos freqüentavam as escolas primárias (públicas e particulares). As demais crianças tal qual hoje em dia, ficavam a perambular pelas ruas, outras ficaram em casa, num perfeito ócio, outras foram abusiva e criminosamente introduzidas nas fábricas e outras ainda acompanharam os pais nos serviços da lavoura.

Com a Nova República surge a Escola Nova. Entre o período de 1930 a 1964 é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB) em 1961. Antes disso, em 1932, o Manifesto em defesa da escola pública obrigatória, leiga e gratuita, é assinado por 26 educadores. Reúne propostas que há mais de dez anos introduziam mudanças nas práticas e saberes pedagógicos, como a valorização da experiência da criança e a defesa do ensino rural, como meio de fixar o homem no campo. Os educadores da nova escola preocupam-se com o aprimoramento da formação docente. Em 1933, a primeira escola normal é elevada a curso superior. Surge o Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo.

Em 1942, são aprovadas as Leis Orgânicas do Ensino Técnico e organiza-se o SENAI, resultado do convênio do governo federal com as indústrias. A equivalência dos ramos do ensino médio (técnico e secundário) é definida pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, permitindo o acesso ao ensino superior. É criada, na capital federal, a Universidade de Brasília.

Do governo militar (1964) à Redemocratização(anos 80), de cada mil admitidos no ensino fundamental em 1960, apenas 56 conseguem ingressar no ensino superior, em 1971. Crescimento demográfico e urbanização provocam aumento da demanda efetiva por educação escolar. Os anos 60 são marcados por movimentos pelo acesso à educação, do ensino elementar ao superior. Os governos militares expandem vagas, promovem a massificação do ensino de 1º grau, sem, no entanto, associar o processo à garantia de qualidade.

Nos anos 80, o alto grau de seletividade social do sistema escolar está evidente no descompasso entre os diferentes níveis de ensino: Seu baixo rendimento aparece nos altos índices de evasão e repetência. Os níveis mais altos de escolaridade permanecem como privilégio social de poucos.

No processo de redemocratização, a nova Constituição universaliza o direito ao voto, incluindo o do analfabeto. A atual LDB (1996) introduz mudanças significativas na educação básica, integrando a educação infantil. Dificuldades orçamentárias, para a escolarização de jovens e adultos, levam entidades sociais a promover ações educacionais, muitas delas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) destinados à formação profissional.

O rompimento com o ensino tradicional e a modernização da escola, reivindicados pelo discurso pedagógico desde 1930, só aconteceria nos anos de 1960, com a massificação do ensino e a redefinição dos conteúdos. Generaliza-se uma nova relação entre professor e alunos, mais próxima e informal, abolindo o uso do estrado de madeira na frente da sala de aula, que tinha a função de deixar o professor um degrau acima do nível dos alunos.

Essa nova postura do professor foi acompanhada de novas maneiras de ensinar e de aprender, sintonizadas com os meios de

comunicação de massa, privilegiando o trabalho em grupo e o uso da imagem, inclusive como estratégia para renovar antigos conteúdos, como a aula de religião. A leitura silenciosa e individual é privilegiada, enquanto vão saindo de cena práticas orais calcadas no uso da memória.

O perfil dos professores da escola pública do final do século XIX até 1910 apresentava uma grande maioria de homens lecionando e somente entre os anos de 1875 a 1878 diplomou-se uma turma de professoras. Entretanto, já se delineava nos derradeiros anos da Monarquia a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. Em 1889, pela primeira vez, o número de mulheres formadas (64) sobrepuja o de homens (57). O magistério feminino, além de ser considerado um prolongamento da maternidade, era a única profissão que permitia às mulheres das camadas médias e de elite conciliar as funções domésticas com sua profissionalização. A mão-de-obra feminina apresentou-se, ainda, como solução viável para atender à demanda do magistério primário, pouco procurado pelos homens por causa da baixa remuneração.

O ingresso das mulheres nas escolas normais, consideravelmente superior à dos homens desde o início da República, torna-se cada vez mais pronunciado, evidenciando a presença majoritária do sexo feminino no magistério primário. Em 1940, nas escolas de ensino primário havia 17.961 professores, destes, 16.322 eram mulheres. É interessante observar que a entrada das mulheres para o ensino, iniciada no final dos oitocentos, coincide com o aumento do controle da educação por meio de programas e métodos pedagógicos, além da hierarquia de diretores e inspetores, enquanto autoridades masculinas suficientes, a exigir-lhes o exato "cumprimento do dever".

Nos anos 1970, o magistério era ainda a profissão mais procurada por mulheres no Brasil, envolvendo cerca de 10% da população feminina economicamente ativa. Apesar de congregar 650 mil mulheres (85% do total dos docentes brasileiros), a distribuição feminina nos vários graus de ensino revelava desigualdades no acesso aos cargos mais prestigiados e melhor remunerados. As mulheres ocupavam quase 99% dos postos de 1ª a 4ª séries, 60% dos cargos de 5ª a 8ª séries e somente 30% dos quadros no ensino superior. Nos anos 1980, a situação alterou-se. A ocupação como secretária substituiu a preferência pelo magistério entre as mulheres e houve um aumento da participação feminina na 5ª a 8ª série para 85% dos postos e no ensino superior para 42% dos cargos. Hoje, atuam no magistério brasileiro 1,6 milhão de pessoas, das quais 1,4 milhão são mulheres.

Pouco se conhece sobre o perfil dos alunos das escolas oficiais até o início do século XX. Destacam-se alguns momentos da escolarização feminina em São Paulo como: a criação do ensino elementar público para meninas em 1827; a primeira mestra de meninas em 1828; o primeiro colégio religioso de nível secundário, em 1858; o ensino elementar de adultos de ambos os sexos, inclusive escravos, na

"Propagadora da Instrução Popular", em 1873; a aprovação nos "exames preparatórios" à Academia de Direito, em 1881; a "feminização" dos professores normalistas na década de 1890. Nas escolas primárias, a presença de meninos era pouco superior à das meninas, enquanto nas escolas secundárias a participação das mulheres era irrisória. Em 1911 foram criadas escolas profissionais voltadas ao preparo e à "nacionalização" da mão-de-obra masculina e feminina para o mercado urbano e industrial em expansão; recebiam os "filhos de operários" imigrantes, brasileiros e, entre eles, alguns poucos negros.

Nos últimos 30 anos, a ampliação das vagas no ensino fundamental fez com que hoje 95,4% das crianças entre 7 e 14 anos estejam matriculadas na escola brasileira. Embora a oferta de vagas tenha aumentado duas vezes mais que a taxa de crescimento populacional dessa faixa etária, o acesso à escolarização continuou desigual no período. O analfabetismo na zona rural é duas vezes superior ao da zona urbana e concentra-se na população com 40 anos ou mais. Os negros freqüentam menos a escola, exibem índices de analfabetismo superiores e permanecem dois anos menos que os brancos, no sistema escolar. As mulheres, entre 7 a 14 anos apresentam uma progressão escolar mais regular que os homens, nos diferentes segmentos raciais e nas várias faixas de renda, e freqüentam a escola por um período superior.

Contrariando as tendências observadas em outros países periféricos da Ásia, África e América Latina, desde a década de 40, o índice de alfabetização das mulheres tem sido crescentemente superior ao masculino nos grupos mais jovens, inclusive na faixa de 7 a 14 anos.

Até 1870, método significava mais a organização dos alunos na classe, do que a forma de transmissão de conteúdos. Havia o método individual, relação direta entre professor e aluno; mútuo, instrução de um número elevado de alunos por monitores, controlados pelo mestre; simultâneo, ensino coletivo dado pelo professor, com o auxílio de um assistente; e misto, combinação dos anteriores. Preocupações com a higiene física, intelectual e moral do aluno, no âmbito da medicina e da psicologia levaram professores e intelectuais a considerar o método a partir da perspectiva da aprendizagem. O ensino intuitivo, que privilegiava a aquisição do conhecimento a partir dos cinco sentidos, aparecia como novidade. Sua difusão dependia da compra de vários materiais, como cartazes com imagens de plantas e animais; museus de minerais e história natural; cubos, poliedros e globos.

O método intuitivo praticamente ficou restrito aos grupos escolares públicos, criados a partir de 1890. A proposta de centrar o processo educativo no aluno, seria ampliada décadas mais tarde por defensores da escola nova. Baseando-se também em preocupações da medicina e da psicologia, esses educadores, nos anos 1930 e 1940, defendiam a intensa participação dos alunos nas atividades escolares, por meio do método de projetos e centro de interesses.

Estavam lançadas as bases das inovações metodológicas do ensino primário que atravessariam o século XX, como os trabalhos em grupo. No seu cerne, repousava a noção de que cabia à criança descobrir o conhecimento por meio dos sentidos e que era a partir do trabalho infantil em sala de aula ou em atividades extra-classe que o saber deveria ser construído pelo aluno, individual e coletivamente.

No cenário histórico, a educação especial surge no final do século XIX, com a criação dos institutos para crianças cegas e surdas, ainda no Império. A história afirma que a criação dos dois Institutos foi resultado de pedidos de amigos do imperador.

Em 1917 uma lei estadual previa a criação da primeira "Escola de Anormais", em São Paulo. Em 1933, o Código da Educação, prevendo a criação de classes especiais em Grupos Escolares, quando não fosse possível a instalação de escolas autônomas, permitiu o atendimento de um maior número de crianças e propiciou a inclusão da educação especial como parte das atribuições da educação pública.

Segundo Mantoan (2003), o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e européias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais".

Podemos afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência, no Brasil, está dividida entre três grandes períodos:

- de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- de 1993.... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854.

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das "Campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para gerí-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que se mantém basicamente, com as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no Ministério da Educação e dos Desportos (MEC).

1.2. Desafios e Dificuldades

A condução das políticas brasileiras de educação especial estiveram por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências.

Foram muitos os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

Os pais de pessoas com deficiência estão entre os que compõem essa liderança e a maioria deles têm sido uma grande força, mais para manter, do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência.

Não podemos, pois, desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido), apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo.

Temos de destacar grupo os pais de crianças com deficiência mental, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1000 APAE em todo o Brasil. A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal.

Contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de figurar essa preferência na nossa Constituição Federal, observa-se uma tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência.

Só muito recentemente, a partir da última década de 80 e início dos anos 90 as pessoas com deficiência, elas mesmas, têm se organizado, participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidos, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país. Apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos (Mantoan, 2003).

2. A ESCOLA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial, tanto quanto a educação regular, tem caminhado historicamente no sentido de garantir o seu papel no processo de transformação da sociedade.

Mais especialmente, em relação à educação especial, esta busca tem se pautado em diferentes concepções de homem e de mundo que, conseqüentemente, conduzem a diferentes abordagens do ponto de vista da metodologia, pesquisa, produção tecnológica, terminologia entre outros. Mas, quando falamos em escola pública e educação especial preocupa-nos mais, discutir as formas e os critérios de como são realizadas as avaliações destes alunos e as práticas pedagógicas da classe especial, do que discutir as práticas pedagógicas do ensino, envoltas em preconceitos e/ou estereótipos que selecionam os supostos alunos especiais.

A preocupação decorre do conhecimento que temos de quão devastador pode ser os efeitos causados pela rotulação de deficiência no indivíduo e a já reconhecida participação da psicologia no processo de definição das crianças de classe especial. As publicações nacionais, apenas reforçam a nossa certeza de que a classe especial é um tema muito delicado dentro da complexidade do ensino público, pois é um sistema paralelo de ensino sem seriação, porém como os mesmos 'vícios' do sistema de ensino comum.

Pertencer ao grupo de alunos classe especial na escola pública é pertencer a um contexto muito específico, com histórias de contradição e de busca permanente de explicação para a fragilidade do sistema educacional básico: o fracasso escolar.

Uma investigação nesse sentido tem sua relevância pelas características que a classe especial assume na rede pública e por se constituir em um dos mecanismos de exclusão impostos a uma parcela específica da população, como no caso de crianças que têm suas dificuldades escolares e que reconhecidas falsamente como portadoras de como deficiência mental - exista ou não, de fato, essa condição.

Atualmente, encontramos movimentos que, com ênfase crescente, objetivam descartar os serviços educacionais segregados e procuram, para além da integração, *garantir a inclusão de todas as crianças e jovens numa escola comum de qualidade especial*, fundamentada em atitudes de respeito ao outro, como cidadão, para que sejam concretizadas as ações de reestruturação da escola atual, evitando rótulos e "diagnósticos" falsos.

A discussão das perspectivas da inclusão de pessoas portadoras de deficiências deve fundamentalmente envolver dois planos distintos e interdependentes: o real ou a realidade tal como se apresenta e o ideal ou a esperança de realização do desejado (Mazzota, 2003, p. 21).

Todavia, para a conquista da educação escolar que não exclua qualquer educando, particularmente os portadores de deficiência, é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se concretizam pela simples extinção ou retirada de serviços ou auxílios especiais de educação. Para alguns alunos tais recursos continuam a ser requeridos no próprio processo de inclusão e integração, enquanto para outros eles se tornam dispensáveis. O ponto fundamental é a compreensão de que o sentido de *integração* pressupõe a ampliação da participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados.

Faz-se mister ressaltar que e apenas quando estiverem esgotadas todas as possibilidades de ensino comum é que se deverá dispor ou lançar mão de serviços e auxílios especiais. E, isto não é novidade para os profissionais que atuam em Educação Especial. Por isso mesmo, é importante que não se entenda a Educação Especial como um mal a ser evitado. Pelo contrário, acredito que para um significativo segmento da população escolar ela constitui o único recurso que lhe possibilita a Educação em organizações escolares comuns ou especiais. Vale lembrar que os auxílios e serviços educacionais especiais representam conquista que custou muito tempo e muito luta para que sejam levemente descartados por autoridades escolares e outros profissionais.

Em razão disso, é oportuno destacar que, para se viabilizar efetivas mudanças de atitude no contexto escolar, deve-se procurar conhecer os principais obstáculos e suas justificativas, com vistas à inclusão do portador de deficiência,. Além dos valores e crenças das pessoas envolvidas na educação escolar, outros *fatores internos*, tais como a organização (administrativa e disciplinar), o currículo, os métodos e recursos humanos e materiais da escola comum são os principais determinantes das condições para a inclusão de alunos portadores de deficiências.

Sabemos que a educação especial, tanto quanto a educação regular, tem caminhado historicamente no sentido de garantir o seu papel no processo de transformação da sociedade. Mais especialmente, em relação à educação especial, esta busca tem se pautado em diferentes concepções de homem e de mundo que, conseqüentemente, conduzem a diferentes abordagens do ponto de vista da metodologia, pesquisa, produção tecnológica e terminologia entre outros.

2.1. Legislação e Realidade Escolar

O grande mérito da Declaração de Salamanca, foi o de apontar enfaticamente para a escola inclusiva mas, ao mesmo tempo, reconhecer que esta só se efetivará com o aprimoramento dos sistemas de ensino. Sem isto, corre-se o risco de não se oferecer oportunidades efetivas de aprendizagem e de considerar que possam existir “fortes razões” que impeçam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Esta afirmação oferece oportunidade para as mais diferentes posições.

Pode-se, considerar, por exemplo, que determinadas “categorias” de necessidades educacionais especiais possam ser incluídas no ensino regular, enquanto que outras não. Como o conceito de “necessidades educacionais especiais” tem se alargado, a tal ponto de se perder o consenso a respeito de qual população ele abarca, os princípios de Salamanca podem servir para sustentar posições que nada tem de novas, mas mascaram de modernas, posturas educacionais as mais retrógradas.

Sob esta ótica, a divisão entre os beneficiários da escola inclusiva e os que apresentam “fortes razões” para a não inclusão ratificam a distinção entre crianças normais e crianças deficientes, baseadas no critério de grau: onde os mais comprometidos, - deficientes sensoriais, físicos ou mentais - não reuniriam condições para a inclusão, enquanto que os deficientes leves e as crianças com distúrbios de aprendizagem deveriam ser incorporados pelo ensino regular.

No pólo oposto, temos os novos arautos da educação especial, os que advogam a inclusão de toda e qualquer criança na escola regular, sem levar em consideração que a implementação dessa escola demanda o estabelecimento de políticas de aprimoramento dos sistemas de ensino, sem as quais não se garante um processo de escolarização de qualidade.

Para esses arautos, qualquer forma de educação que não seja a da inclusão no ensino regular é vista como ultrapassada, pois perpetua a segregação, a discriminação e o preconceito dos normais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para eles, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, por um passe de mágica, ou por uma “vontade iluminista”, solucionariam os problemas da segregação, da discriminação e do preconceito, independentemente dos resultados dessa inclusão. O que importa é colocar, numa mesma sala de aula, crianças normais e deficientes para garantir a democratização do acesso à educação.

Os defensores da divisão estanque do ensino regular x ensino especial, tanto quanto os arautos da inclusão não consideram que tanto a nossa escola regular como o ensino especial tem uma história contraditória de ampliação do acesso e de desqualificação do processo

pedagógico, especialmente a partir da instituição da educação de massas, nas décadas de 60/70. O que não querem encarar é que a exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre o alunado, independentemente de ser do ensino regular ou do ensino especial, na medida em que tanto um quanto outro colocaram nos seus ombros a responsabilidade do fracasso que sobre eles se abateu.

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que esta não reúne condições para usufruir o processo escolar porque apresentam problemas pessoais (distúrbios os mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre).

O ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consiga mínimos resultados com relação à sua escolarização.

A não seriação oficial do ensino especial, que nasce exatamente sobre a crítica da seriação e da repetência, tem servido para a total falta de avaliação do processo pedagógico e tem se voltado, exatamente, contra a população ao qual ela tem se estendido. Desta forma, a falta de seriação tem servido para a manutenção de grande massa de deficientes em níveis inferiores de escolarização, sem qualquer avaliação do processo pedagógico desenvolvido e com a justificativa centrada nas dificuldades dessa população.

O que parece caracterizar a trajetória da escola fundamental brasileira, entre ela o ensino especial, é a perda de qualquer controle dos resultados efetivos, consubstanciado em efetiva aprendizagem dos alunos.

Aí é que a educação especial tem se aproximado do ensino regular: na falta absoluta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, quer no nível dos sistemas de ensino, das instituições escolares e da sala de aula. (Mazzota, 2003, p. 15)

A pergunta básica, para planejadores, administradores, professores, estudiosos e pesquisadores deveria ser: quais os riscos efetivos que tais alunos correm se incluídos no sistema regular de ensino? Se os riscos forem inexistentes ou muito pequenos, estes deveriam se incorporar às classes regulares.

Mas a realização da inclusão efetiva de todas as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais que procuram a escola, não se efetuará simplesmente por decreto, enquanto não se avaliar as reais condições, que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa

porque é preciso que tanto os sistemas de educação especial, como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com necessidades educacionais especiais, mas todo o alunado do ensino regular.

Deve ser contínua, no sentido de ampliação constante dos processos de inclusão, para que esta não se baseie, novamente, nas supostas dificuldades genéricas de alunos, ou em professores e escolas abstratos. Embora deva se voltar às possibilidades concretas dos alunos, dos professores e das escolas, que se diferenciam de classe para classe, de escola para escola, de sistema para sistema, o incremento da quantidade, como diria Gramsci (1984), revela incremento de qualidade. De nada adiantará, depois de um determinado período de tempo, nos vangloriarmos de ter conseguido a inclusão de tantos e quantos alunos com necessidades educacionais especiais se não houver um incremento gradativo, contínuo e consistente, do número de inclusões efetivadas. Mas, a primeira pergunta básica implica em uma segunda: que ações precisam ser efetivadas para que se garanta inclusão com qualidade?

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

No momento em que o princípio da promoção automática começa a ser defendido e implantando nos sistemas de ensino, os níveis de rendimento escolar passam a ser fundamentais para que se acompanhe, se ofereça assistência e se avaliem os processos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições escolares.

Esta parece ser a dificuldade primeira a ser enfrentada. Professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro lado, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, uma vez que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende. Sua atuação é baseada nas atividades de minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências. Ora, se o professor especializado, ao participar de processo de ensino em conjunto com o professor do ensino regular demonstra na prática, que esses alunos devem ser encarados de maneira diferente, a partir somente de suas dificuldades específicas, esta atitude contribui para que estes sejam considerados, sempre, como alunos diferentes dos demais, como se esses “demais” se constituíssem em grupo homogêneo e com dificuldades completamente diferentes das dos deficientes.

Existem características e dificuldades inerentes a cada deficiência, mas boa parcela das dificuldades encontradas por esses alunos também ocorre com muitos alunos das classes regulares, que resultam de processos pedagógicos inadequados, não compatíveis com a clientela específica desta ou daquela classe. Mas para que o professor especializado possa se constituir em agente de qualificação do ensino, é preciso que possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade.

As políticas de largo alcance, devem incluir uma política de formação docente, pois a qualidade do professorado joga papel fundamental na qualificação do ensino e no sucesso da inclusão.

As duas últimas décadas firmaram marcos históricos na luta pela democracia, cujas ressonâncias na educação resultaram na definição de políticas prioritárias destacando-se entre elas, a superação da dificuldade de acesso à escola, a garantia de permanência do aluno através da melhoria qualitativa do ensino, para reduzir os índices de repetência e evasão escolar.

Essas políticas, no sentido de reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, cooptaram maior participação de governos e órgãos não governamentais, nos esforços para melhorar o acesso ao ensino da maioria das pessoas com necessidades especiais.

Uma das iniciativas importantes para a educação especial foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha em 1994, que deu origem a Declaração de Salamanca que dispõe sobre os princípios, políticas e prática da educação especial. Neste sentido, “crê e proclama que: - todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; e, proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças, que melhorariam sua eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo sistema educativo.

A Declaração apela ainda a todos os governos para: - dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças,

independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; - adotar, com força de lei ou como política, o princípio de educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário; - desenvolver projetos demonstrativos e incentivar intercâmbios com países com experiência em escolas integradoras; - criar mecanismos, descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais; - promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais; - desprender maiores esforços na pronta identificação e nas estratégias de intervenção, assim como nos aspectos profissionais; - assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas integradoras”.

Neste contexto, devemos reiterar os princípios da Declaração de Salamanca e lembrar continuamente, o que Fonseca, (1991) enfatiza:

"fazer a integração esquecendo os professores do ensino regular poderá ser desastroso em nosso entender. Os seus medos, superstições, poderão transformar-se em obstáculos inamovíveis que impedirão avanço do movimento de integração. A integração só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar. Ter-se-á de criar serviços adequados, ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar processos de formação dos professores" (p. 5).

A evolução dos serviços de educação especial caminhou no início, de forma eminentemente assistencial, visando apenas o bem-estar da pessoa com deficiência para um segundo estágio em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular.

Essas transformações têm alterado o significado da educação especial e deturpado o sentido dessa modalidade de ensino. Há muitos educadores, pais e profissionais interessados que a confundem como uma forma de assistência prestada por abnegados a crianças, jovens e adultos com deficiências. Mesmo quando concebida adequadamente, a educação especial no Brasil é entendida também como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar e de apoio que se destinam a alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo em seu Artigo 88, que para integrá-los na comunidade eles deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um sistema especial, tornando-se um sub-sistema à margem.

Esta e outras imprecisões acentuaram o caráter dúbio da educação especial no sistema geral de educação. A questão que se punha na época era: trata-se de um sistema comum ou especial de educação? O mesmo está acontecendo atualmente com relação à inserção de alunos com deficiência no ensino regular.

Em 1972, o então Conselho Federal de Educação em Parecer de 10/08/72 entendeu a "educação de excepcionais" como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar. Logo em seguida, Portarias Ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, quando definiram a clientela da educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente do Parecer, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência e elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de se promover a educação escolar.

Ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas.

O que parece estar claro é que os legisladores estabeleceram uma relação direta entre alunos com deficiência e educação especial. Essa correspondência binária nem sempre é a que mais interessa aos educadores, principalmente quando partilham da idéia de inserção total e incondicional de todos os alunos, nas escolas regulares, ou melhor, em uma escola aberta às diferenças.

Apesar das definições, estudos, e demais maneiras de se diferenciar a clientela da educação especial, ainda não existem instrumentos legais e respostas conclusivas sobre qual é o verdadeiro alunado da educação especial, ou seja, qual é a sua clientela específica.

No discurso oficial, nos planos educacionais, nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de pessoas com deficiência a clientela é bem delimitada. Via de regra, os alunos que lotam as classes especiais ainda hoje não são, na grande parte dos casos, a quem essa modalidade se dirige e pela ausência de laudos periciais competentes e

de queixas escolares bem fundamentadas, correm o risco de serem todos admitidos e considerados como alunos com deficiência. Trata-se de alunos que não estão conseguindo "acompanhar" seus colegas de classe ou que são indisciplinados, filhos de lares pobres, negros, e outros desafortunados da nossa sociedade entre alguns poucos realmente deficientes.

Essas indefinições justificam todos os desmandos e transgressões do direito à educação e à não discriminação que algumas redes de ensino estão praticando por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral.

Todas estas situações, que implicam problemas conceituais, desconhecimento dos preceitos da Constituição Federal e interpretações tendenciosas da legislação educacional, têm confundido o sentido da inclusão escolar e prejudicado os que lutam por implementá-la nas escolas brasileiras.

A mudança da nomenclatura, "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educativas especiais", aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas.

O MEC adota hoje, o termo "portadores de necessidades (agora) educacionais especiais(PNEE) ao se referir aos alunos que necessitam de educação especial. Mesmo incluindo entre eles os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidades, a clientela da educação especial não foi ainda bem caracterizada, pois se mantém a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e freqüentar o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, prevê que

"o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:..atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Este e outros dispositivos legais referentes à assistência social, saúde da criança, do jovem e do idoso levantam questões muito importantes para a discussão da educação especial brasileira. Fala-se em adaptação de edifícios de uso público, quebra de barreiras arquitetônicas de todo tipo, transporte coletivo, salário mínimo obrigatório como benefício mensal às pessoas com deficiência, que não possuem meios de prover sua subsistência entre outros. Uma questão desponta atualmente quando se fala em inclusão escolar e novamente se questiona aqui a destinação da educação especial.

O esclarecimento da referida questão envolve a consideração de três direções possíveis aos encaminhamentos dos alunos às escolas: a) a que implica um sentido de oposição entre educação especial e regular, em que os alunos com deficiência só teriam uma opção para seus estudos, ou seja, o ensino especial; b) a que implica uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial e c) a que indica a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, implicando uma transformação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos e não apenas de alguns deles, os alunos com deficiência, altas habilidades e outros mais, a quem se refere a educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mais recente, Lei nº 9.394 de 20/12/96 destina o Capítulo V inteiramente à educação especial, definindo-art.º 58º como uma...

"modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais"

Sem dúvida, avançamos muito em relação ao texto da Lei Nº 4.024/61, pois parece que não há mais dúvidas de que a "educação dos excepcionais" pode enquadrar-se no sistema geral de educação, mas continuamos ainda atrelados à subjetividade de interpretações, quando tomamos com o termo "preferencialmente" da definição citada..

No artigo 59, a nova LDB dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e a *terminalidade específica* para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais.

A LDB definiu finalmente, o espaço da educação especial na educação escolar, mas não mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item e esta ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito, pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos.

Sobre a *terminalidade específica* dos níveis de ensino, o texto da lei fica também muito em aberto, principalmente no que diz respeito aos critérios pelos quais se identifica quem cumpriu ou não as exigências para a conclusão desses níveis e o perigo é que a idade venha a ser o indicador adotado.

A qualificação do professor para assegurar a operacionalização do ensino de alunos com deficiência suscita muitas questões, devidas igualmente à imprecisão do texto legal. Acreditamos que mais urgente que a especialização é a formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, no ensino regular, como proposto pela inclusão escolar.

Recentemente, em abril de 2001, foi colocado em discussão na Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação um documento que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Especial.

O que mais surpreende, neste documento é que, a despeito da ampla discussão entre os educadores, legisladores, pais e pessoas com deficiência, o conceito de inclusão escolar não avançou, do ponto de vista das suas aplicações na mesma medida em que vem sendo esclarecido, do ponto de vista teórico. Fica evidente esse descompasso, quando se afirma, por exemplo, que: operacionalizar a inclusão escolar de todos os alunos, independentemente de classe, raça gênero, sexo ou características individuais é o grande desafio a ser enfrentado , numa clara demonstração do respeito à diferença.

2.2. Das Classes Especiais à Inclusão

Atualmente, percebemos que além dos problemas mais freqüentes ocorridos na escola pública, como a evasão e a repetência, a cada dia tem se proliferado as classes especiais. Estas turmas geralmente são constituídas por alunos que fracassaram no início da escolaridade e que acabam levando este estigma até o momento em que abandonam a escola, ou são encaminhadas para a classe especial. A maioria destas crianças pertence às camadas populares, e conforme Freitas (1991)

"...após repetirem uma e outra vez uma série (a grande maioria a 1a. série do 1o. grau) saem da escola analfabetas (ou quase) com o rótulo de incapazes, problemáticas, preguiçosas, ignorantes."
(p.13)

Entre os diferentes fatores que podem ser utilizados para explicar o fracasso destes alunos, tais como o psicológico, o biológico, o sociológico, destacamos um outro, que vem sendo enfatizado pela literatura, a prática docente incompetente, que pode levar à discriminação e marginalização de certos alunos, resultando no fracasso dos mesmos.

Os estudos feitos por Paschoalick (1981), Rodrigues (1984) e Denari (1984) constataram que a avaliação dos alunos, feita pelos professores, é muito frágil, existindo uma generalidade de definições e imprecisão de critérios de avaliação, que são utilizados para o encaminhamento das crianças, transformando assim a classe especial

numa alternativa de ensino de caráter remediador. Tais estudos apontam ainda a falta de estratégias de retorno, uma vez que a criança que vai para a classe especial, dificilmente volta ao ensino regular.

Nesta perspectiva, o estudo de Almeida (1984) propõe que haja uma melhoria nas condições ensino/aprendizagem nas classes regulares, de forma a prevenir problemas de aprendizagem ou comportamento, que, por ventura, possam levar o aluno a ser encaminhado ao ensino especial.

Entendemos então que, neste aspecto intra-escolar, o núcleo gestor da escola poderia contribuir para a promoção pedagógica do professor, resgatando principalmente a sua auto-imagem, a crença em suas próprias capacidades educadoras e o envolvimento afetivo saudável com suas tarefas cotidianas e com seus alunos, tal como enfatizado por Ronca e Gonçalves (1985).

Merece destaque a necessidade de ser trabalhada a melhoria da relação professor-aluno, desestimulando a rotulação de alunos que não apresentam rendimento satisfatório, promovendo o planejamento pedagógico em grupo, e valorizando a relação professor x corpo técnico.;

A falta de critérios que muitas vezes rege a formação de classes especiais na escola, é facilmente percebida quando se observa e partilha do dia a dia dos alunos. Estas classes em muitos casos não possuem regulamentação específica para atuarem na escola regular.

Percebe-se também a dificuldade de envolvimento dos pais dos alunos dessas classes, que mesmo informados que seu filho passaria a pertencer a este tipo de classe, ficam incapacitados para atuarem, só percebendo a gravidade do problema ao término do ano, quando o filho é reprovado.

Percebe-se também que é viável o processo de descaracterização das classes especiais, na escola pública, apesar de sua dificuldade, desde que se evidencie a importância do trabalho coletivo e de compromisso entre professor e corpo técnico e/ou núcleo gestor.

Esta possibilidade, está representada, neste estudo, onde o sucesso da maioria dos alunos (53,8%) que eram da classe especial e que foram transferidos para sala regular, permanecendo na escola durante o ano letivo. Provavelmente, o fato destes alunos não serem mais considerados como pertencentes à classe especial foi um dos fatores que favoreceu o bom desempenho. Outro aspecto também a ser considerado é o apoio dado pelo supervisor ao professor, com o objetivo de descaracterizar a turma, incentivando-a na utilização de estratégias em sala de aula que partissem de seu próprio interesse e das necessidades dos alunos.

Inclusão escolar é o processo pelo qual a escola adapta-se para incluir em seu sistema educacional todos os alunos com necessidades educacionais especiais, sejam elas temporárias ou permanentes. Segundo Mantoan (1997), a inclusão: "Questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de mainstreaming. 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 um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturados em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: Professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral" (p. 145).

E, aqui é oportuno lembrar que - interpretada sob a ótica do movimento de pais, iniciado na Europa, com vistas a pressionar ou convencer a sociedade e as autoridades públicas a incluírem os portadores de deficiência nas escolas comuns -, em situações comuns de ensino (certamente alteradas para fazer face à nova demanda), a *inclusão escolar* tem sido concebida como um processo peculiar, configurando-se, então, como idéia nova. Por essa razão tem se tornado alvo de debates, controvérsias e confusão.

Tenho observado que a luta pela educação de qualidade para todos tem sido diluída na discussão da *inclusão escolar* como algo inusitado (movimento, teoria, filosofia ou política) que requer informação e explicação a cada cidadão, profissional da educação ou não, acadêmico ou não. E, mais que isto, tal esclarecimento tem sido proposto como tarefa de alguns poucos "experts" que finalmente descobriram a importância da inclusão de todos e até mesmo uma nova denominação para a educação que tem sido chamada *inclusiva*.

3. A ESCOLA PÚBLICA E O ATENDIMENTO DOS ALUNOS PNEE

Procuramos trabalhar no sentido da desmitificação da deficiência, compreendida como uma característica, um traço peculiar da condição humana, diferenciando necessidades autênticas e fictícias. Um dos aspectos rotineiros em nosso trabalho é o enfrentamento das atitudes e valores sociais, injustos e errôneos, genericamente difundidos acerca da deficiência. Tais estereótipos podem ser assumidos inclusive pelos portadores de deficiência, refletindo uma tendência dos grupos, considerados minoritários pela sociedade, de introjetar a imagem estereotipada a eles atribuída.

Nossa prática tem consistido em promover a inclusão dos excluídos, ideal utópico que nos aproxima cada vez mais de experiências integradoras bem-sucedidas. Nossa intervenção traduz-se no desvelamento contínuo da cultura escolar cristalizada, dos ambientes segregadores, redutos e estruturas excludentes. Por isso, orientamos nossas ações na perspectiva de promover a educação especial no contexto do sistema formal de educação geral. É sabido que não são poucos os educandos que têm suas necessidades educacionais interpretadas como especiais ou muito diferentes por parte de professores mal preparados ou mal apoiados pelo sistema de ensino. Esta é outra circunstância que está a merecer atenção cuidadosa das autoridades educacionais.

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

A saída do conflito talvez esteja nas palavras de CORREIA(1999,p.34) ao afirmar que ..o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija.

3.1. Situação Atual

O movimento inclusivo nas escolas, mesmo contestado por muitos, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social. A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que primem pela justiça e igualdade numa sociedade democrática.

Assim sendo, o futuro da educação inclusiva está dependendo de uma expansão rápida de projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Não se muda a escola com um passe de mágica, mas a implementação da escola inclusiva é um sonho possível se todos aqueles, direta ou indiretamente ligados à causa, trabalharem nesse sentido. Com certeza, um esforço coeso e integrado colherá resultados animadores nas redes de ensino e em escolas particulares brasileiras.

Os principais indicadores de sucesso de projetos inclusivos têm a ver com as mudanças atitudinais de professores, diretores e da comunidade escolar, assim como dos pais e alunos das escolas, diante da inclusão. Não se trata aqui de alunos com deficiência, mas de todos os alunos que estão na escola, segregados por uma metodologia excludente e dos que estão fora dela, porque foram marginalizados ou ainda não conseguiram nela penetrar, por preconceitos de toda ordem: sociais, culturais, raciais, religiosos. Somos um país transcultural dada à nossa forte miscigenação, mas nem por isso deixamos de discriminar e de isolar os grupos minoritários, considerados inferiores, como os negros, índios, imigrantes e migrantes do Norte e Nordeste, para não alongarmos a lista.

No âmbito das escolas, os indicadores de sucesso aparecem quando atrelados ao cumprimento dos planos de ação dos sistemas de ensino. Uma modalidade de ensino única reduz as chances de se “transferir” os problemas e as dificuldades para ensinar algumas crianças, com ou sem deficiências, para professores “especiais”, ou para classes consideradas à parte do sistema regular da escola, ou para ambientes apartados da estrutura escolar e remete os problemas de ensino, aos professores, à estrutura e ao funcionamento geral dos sistemas. Essa situação desafiadora faz com que se ultrapassem os limites pedagógicos e administrativos das escolas, na direção da inclusão.

Em outras palavras, o desafio da inclusão, segundo Mantoan (2003) está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a fragmentação do ensino em modalidades, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da

aprendizagem. E como não há bem que sempre dure, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos os que colocam nos alunos a incapacidade de aprender.(p. 8)

Em termos estatísticos, a situação da educação especial hoje, apresentada pelos dados mais atualizados, colhidos pelo MEC/INEP(1999) uma matrícula que não bate com as necessidades da população e de serviços escolares que não dispõem de dinheiro para levar a termo o que se faz necessário para receber e educar com qualidade os alunos PNEE. O quadro abaixo relata o número de alunos matriculados no período 1974-1999, nas escolas federais, estaduais e municipais.

Número de alunos matriculados por dependência administrativa
Brasil 1974/1999.

Ano	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%
1974	96.4131	6.483	6.7	44.863	46.5	4.719	4.9
1981	104.268	1.481	1.4	52.954	50.8	6.401	6.1
1987	152.246	2.580	1.7	77.451	50.9	7.814	5.1
1988	166.290	2.605	1.6	82.770	49.8	11.388	6.8
1996	291.521	1.137	0.4	116.999	40.1	35.868	12.3
1997	334.507	1.157	0.3	123.461	36.9	48.164	14.4
1998	337.185	898	0.2	115.170	34.5	63.155	18.7
1999	374.129	840	0.2	119.946	32.1	72.041	19.2

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Observe-se, a transferência de matrículas do ensino público da rede estadual para a rede municipal. As matrículas das duas redes públicas crescem na década de 80 e, na segunda metade da década de 90, a participação do município cresce mais que a do estado. A rede estadual muda do patamar de cerca de 50% para um pouco mais de 30% das vagas. A rede municipal caminha do patamar próximo de 5% para 20%.

Restringindo-nos aos dados de 99, temos a matrícula total de 374.129 alunos, identificados pelas seguintes categorias: deficiência visual – 13.875 (5%), deficiência auditiva - 47.810 (12,8%), deficiência física - 17.333 (4,6%), deficiência mental – 197.996 (52,9%), deficiência múltipla – 46.745 (12,5%), problemas de conduta – 9.223 (2,5%) e superdotação – 1.228 (0,3%). Desses alunos, 95.868 estão na educação infantil, 195.515 no ensino fundamental, 3.190 no ensino médio, 11.335 na educação de jovens e adultos e 68.221 em “outros” serviços sem nível de ensino correspondente. Se tomarmos o número dessas matrículas em educação infantil e ensino fundamental e o cotejarmos com o total geral de matrículas nesses níveis, chegaremos a 0,7 %.

Os dados do censo também permitem que verifiquemos onde estão matriculados os alunos, por modalidade de atendimento e por rede de ensino, como mostra o quadro abaixo.

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - POR MODALIDADE E REDE DE ENSINO - 1999

Rede de Ensino	Escola Especializada	%	Classe Especial	%	Classe Comum com		Classe Comum sem		Total	%
					Sala de Recursos	%	Sala de Recursos	%		
Estadual	35.406	15,7%	52.496	62,1%	13.436	54,3%	18.608	48,1%	119.946	32,1%
Federal	823	0,4%	9	0,0%	-	0,0%	8	0,0%	840	0,2%
Municipal	20.962	9,3%	27.195	32,2%	10.360	41,9%	16.988	44,0%	75.505	20,2%
Particular	169.017	74,7%	4.832	5,7%	947	3,8%	3.042	7,9%	177.838	47,5%
Total	226.206	100,0%	84.532	100,0%	24.743	100,0%	38.646	100,0%	374.129	100,0%
-	60,5%	-	22,6%	-	6,6%	-	10,3%	-	100,0%	-

Fonte: MEC/SEESP

Destaca-se a concentração de matrículas em modalidades de atendimento consideradas mais segregadas, com 83,1% das vagas: as escolas especiais, predominantemente privadas, com a maioria das matrículas (60,5%), seguidas pelas classes especiais, predominantemente públicas (22,6% das vagas). As matrículas restantes (17,9%) estão junto às classes comuns, com e sem sala de recursos (6,6 e 10,3%, respectivamente), no ensino público.

Até 1997, não era possível identificar nos censos do INEP os alunos junto às classes comuns com e sem apoio especializado. A partir de 98, introduziu-se a informação, permitindo identificar os alunos portadores de necessidades especiais integrados “*sem receber atendimento especializado – o que não caracteriza educação especial...*” (INEP, 1998, p. 203). De todo modo, os censos subseqüentes registram tais alunos vinculados à educação especial. Aqui, volta à questão de delimitação da educação especial levantada por Romero (2003) que se indaga o que ela significa se: área de conhecimento, de atuação profissional, modalidade de atendimento, ou definida a partir das características do alunado.

Os dados sobre a evolução do atendimento parecem indicar que não tem ocorrido uma ampliação significativa da oferta de vagas junto ao ensino regular, público; e que a oferta geral de vagas para os alunos com necessidades especiais, em programas mais ou menos segregados, públicos ou privados, é ainda muito baixa frente à demanda potencial. Mesmo que ressalvemos as possíveis limitações técnicas dos levantamentos e ainda que tenhamos em mente a chamada integração casual, que não se revela nos dados específicos, resta um quadro mais que aparente de distanciamento entre as metas políticas anunciadas e o

atendimento efetivo por parte do poder público, uma vez que os portadores de deficiência perfazem um total em torno de 10% da população

Essa participação pouco expressiva da educação especial no conjunto da oferta na educação básica naturalmente se revela também na questão de recursos orçamentários. Na proposta do Plano Nacional de Educação do MEC, de 1997, apontava-se para a necessidade de reservar *“uma pequena parcela dos recursos vinculados à educação (entre 1 e 5%) para a educação especial”*, o que indicava que os recursos disponíveis não ultrapassavam 1%. De fato, em publicação do MEC sobre a situação da educação básica no Brasil (INEP, 1999), na qual são analisados os gastos públicos com educação no orçamento de 1996, as despesas com a área de educação especial, no cômputo geral da educação, corresponderam a 0,37% na esfera federal, 0,50 % nos estados e 1,10% nos municípios. Estudo anterior do próprio MEC, de 1995, mostrava como se poderia tornar mais barato para o educação pública apoiar financeiramente as instituições filantrópicas do que incorporar os alunos considerados especiais em suas próprias redes – o que o estudo denominava *“terceirização”* vantajosa” (MEC/SEESP, 1996).

Na nova versão do Plano Nacional de Educação, aprovada em junho último pela Câmara dos Deputados e encaminhada à apreciação do Senado, prevê-se para a educação especial a meta de atingir, em dez anos, mínimo de 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, *“contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social e previdência”*

Nas poucas alterações do conjunto de metas, comparando-se o substitutivo com a proposta original do MEC, destaca-se, além da questão orçamentária : (1) definição do prazo de 2 anos, não existente na proposta original, para que se estabeleçam indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial; (2) revisão da meta referente aos apoios especializados junto ao ensino regular, alterando a proposta de redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos de forma a apoiar a integração em classes comuns para redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns; (3) inclusão da meta que assegura a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, para que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

As demais alterações do capítulo, no diagnóstico e diretrizes, apresentam uma atualização dos dados sobre atendimento educacional especializado e dão maior destaque à atuação das instituições especializadas de natureza filantrópica, com referências a uma possível

reorientação das escolas especiais para prestarem apoio aos programas de integração, a necessidade de qualificação de professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, a avaliação das instituições filantrópicas como *exemplo* de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, merecedoras, assim, de apoio continuado.

Na escola pública, por sua vez, o registro das experiências de inserção escolar de alunos com necessidades especiais junto às classes comuns, ainda não estão alterando significativamente a vida das crianças PNEE. Em duas pesquisas sobre a inserção de alunos com deficiência física em escolas comuns públicas, revelou-se que o ônus da adaptação ainda cabe ao aluno e sua família (Garcia, 1999; Bernal, 2000). De outra parte, a implantação dos ciclos de estudos e do sistema de progressão continuada no ensino básico certamente redefinirá os espaços da educação especial.

Ferraro (1999), em diagnóstico do quadro da escolarização no Brasil, distingue os alunos excluídos da escola daqueles excluídos na escola. Sustenta que o problema mais grave é a exclusão na escola fundamental, associada à reprovação e repetência. Associando esses conceitos à área das necessidades educacionais especiais, aparece a imagem da dupla exclusão, cuja superação parece estar além do debate, muitas vezes semântico e restrito, sobre integração X inclusão.

A conclusão a que se chega é que o debate atual está centrado nos termos *integração* escolar e *inclusão* escolar. O assunto cria inúmeras e infundáveis polêmicas. Os professores de ensino regular consideram-se sem competência para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência nas suas salas de aulas, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. Há também um movimento contrário de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos.

Como concluiu Brito de Castro (1997) sobre a implantação da inclusão escolar na rede municipal de ensino de Natal/ Rio Grande do Norte/Brasil, os professores têm evidenciado dificuldades para trabalhar com os alunos em geral, não apenas com aqueles portadores de deficiência, dadas as precárias condições de trabalho e de formação docente. A pesquisadora constatou que as professoras necessitam de mais conhecimentos do que já possuem para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula, e não uma capacitação especializada nas deficiências, como propõem a lei e as políticas educacionais brasileiras.

O mesmo foi reconhecido por nós em uma pesquisa realizada na região sudeste do Brasil em 1999, juntamente com outras pesquisadoras brasileiras, quando analisamos as respostas de 493 professores das redes públicas de ensino das quatro capitais dessa região sobre suas necessidades para atender aos alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular.

3.2. Perspectivas

O momento é de descartar as teorias, as distorções propositais da legislação, para atender às expectativas e exigências da inclusão. Não é fácil refazer a educação escolar, segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias educacionais.

As condições que temos hoje, para transformar nossas escolas nos aterroriza mais que nos autoriza a propor uma escola única, em que a cooperação substitui a competição, na pretensão de que as diferenças se complementem e os talentos se sobressaiam. Dentre as inúmeras reformas a serem realizadas nas escolas e redes de ensino na perspectiva de uma escola para TODOS se sobressai a importância da elaboração e a execução de currículos, em todos os níveis de ensino, para implantar a interação e não mais a distribuição e transmissão do saber por via unilateral e hierarquicamente direcionada, do professor para o aluno. Ambos podem e devem participar dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, do planejamento à avaliação. A visão dupla do que se almeja ou até onde podemos chegar fará toda a diferença na escola para TODOS.

A avaliação da aprendizagem torna-se um processo de duas mãos em que não se analisa apenas um de seus lados, o do aluno, sem conhecer o outro, o do ensino e atuação do professor. A tarefa não é fácil levando-se em consideração a descrença e o pessimismo dos acomodados ao mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores trabalhem suas competências, poderes e responsabilidades educacionais.

Segundo Mantoan (2003),

as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam, urgentemente, e re-inventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela funciona, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. Os pais são os grandes aliados dos que estão empenhados na construção da nova escola brasileira - a escola inclusiva, aberta às diferenças. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com e sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e/ou maquilam o que sempre existiu. (p. 10)

Pensamos que o essencial é que todos os investimentos atuais e futuros da educação brasileira não devem repetir o passado mas considerar, verdadeiramente, o papel da escola e de seus educadores ao ensinar a importância da diversidade em todas as suas manifestações. Teremos que nunca perder de vista que o nosso problema mais urgente e relevante, antes de toda e qualquer preocupação que possamos ter com os alunos que já estão nas escolas, é com os que estão fora delas e com tudo o que as torna injustas, discriminadoras e excludentes. (Alves, 1997; Mantoan, 2003; Sá, 2003)

Em razão disso, é oportuno destacar que para se viabilizar efetivas mudanças de atitudes no contexto escolar com vistas à inclusão e à do portador de deficiência, é preciso que se deixe de apenas inferir ou assinalar a existência de preconceito e discriminação negativa na escola e se procure conhecer os principais obstáculos e suas justificativas. Repetimos que além dos valores e crenças das pessoas envolvidas na educação escolar, outros *fatores internos*, tais como a organização (administrativa e disciplinar), o currículo, os métodos e recursos humanos e materiais da escola comum são os principais determinantes das condições para a inclusão ou não-segregação, para a integração ou até mesmo para a segregação de alunos portadores de deficiências.

Entretanto, é importante observar que a escola é apenas uma dentre as instituições sociais. Ela pode até desencadear internamente mudanças para a obtenção de resultados mais imediatos, porém, isoladamente pouco poderá fazer ou mesmo *mudar de fato*, enquanto as atitudes do meio circundante permanecerem não problematizadas e continuarem se exercendo como já instaladas. O que não significa ignorar a "potencialidade dinâmica da educação escolar como impulsionadora das mudanças estruturais".

O conhecimento da atuação da escola com relação à inclusão exige uma abordagem holística do portador de deficiência que revele seu contexto de vida (da família, da escola e da sociedade).

No âmbito da sociedade é importante destacar a necessidade de se rever a concepção sobre o portador de deficiência e o papel da escola, seja pelas pessoas individualmente, por grupos organizados para defesa da cidadania, pelos serviços estruturados, pelas campanhas de esclarecimento da população, etc, e, ainda, é preciso redimensionar as diretrizes norteadoras da ação dos órgãos públicos, da ação governamental global, dos investimentos financeiros, a partir da visão dinâmica das condições do portador de deficiência.

Quanto à escola, duas dimensões devem ser focalizadas: o sistema de ensino e a unidade escolar. Assim, é oportuno ressaltar que um conjunto de indicações, de instruções coerentes e precisas, se faz necessário para permitir que as ações educacionais, em situações comuns ou especiais, se desenvolvam de modo a preservar a

organicidade e coerência que caracterizam um sistema escolar e ao mesmo tempo assegurar ao professor as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho, de tal modo que o seu papel de educador não seja diminuído.

O Sistema de Ensino deve definir diretrizes para uma organização abrangente (autonomia financeira, administrativa e didática) de modo a incluir o atendimento de alunos portadores de deficiências nos serviços comuns e se necessário com recursos especiais; orientar as escolas sobre procedimentos didáticos e administrativos para favorecer a integração de alunos portadores de deficiências nas classes comuns; reconhecer a validade dos serviços e auxílios de educação especial como recursos que apóiam e suplementam a educação escolar regular.

A Escola deve ser estruturada de modo a compor um conjunto de recursos que garantam a atividade-meio coerente com a atividade-fim. Atualmente, o pensamento educacional tem apontado para a direção da elaboração de um currículo "especial" para cada escola, no sentido de que cada uma configura uma realidade específica, determinada pela combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento. Tal currículo deve ser "especial", no sentido de que deve ser elaborado para atender às necessidades únicas de cada escola do sistema de ensino, em função das reais necessidades de seus alunos, e não para atender categorias ou tipos idealizados de alunos

À medida que essa idéia for, de fato, sendo concretizada, é possível que as diferenças entre educação comum e educação especial irão também diminuindo. E, nessa tendência, poder-se-á chegar ao ponto em que o que há de especial na "educação especial" e, conseqüentemente, no "currículo especial" se converta em um dos elementos de uma ação sócio-educacional global, que assegure, na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for sua condição e o tipo de auxílio que necessite.

A organização administrativa, didática e disciplinar deve ter a maior amplitude possível a fim de contemplar a maior diversidade possível das condições dos alunos a atender. Para tanto é importante observar e criar condições físicas favoráveis no prédio escolar; definir a gestão democrática da escola, contemplando o interesse por alunos com necessidades educacionais especiais; propiciar condições de trabalho aos professores comuns e especializados; entender que nem todos os professores têm condições psíquicas e profissionais adequadas ao trabalho com portadores de deficiência, requerendo orientação, preparo e apoio; elaborar um currículo suficientemente amplo para atender as necessidades dos alunos e da sociedade, incluindo as adaptações que forem necessárias; rever critérios de agrupamento dos alunos, bem como critérios de avaliação e promoção serão as metas, os caminhos a serem buscados pela escola inclusiva;

3.3. A Realidade Inclusiva numa Escola Municipal

Os professores, de modo geral, não entendem bem o que seja educação inclusiva. Alguns dizem que nunca pararam para pensar no assunto, outros que não aceitarão de modo algum trabalhar com “excepcionais”.

Outra idéia errônea do corpo docente é pensar que se trata apenas a inserção física e, nesse caso, todos são unânimes em concordar que todas as crianças têm direito a ir à escola, “ainda que nada venham a aprender nada”.

As professoras mais cautelosas vêm com receio o trabalho com alunos “diferentes”, uma vez que nada sabem sobre eles e nunca houve foi preparo para tal.

A possibilidade de encontro social em lugar de aprendizagem também permeia o imaginário docente e por esta razão todas as crianças, mesmo as deficientes, devem ir trocar experiências na escola.

A desconfiança é outro sentimento real e “cobre toda a população escolar. Muitas professoras acham que poucos são normais, embora pareçam ser.

A pobreza, a falta de assistência em casa são as causas da inclusão de todos os alunos na anormalidade e na falta de aprendizagem. Outro grupo acusa a Prefeitura de ter criado essa “história de inclusão”, não bastasse as dificuldades já encontradas na sala de aula”.

A escola como um todo teme os alunos PNEE. A idéia de “não saber o que fazer” é comum. “Pior é não ter a quem recorrer”, dizem outros. “Me sinto limitada, pois falta conhecimento para lidar com esta clientela”.

Todos concordam que precisam “fazer cursos”, “se preparar”, pois nada sabem. As diretoras temem que a escola fique mal falada se tais alunos não forem bem atendidos. Além do mais não saberiam ajudar se tivessem tempo, sem falar dos professores não querem tais alunos.

Corpo docente e núcleo gestor queixam-se da falta de recursos materiais e humanos para ajudar na tarefa. A dificuldade em sensibilizar e a rotatividade dos professores, as licenças, a inexistência de professores auxiliares. São motivo de desespero a falta de salas e brinquedos especiais e de uma professora que saiba o que fazer com alunos PNEE

Ausência de preparo pedagógico, pouca orientação nos planejamentos, improvisação no preparo de aulas e atividades fazem de toda a escola um ambiente surrealista no aspecto educacional. Muitos deveres são formas de castigo. O desinteresse do professor pela

aprendizagem dos alunos reflete-se no não aprendido e na incompetência discente....

Neste ambiente carente do que há de mais básico em termos de aprendizagem, que fazer com o processo de inclusão, obrigatório por lei?

O terror maior vem da possibilidade desses alunos não serem alfabetizados. Que fazer com eles ? “Tem um mudinho aqui que só faz bagunça. É um capeta”. Ao rótulo mudinho, seguem-se outros como *doidinho, retardado, abestado, “ceguim”, doente.*

Adaptação curricular é um termo estranho e desconhecido para muitos dos professores. Adaptar os textos e as atividades e avaliar individualmente não passam de quimeras, sonhadas por políticos, que não conhecem a realidade de uma escola pública e pobre, com professores tão carentes quanto os alunos.

No aspecto físico, não há salas para encontros, atendimentos especializados. Não há material nem especialistas para avaliar, atender, socorrer alunos esquisitos e professores em pânico.

De modo geral, os entrevistados acreditam que as crianças com N.E.E. devem estar inseridas na escola regular, mas não chegam a dizer como nem o porquê.

No aspecto teórico que conduz a uma prática competente de inclusão não é a dualidade e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade da escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem especial).

Isto tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos de um estabelecimento de ensino e que ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, pois tenta reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos.

A grande tarefa do ensino brasileiro é tentar incluir os alunos excluídos, indistintamente, focalizando a inserção total dos alunos com deficiência e um grupo bem mais amplo de aprendizes desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da sociedade. Esses alunos são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. São conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são

expulsos, se evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

Apesar dos alunos com deficiência constituírem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, sabemos que, a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele.

Não podemos esquecer as transformações exigidas pela inclusão escolar. Parecem utópicas mas há meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares no Brasil e no exterior, que aceitaram o desafio de se tornar verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós-modernas, no multiculturalismo, e em novos paradigmas que emergem no cenário da educação neste início de século. Em uma palavra, mudam as escolas e não mais os alunos! Pensar, decidir e trabalhar em favor da inclusão é deflagrar revolução no ensino!. (Mantoan, 2002)

Segundo Mazzota (2000) a “integração física” para muitos na escola regular é que seria a facilitadora de uma suposta inclusão, refletindo aquilo que nos disse uma professora entrevistada. Este termo teria a finalidade de abolir um outro: especial. Contudo, ainda agora e, provavelmente ainda por muitos anos, as expressões Alunos Especiais e Escolas Especiais serão bastante empregadas, com sentido genérico, via de regra, equivocado.

Ignora-se, nestes casos, que todo aluno é especial e toda escola é especial em sua singularidade, em sua configuração natural ou física e histórico-social. Por outro lado, apresentam necessidades e respostas comuns e especiais ou diferenciadas na defrontação dessas duas dimensões, no meio físico e social. Concordamos também com Lafir (1979), que a vontade de fazer a inclusão é fundamental para que ela dê certo. O querer tem como objeto projetos, pois a vontade transforma o desejo numa intenção, que decide o que vai ser,(...) o querer nos leva para o futuro com todas as suas incertezas, geradoras das expectativas do medo e esperança.(...), portanto, a vontade é uma faculdade voltada para o futuro (p.102).

É preciso, pois, colocar em evidência a importância de se analisar criteriosamente, em sua totalidade, cada situação de ensino-aprendizagem concreta construída pelos alunos e escolas em sua singularidade na sua realidade imediata, sem que se perca de vista a realidade social em que se encontram. Assim, a despeito de se ter que conhecer as condições gerais ou globais das situações de ensino-aprendizagem sob responsabilidade da instituição escolar, será mediante a análise judiciosa de cada relação aluno-escola, em particular, que poderão ser identificadas aquelas necessidades educacionais comuns e especiais a atender.

Na discussão das necessidades educacionais é fundamental não desconsiderar sua interdependência com as demais necessidades humanas, como aquelas apontadas nos clássicos estudos de Maslow, ainda que as mesmas não sejam interpretadas de forma hierarquizada. Assim, necessidades fisiológicas, de segurança, de participação social, de estima ou reconhecimento e as de auto-realização estão intrincadas nas necessidades educacionais comuns e especiais cuja satisfação inclui a atuação competente das escolas.

Evidentemente, tais formulações não são tão recentes entre nós e vêm sendo enfatizadas e melhor interpretadas pelos educadores brasileiros a partir da década de 70. No entanto, cabe assinalar como marco da ampliação do reconhecimento de sua importância, a colocação das necessidades de aprendizagem como tema da Conferência Mundial, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, da qual resultou a aprovação da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

Além de reconhecer a educação como direito fundamental de todos, as recomendações internacionais contidas em tais documentos tiveram o mérito de explicitar o sentido das *necessidades básicas de aprendizagem* que compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem, quanto os conteúdos básicos necessários à sobrevivência e desenvolvimento para participação ativa na vida social. Teremos de não esquecer que o dinamismo e a diversidade de tais necessidades para crianças, jovens e adultos exige redefinição e ampliação contínuas da educação básica. Essas disposições legais e normativas refletem uma concepção democrática da educação escolar que não comporta qualquer tipo de exclusão, de crianças, jovens ou adultos, sob nenhum pretexto. Acreditamos que ainda por muitos anos nosso sistema escolar dependerá de auxílios e serviços educacionais escolares especiais ou especializados para, de fato, atender com competência alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Para finalizar, é oportuno resgatar do "Relatório Jacques Delors", elaborado sob os auspícios da UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que as aprendizagens necessárias a todo ser humano se estendem por toda a vida devendo, por isso, a educação basear-se em quatro pilares: "*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*". Em face disso, embora os sistemas escolares tendam a privilegiar o acesso ao conhecimento, é fundamental que a educação seja concebida como um todo e que nenhuma das potencialidades de cada indivíduo seja negligenciada.

Na escola do município onde trabalhamos, a linguagem do grupo de professores, no geral, nos fala de uma visão confusa, baseada no senso comum e na maioria dos casos estigmatizada. Suas representações concentram-se numa perspectiva de "integração física" na

escola regular, que seria facilitadora de uma suposta integração, que se apoiaria num processo “natural de maturação”.

Ao mesmo tempo, o grupo de profissionais parece sentir-se vítima da promessa que não foi cumprida pelo órgão central, no sentido da garantia de “capacitação”, da presença de recursos humanos e materiais. Parecem acreditar que a resposta técnica seria suficiente para alterar a pedagogia da sala de aula e, portanto, garantir a “qualidade” do processo educativo dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É interessante ressaltar que uma das características do perfil, traçado naquela escola, do aluno com N.E.E. mais estressado pelo grupo, e que tem causado maior desconforto, diz respeito ao fato do aluno não estar alfabetizado. Com certeza tal prática discursiva produz um determinado entendimento daquela situação, ou seja, além de não se conscientizarem de sua própria responsabilidade no caso, gera-se uma prática acusatória.

Nas observações feitas na prática, essas posições, às vezes, se mostram contraditórias, quando, no dia a dia da escola, as professoras estão sempre colocando em destaque os aspectos mais difíceis para se trabalhar com essas crianças. É interessante notar que todas as professoras questionadas concordam que deve haver inclusão dos alunos deficientes na escola. No entanto, no dia a dia elas se queixam da diferença de níveis encontrados em suas salas de aula, achando que o ideal seria trabalhar com uma sala de aula homogênea, onde todas as crianças apresentassem o mesmo nível de desenvolvimento.

Percebemos que, via de regra, as professoras não vêem a heterogeneidade como um fator de maiores possibilidades de aprendizagem, de trocas significativas, que proporciona, à criança, o contato com os diversos tipos de saberes e culturas. Ao contrário delas, acreditamos que, a partir de trocas diferenciadas e significativas, a criança ampliará suas chances de se apropriar com mais qualidade do saber sistematizado..

Algumas professoras enfatizaram a necessidade da inclusão por uma questão social entendendo que não deve ser cobrado do aluno um rendimento maior em relação a conteúdo, argumentando que, para a criança com dificuldades ou deficiências ter rendimento na aprendizagem, ela também teria que ser melhor preparada para trabalhar com elas. Para elas, é improvável que a escola possa proporcionar avanços cognitivos nos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro aspecto observado foi a necessidade demonstrada pelo professo de participar de cursos que lhes assegurem conteúdos voltados para a área médica e terapêutica, contemplando conhecimentos sobre conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências, bem como métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos. De certa forma, essa postura os distancia da adequada

preparação para o trabalho com a diferença e a diversidade que passa pela compreensão de fundamentos e conhecimentos científicos dos problemas pedagógicos.

Constatamos que mesmo dizendo acreditarem e defenderem a inclusão, as professoras ainda têm um discurso pessimista em relação ao seu próprio trabalho na sala de aula com o aluno que apresenta deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Em relação aos diretores entrevistados, constatamos que um deles se mostrou mais favorável que o outro que insistia em destacar sempre as dificuldades encontradas nesse processo. Esse diretor parece estar mais preocupada com os problemas de comportamento que esses alunos possam vir a ter na escola.

As falas das entrevistas indicaram a necessidade que a escola sente de buscar uma maior capacitação para o professor. Percebemos que, mesmo se colocando a favor da inclusão, a escola ainda sente necessidade de contar com uma educação "especial" para atender as crianças com necessidades educacionais especiais. Os relatos demonstraram ainda existir, por parte dos educadores, muitos questionamentos, restrições, mitos e crenças quanto à inserção e escolarização desses alunos. Depreende-se, ainda, que o êxito da inclusão depende sobretudo de mudanças na prática pedagógica do professor.

Em relação às dificuldades sentidas e demonstradas pelas professoras, entendemos que um dos determinantes é a falta de um planejamento mais individualizado para esses alunos. Esses planejamentos, são feitos, via de regra, de forma assistemática e informal, contribuindo para realçar as dificuldades apresentadas não só pelas professoras das salas de aula, mas também pelas professoras das salas de apoio pedagógico.

Já a professoras da sala de apoio, que vive de licença perguntada sobre qual seria a diferença entre o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças "normais" e com as deficientes, respondeu não sentir diferença alguma, além do mais atende a poucas crianças com deficiência".

Quanto à relação entre as professoras das salas de aula e a professora da sala de apoio, as entrevistadas foram unânimes em destacar a ausência de apoio e a falta de *feedback* quando enviam um garoto(a) para ser avaliado por ela.

Para concluir este capítulo gostaria de tornar minhas as palavras de Nielsen (1999) na revista *Exceptional Parent* ,

inclusão sem conscientização sem preparo e adequação não inclusão. Nem é educação especial ou educação regular apropriada – é educação irresponsável. (p.9)

E, finalmente, dizemos como CORREIA (1999) que.

o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. Tais características individuais e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz. (p.34)

CONCLUSÃO

A educação brasileira passa por um processo de transição de paradigmas. Um deles pode ser traduzido da seguinte maneira: não podemos mais falar de aluno ou de pessoa especial, mas de aluno ou pessoa diferente. O conceito de diferente é mais abrangente do que o conceito de especial, pois nele não se incluem apenas os portadores de deficiência, mas todas as minorias que vêm lutando por afirmar suas diferenças. Por isso, devemos compreender o conhecimento como construção a partir de condições sócio-culturais que buscam integrar o todo.

Para entender e pensar com a escola onde trabalhamos sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, temos que estudar o discurso da escola e conversarmos com os que nela trabalham. Apesar da aceitação racional e teórica, a aceitação de alunos portadores de necessidades educacionais especiais na realidade escolar, parece não apontar na direção de uma real proposta inclusiva, pelo menos não agora.

Concordamos com (McLaren, 2000) que se faz necessário buscar um novo padrão de interação com o conhecimento e o aprendizado e para tal há que se trabalhar no sentido da formação continuada do professor, numa perspectiva de construção de práticas alternativas que rompam com idéias antigas, com o medo do novo com o individualismo e a rotina. Onde a base do processo tome como princípio que os profissionais da educação são capazes de desenvolver novos caminhos, para evitar que propostas que se pretendiam democráticas possam se tornar, ao contrário, instrumentos de discriminação, reduzindo ainda mais as efetivas possibilidades de acesso de muitos alunos ao conhecimento elaborado e aos processos de aprendizagem formal que deveriam ser proporcionados pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamentos de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. São Carlos, UFSCar, 1984.
- AMARAL, T. P. *Recupeando a História Oficial de Quem já foi Aluno Especial*. Educação on-line, Out, 2003.
- ALVES, Eduardo Ribeiro; *Alunos com Necessidades Especiais: da Inclusão à Exclusão Prática*. Lisboa, Biblioteca de Apoio à Reforma Educativa, 1992. V.25.
- ALVES, Eduardo Ribeiro; *Jornal Página da Educação*, Lisboa-Portugal. ano 10, nº 103, Junho 2001.
- BUENO, J. G. S. *Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?* Educação on-line, out/2003.
- CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, Independência.
- CORREIA, L. de M. *Alunos com Necessidades Especiais nas Classes Regulares*. Porto-Portugal, Porto Editora, 1997.
- DELORS, Jacques.(1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo (SP) : Cortez.
- DENARI, F.E. (1984). *Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. São Carlos, UFSCar (Dissertação).
- FERREIRA, J. R. *Políticas Educacionais e Educação Especial*. Unimep-SP, out, 2003.
- FREITAS, L. B. de L. (1991). *A produção de ignorância na escola : uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula.- 2ª ed*. São Paulo, Cortez.
- LAFER, Celso. (1979). *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. Rio de Janeiro (RJ) : Paz e Terra.
- MACEDO, L. de.(1999). *Competência relacional e situação-problema: elementos para uma reflexão pedagógica*. Manuscrito não publicado. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP.
- MANTOAN, M. T. E. *A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão*. Campinas, UEC/LEPED/UNICAMP, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. (Coord.) (1981). *A educação do deficiente auditivo: escola- família-comunidade*. São Paulo (SP).
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. (1987) . *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo, Pioneira.
- MEIRELES, S. *A Agonia da Escola Pública*. Jornal Imprensa Popular, Porto Velho, 28/10/2003, p. 01.
- Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC)(1994). *Política nacional da educação especial*. SEESP. Brasília- DF.
- NIELSEN, Lee Brattland (1999) *Necessidades educacionais especiais na sala de aula, um guia para professores*. Porto, Porto Editora.

- PASCHOALICK, W. C.(1981). *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficiente mental desenvolvido nas escolas de 1o. grau da Delegacia de Ensino de Marília*. Marília-SP. (Dissertação)
- RODRIGUES, O. M. P. R.(1984) *Caracterização das condições de implantação e funcionamento das classes especiais*. São Carlos: UFSCar. (Dissertação)
- RONCA, A. C. E GONÇALVES, C. L. M. (1985). A supervisão escolar: um urgente desafio. *in: Educação e supervisão : o trabalho coletivo na escola*. Nilda Alves (coord). São Paulo, Cortez.
- SÁ, E. D. de.(2003). *Educação Especial: Construindo Espaço de Formação*. Belo Horizonte, CAPE.
- Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto.(1997) *Manual do agente de integração*. Florianópolis-SC, Fundação Catarinense de Educação Especial.
- Secretaria Municipal de Educação (1994). *Análise de Convênio de Adjunção*. Serviço de Ensino Especial. Belo Horizonte. Outubro.
- Secretaria Municipal de Educação.(1994) *Escola plural, proposta político-pedagógica*. Belo Horizonte, outubro.

ANEXOS

1. LISTA DE CHECAGEM SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA SUA ESCOLA
2. COMPONENTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
3. ATITUDES INCLUSIVAS FUNDAMENTAIS EM EDUCAÇÃO
4. ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS DA ESCOLA
5. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

1. LISTA DE CHECAGEM SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA SUA ESCOLA

Instrução:

Esta lista poderá ser útil para avaliar o grau de consistência entre as práticas inclusivas da sua escola e os ideais do movimento de inclusão escolar. Para cada item, atribua o sinal + (positivo) quando a sua resposta for SIM para a pergunta principal ou o número 0 (zero) quando a sua resposta for SIM para a pergunta inserida entre colchetes.

Os itens marcados com o número 0 poderão ser tomados como ponto de partida para debates em sua escola, envolvendo diretor, professores, coordenadores, alunos e pais. Vista neste contexto, uma escola inclusiva seria caracterizada não tanto por um conjunto de práticas e sim pelo seu compromisso em desenvolver continuamente a capacidade de acolher uma ampla gama de diferenças individuais entre seus alunos.

Providencie várias cópias desta lista a fim de que mais pessoas possam utilizá-la.

1. Partimos verdadeiramente da premissa de que cada aluno pertence à sala de aula que ele freqüentaria se não possuísse deficiência? [Ou agrupamos alunos com deficiência em classes separadas ou escolas especiais?]

2. Individualizamos o programa instrucional para todos os alunos, sejam eles deficientes ou não, e oferecemos os recursos que cada aluno necessita para explorar interesses individuais no ambiente escolar? [Ou temos a tendência de oferecer os mesmos tipos de programa e recursos para a maioria dos alunos que possuem o mesmo rótulo diagnóstico?]

3. Estamos plenamente comprometidos em desenvolver uma comunidade que se preocupe em fomentar o respeito mútuo e o apoio entre a equipe escolar, os pais e os alunos, comunidade essa na qual acreditamos honestamente que os alunos sem deficiência podem beneficiar-se da amizade com colegas deficientes e vice-versa? [Ou as nossas práticas tacitamente toleram que alunos não-deficientes mexam com colegas deficientes ou os isolem como se estes fossem seres estranhos?]

4. Nossos professores comuns e educadores especiais já integraram seus esforços e seus recursos de tal forma que eles possam trabalhar juntos como parte integrante de uma equipe unificada? [Ou estão eles isolados em salas separadas e departamentos separados com supervisores e orçamentos separados?]

5. A nossa diretoria cria um ambiente de trabalho no qual os professores são apoiados quando oferecem ajuda um para o outro? [Ou os professores têm receio de serem considerados incompetentes se pedirem colaboração no trabalho com os alunos?]

6. Estimulamos a plena participação dos alunos com deficiência na vida da nossa escola, inclusive nas atividades

extracurriculares? [Ou eles participam apenas na parte acadêmica de cada dia escolar?]

7. Estamos preparados para modificar os sistemas de apoio para os alunos à medida que suas necessidades mudem ao longo do ano escolar de tal forma que eles possam atingir e experienciar sucessos e sentir que verdadeiramente pertencem à sua escola e à sua sala de aula? [Ou às vezes lhes oferecemos serviços tão limitados que eles ficam fadados ao fracasso?]

8. Consideramos os pais de alunos com deficiência uma parte plena da nossa comunidade escolar de tal forma que eles também possam experienciar o senso de pertencer? [Ou os deixamos com uma Associação de Pais e Mestres separada e lhes enviamos um jornalzinho separado?]

9. Damos aos alunos com deficiência o currículo escolar pleno na medida de suas capacidades e modificamos esse currículo na medida do necessário para que eles possam partilhar elementos destas experiências com seus colegas sem deficiência? [Ou temos um currículo separado para alunos deficientes?]

10. Temos incluído, com apoios, os alunos deficientes no maior número possível de provas e outros procedimentos de avaliação a que se submetem seus colegas não-deficientes? [Ou nós os excluimos destas oportunidades sob o argumento de que eles não podem beneficiar-se delas?]

Tradução e adaptação de Romeu Kazumi Sassaki, 1998

Fonte: Joy Rogers, *Research Bulletin* (maio 1993), Center for Evaluation, Development, and Research, Phi Delta Kappa, Bloomington, Indiana. Esta lista foi anexada a um memorando, *Basic Education Circulars* Janeiro 1995), "Colocação de Alunos de Educação Especial - Política de Inclusão", escrito por Joseph F. Bard, Diretor da Educação de 1ª e 2ª Graus, Secretaria Estadual de Educação, Pensilvânia, EUA.

2. COMPONENTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os alunos freqüentam classes comuns com colegas não deficientes da mesma faixa etária

Este princípio assegura aos alunos deficientes e não-deficientes a oportunidade de aprenderem uns sobre os outros e reduz o estigma experienciado por alunos que estavam separados anteriormente.

Escola da vizinhança

Os alunos freqüentam uma escola comum em sua vizinhança ou aquela que a família escolheu por uma razão particular.

O professor ensina a todos os alunos

Em escolas inclusivas, o professor tem a responsabilidade de educar tanto as crianças sem deficiência como aquelas com deficiência. Tem também a responsabilidade de assegurar que o aluno deficiente seja um membro integrante e valorizado da sala de aula.

Currículo adequadamente adaptado

Educação inclusiva significa que os alunos com deficiência estão sendo ensinados no mesmo contexto curricular e instrucional com os demais colegas de sala de aula. Materiais curriculares comuns podem precisar ser adaptados, mas somente até o nível necessário para satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno.

Métodos instrucionais diversificados

São aplicáveis às classes de hoje, marcadas pela diversidade humana, os seguintes métodos: instrução multinível, a comunicação total, a aprendizagem por cooperação, aprendizado baseado em atividades.

Colaboração entre professores e outros profissionais

A tendência para uma maior colaboração e apoio mútuo entre professores e a preferência dos terapeutas e consultores em oferecer apoio na própria sala de aula em vez de retirar alunos de lá beneficiam a prática educativa em geral e a educação inclusiva em particular.

Inclusão do aluno na vida social da escola

São partes importantes da educação inclusiva os relacionamentos e interações sociais. Assim como os demais alunos, aqueles com deficiência também precisam participar da vida social da escola como, por exemplo, conduzindo visitantes pela escola, ajudando no gerenciamento de equipes e trabalhando no escritório da escola.

Quanto mais presentes estiverem esses componentes, maiores serão as chances de que a escola incluirá crianças e jovens portadores de deficiência.

Tradução e adaptação de Romeu Kazumi Sasaki, 1998.

Fonte: The Roeher Institute, Disability, Community and Society: Exploring the Links. North York: Roeher, 1996 p.68-69.

3. ATITUDES INCLUSIVAS FUNDAMENTAIS EM EDUCAÇÃO

Todo educador comprometido com a filosofia da inclusão.

... está mais interessado naquilo que o aluno deseja aprender do que em rótulos sobre ele.

... respeita o potencial de cada aluno e aceita todos os estudantes igualmente.

... adota uma abordagem que propicie ajuda na solução de problemas e dificuldades.

... acredita que todos os educandos conseguem desenvolver habilidades básicas.

... estimula os educandos a direcionarem seu aprendizado de modo a aumentar sua autoconfiança, a participar mais plenamente na sociedade, a usar mais o seu poder pessoal e a desafiar a sociedade para a mudança.

... acredita nos alunos e em sua capacidade de aprender.

... deseja primeiro conhecer o aluno e aumentar a sua autoconfiança,

... acredita que as metas podem ser estabelecidas e que, para atingí-las, pequenos passos podem ser úteis.

... defende o princípio de que todas as pessoas devem ser incluídas em escolas comuns da comunidade.

... sabe que ele precisa prover suportes (acessibilidade arquitetônica, atendentes pessoais, profissionais de ajuda, horários flexíveis etc.) a fim de incluir todos os alunos.

... está preparado para indicar recursos adequados a cada necessidade dos alunos, tais como: livros, entidades, aparelhos.

... sabe que a aprendizagem deve estar baseada nas metas do aluno e que cada aluno será capaz de escolher métodos e materiais para aprender as lições.

... sabe que, nos programas de alfabetização, os seguintes métodos são eficientes: redação de experiências com linguagem, histórias e outros textos sobre temas que o aprendiz conhece; alfabetização assistida por computador; material disponível no cotidiano do público; leitura assistida ou pareada usando livros convencionais e livros falados; debate após atividade extra-classe; coleção de histórias de vida dos próprios alunos; uso da lousa para escrever um texto em grupo; colagem com recortes de revistas, entre outros.

... fornece informações sobre recursos externos à escola e intermedia a conexão com pessoas e entidades que possam ajudar o aluno na comunidade.

... estimula outras pessoas importantes na vida do aluno a se envolverem com o processo educativo.

... é flexível nos métodos de avaliação pois sabe que os testes, provas e exames provocam medo e ansiedade nos alunos.

... utiliza as experiências de vida do próprio aluno como fator motivador da aprendizagem dele.

... indaga primeiro o aluno **deficiente** se ele quer compartilhar dados sobre sua deficiência e só em caso afirmativo passa essa informação para outras pessoas.

... é um bom ouvinte para que os alunos possam falar sobre a realidade da vida que levam.

... adota a abordagem centrada-no-aluno e ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades para o uso do poder pessoal no processo de mudança da sociedade.

Tradução de Romeu Kazumi Sassaki, 1998.

Institute. **Speaking of Equality: A Guide to Choosing an Inclusive Literacy Program for People with Intellectual Disability, Their Families, Friends and Support Workers.** North York, Ontario: The Roeher Institute, **1995, 35 p.**

4. ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS DA ESCOLA

Ocorre envolvimento da família nas práticas inclusivas da escola quando:

1. Existe, entre a escola e a família, um sistema de comunicação (telefonemas, cadernos etc.) com o qual ambas as partes concordam.
2. Os pais participam nas reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos.
3. As famílias são reconhecidas pela escola como parceiros plenos junto à equipe escolar.
4. As prioridades da família são utilizadas como uma base para o preenchimento do Plano Individualizado de Educação (PIE) do seu filho, base essa que será completada com partes do conteúdo curricular.
5. Os pais recebem todas as informações relevantes (os direitos dos pais, práticas educativas atuais, planejamento centrado-na-pessoa, notícias da escola etc.).
6. Os pais recebem ou têm acesso a treinamento relevante.
7. Os pais são incluídos no treinamento com a equipe escolar.
8. Os pais recebem informações sobre os serviços de apoio à família.
9. Existem à disposição de membros das família serviços de apoio na própria escola (aconselhamento e grupos de apoio, informações sobre deficiências etc.).
10. Os pais são estimulados a participarem em todos os aspectos operacionais da escola (voluntários para saias de aula, membros do conselho da escola, membros da Associação de Pais e Mestres, treinadores etc.).
11. Existem recursos para as necessidades especiais da família (reuniões após o horário comercial, intérpretes da língua de sinais, materiais traduzidos etc.).
12. A escola respeita a cultura e a etnicidade das famílias e reconhece o impacto desses aspectos sobre as práticas educativas.

Fonte: **The Kansas checklist for identifying characteristics of effective inclusive programs.** 1ª ed. em nov. 93, reimpressão em dez. 94, 13 p. Este instrumental foi escrito por um grupo de técnicos e pais das seguintes cidades do Kansas - Horton, Hiawatha, Eudora, Sublette, Hugoton e Lakin, tendo sido compilado por Terry Rafalowski-Weich, Michelle Luksa e Julie Mohesky-Darby. O texto acima foi adaptado da p. 4.

5. PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

1. Um senso de pertencer	Filosofia e visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade e de que podem aprender juntos.
2. Liderança	O diretor envolve-se ativamente com a escola toda no provimento de estratégias.
3. Padrão de excelência	Os altos resultados educacionais refletem as necessidades individuais dos alunos.
4. Colaboração e cooperação	Envolvimento de alunos em estratégias de apoio mútuo (ensino de iguais, sistema de companheiro, aprendizado cooperativo, ensino em equipe, co-ensino, equipe de assistência aluno-professor etc.).
5. Novos papéis o responsabilidades	Os professores falam menos e assessoram mais, psicólogos atuam mais junto aos professores nas saias de aula, todo o pessoal da escola faz parte do processo de aprendizagem.
6. Parceria com os pais	Os pais são parceiros igualmente essenciais na educação de seus filhos.
7. Acessibilidade	Todos os ambientes físicos são tornados acessíveis e, quando necessário, é oferecida tecnologia assistida.
8. Ambientes flexíveis de aprendizagem	Espera-se que os alunos se promovam de acordo com o estilo e ritmo individual de aprendizagem e não de uma única maneira para todos.
9. Estratégias baseadas em pesquisas	Aprendizado cooperativo, adaptação curricular, ensino de iguais, instrução direta, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais, instrução assistida por computador, treinamento em habilidades de estudar etc.
10. Novas formas de avaliação escolar	Dependendo cada vez menos de testes padronizados, a escola usa novas formas para avaliar o progresso de cada

	aluno rumo aos respectivos objetivos.
11. Desenvolvimento profissional continuado	Aos professores são oferecidos cursos de aperfeiçoamento contínuo visando a melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos.

Adaptação de Romeu Kazumi Sasaki, 1997.

TRECHOS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (UNESCO, 1994)

Educação inclusiva: Capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, especialmente aqueles que têm necessidades especiais.

Princípio da inclusão: Reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos - um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.

Toda pessoa tem o direito fundamental à educação e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível aceitável de aprendizagem.

Todo aluno possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são singulares. Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos implementados de tal forma a considerar a ampla diversidade dessas características e necessidades.

As escolas devem acomodar todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências severas.

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntos, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.

Os currículos devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o inverso. As escolas devem, portanto, oferecer oportunidades curriculares que se adaptem a alunos com diferentes interesses e capacidades.

A fim de acompanhar o progresso de cada aluno, os procedimentos de avaliação devem ser revistos.

Aos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser oferecidas diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima em classes comuns até programas adicionais de apoio à aprendizagem na

escola, bem como a assistência de professores especialistas e de equipe de apoio externo.

Tradução: Romeu Kazumi Sasaki, 1997.

Fonte: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, 7-10 junho 1994. 47 p.