

JUCÉLIA LINHARES GRANEMANN

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS

2005

JUCÉLIA LINHARES GRANEMANN

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como exigência final para obtenção do título de Mestre, elaborada sob orientação da Prof^a Dr^a Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2005

Dissertação intitulada: “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” apresentada por JUCÉLIA LINHARES GRANEMANN, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação a banca examinadora da UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande – MS.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Alexandra Ayach Anache
UFMS - Campo Grande, MS

Prof^a Dr^a Maria Amélia Almeida
UFSCar - São Carlos, SP

Prof^a Dr^a Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli (Orientadora)
UCDB - Campo Grande, MS

Campo Grande/MS, maio de 2005.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli, minha orientadora, pelo carinho, pelo auxílio, pelo direcionamento, pelo empenho e pelo estímulo dado no decorrer do trabalho. Suas sugestões foram extremamente valiosas e imprescindíveis ao andamento da pesquisa.

À professora Dr^a Maria Amélia Almeida, pelo carinho, pela atenção e pelo aceite em participar da banca, contribuindo com seu conhecimento e sua competência na área, para a melhoria e o desenvolvimento do trabalho.

À professora Dr^a Alexandra Ayach Anache, pelo carinho e pelo apoio em todas as situações necessárias. Suas orientações e informações aprofundadas e atuais possibilitaram o bom direcionamento do trabalho.

À professora Maria Cristina Marquezine, minha orientadora da Especialização em Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pelo carinho, pela atenção, pela disponibilidade e pelo conhecimento que muito me proporcionou e ainda continua a oferecer-me.

Às professoras Dr^a Helena Faria de Barros e Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira, bem como aos demais professores do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, pelos ensinamentos, pelo apoio e pelo carinho dispensados.

Aos meus familiares, pelo auxílio e pela compreensão nesta trajetória.

Aos participantes da pesquisa que solícitamente colaboraram com o desenvolvimento e os resultados deste trabalho. A atenção e a vontade de me prestarem ajuda estiveram sempre presentes nessa fase.

Às colegas de trabalho, especialmente à Coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, Vilma Judite Vitoratto, pelo apoio ao prosseguimento desta pesquisa.

Aos secretários do Programa de Mestrado em Educação, Maycon e Sônia, pela atenção e pelo auxílio sempre fornecidos.

A todos, muito obrigada...

“... Sonhar não é construir um mundo para os diferentes e sim construir um mundo em que cada um possa viver as suas diferenças”.

(Moacir Alves Carneiro)

GRANEMANN, Jucélia L. **Educação Inclusiva**: análise de trajetórias e práticas pedagógicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS

RESUMO

Nesta investigação, que se insere na linha de pesquisa “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente”, são analisados depoimentos de profissionais de cinco escolas estaduais de Campo Grande, MS, consideradas bem-sucedidas no processo de promover a inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular. As fontes teóricas do estudo foram buscadas em autores da área: Bueno (1993; 1999), Silva (2003), Carvalho (1991; 2004), Ferreira (1993; 1995; 1998), Almeida, Markezine e Tanaka (2003); Anache (2003), entre outros. Os dados foram coletados em 2004, mediante análise de documentos, observações do ambiente escolar em seus vários espaços e entrevistas com quarenta profissionais (diretores, coordenadores pedagógicos, professores do ensino regular e especial das escolas, além dos coordenadores e técnicos da área) e dez pais. As questões norteadoras do estudo focalizaram as concepções dos entrevistados sobre educação inclusiva, os fatores que favorecem (e os que dificultam) a sua implementação, as necessidades de formação que estão sendo ou não contempladas nos programas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva; as adaptações, recursos e apoios necessários à melhoria da escola inclusiva. As entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas, visando a descrever como vem se dando o processo de implementação da educação inclusiva nas escolas e os fatores que contribuem para que elas se destaquem como bem-sucedidas. Em linhas gerais, nessas escolas cultiva-se a convicção de que para efetivamente, se procure implantar tal processo, deve-se investir na qualidade e na realização de programas que trabalhem com a formação, prática pedagógica e com a melhoria e/ou com o oferecimento de serviços de apoio especializados da área. A utilização de recursos, materiais, metodologias, relações interpessoais (professor/aluno/colegas), bem como a participação interligada com as famílias, também foram muito citadas e aspiradas neste estudo.

GRANEMANN, Jucélia L. **Inclusive education:** analyzis of ways and pedagogical practices. 2005. Dissertation (Master in Education). Program of Post-Graduation Education, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS

ABSTRACT

The present investigation is within the research “Pedagogical practices and their relations with teacher formation”. Statements of professionals of five state schools of Campo Grande City, MS considered successful in the process of promoting the inclusion of students with disability and / or special educational needs in the regular teaching were analyzed. The theoretical sources of the study were obtained from authors of the area: Bueno (1993; 1994; 1999), Silva (2003), Carvalho (1991; 2004), Ferreira (1993; 1995; 1998), Almeida, Marqueline e Tanaka (2003); Anache (2003) among others. The data were collected in 2004 by analyzing documents, observing the school environment in its many spaces and interviews with forty professionals (directors, pedagogical coordinators, teachers of regular and special teaching of the schools, as well as coordinators and technicians of the area) and ten parents. The questions which guided the study focused the conceptions of the people who were interviewed about inclusive education, the factors which are favourable to its implementation (and the ones which make it more difficult), the needs of formation which have been fulfilled or not in the programs of formation of teachers in the perspective of inclusive education; the necessary adaptations, resources and support to the improvement of inclusive school. The interviews were entirely transcribed and analyzed aiming to describe how the process of inclusive education implementation has been occurring in such schools and the factors which contribute for them to be considered successful. Generally, in these schools it is cultivated the certainty that effectively, it looks for, to implant such process, must be invested in the quality and the accomplishment of programs that works with the formation, pedagogical practice and with the improvement and/or offering specialized services on the area. The use of resources, materials, methodologies, interpersonal relations (educator/student/colleagues), as well as the linked participation with the families, had been also cited and inhaled in this study.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Alunos incluídos no ensino regular com apoio pedagógico especializado - rede estadual/MS-2004.....	96
Quadro 2	Alunos incluídos no ensino regular sem atendimento e/ou apoio pedagógico especializado- rede estadual/2004.....	97
Quadro 3	Quadro geral das entrevistas realizadas.....	119
Quadro 4	Caracterização geral apresentada pelos professores do ensino regular entrevistados.....	130
Quadro 5	Caracterização geral apresentada pelos professores dos serviços de apoio da educação especial entrevistados.....	131
Quadro 6	Caracterização geral apresentada pelos coordenadores – Unidade de Inclusão e Secretaria de Estado de Educação de MS entrevistados.....	132
Quadro 7	Caracterização geral apresentada pelos técnicos da Unidade de Inclusão entrevistados.....	133
Quadro 8	Caracterização geral apresentada pelos diretores entrevistados.....	134
Quadro 9	Caracterização geral apresentada pelos coordenadores pedagógicos entrevistados.....	134
Quadro 10	Caracterização geral apresentada pelos pais entrevistados.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Compreensão expressa pelos diferentes profissionais entrevistados sobre o conceito de inclusão dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais.....	136
Tabela 2	Posições dos entrevistados sobre a importância e a viabilidade da escola inclusiva.....	142
Tabela 3	Fatores que favorecem a prática da educação inclusiva dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo os professores entrevistados.....	148
Tabela 4	Fatores que dificultam a prática da educação inclusiva dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo os professores entrevistados.....	153
Tabela 5	Fatores que favorecem a prática da educação inclusiva de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo pais e/ou responsáveis.....	161
Tabela 6	Fatores que dificultam a prática da educação inclusiva de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo pais e/ou responsáveis.....	173
Tabela 7	Fatores que favorecem a prática da educação inclusiva de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos da educação especial – Unidade de Inclusão e Secretaria de Estado de Educação (SED).....	181
Tabela 8	Fatores que dificultam a prática da educação inclusiva de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos da educação especial – Unidade de Inclusão e Secretaria de Estado de Educação (SED).....	193

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 EVOLUÇÕES E PERSPECTIVAS ACERCA DO ATENDIMENTO E DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E/OU COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	18
1.1 Criação e implementação de serviços, atendimentos e estudos relacionados à educação especial	25
1.2 Repercussão dessas mudanças e evolução da educação especial no Brasil.....	27
1.3 A contribuição do “movimento dos direitos das pessoas portadoras de deficiência”	34
1.4 A educação especial na escola regular: um avanço da legislação	36
1.5 Da integração à inclusão: um longo caminho a percorrer	45
1.6 Movimento inclusivo: uma nova proposta em ascensão	49
1.7 Integração e inclusão: ambigüidades, controvérsias e convergências	54
2 O LUGAR DO “ESPECIAL” NA EDUCAÇÃO	58
2.1 Situando a educação especial nesse contexto	65
2.2 Os desafios da educação inclusiva e a ousadia de tentar	68
2.3 A formação de professores para fazer face ao desafio da educação inclusiva	73
3 COMO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDA ESSA NOVA ESCOLA: NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL	82
3.1 A implementação da escola inclusiva em Mato Grosso do Sul.....	83
3.2. A educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos trilhados rumo à inclusão.....	85
3.3 Criação do Centro Sul-Matogrossense de Educação Especial (CEDESP)	87
3.4 Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs)	88
3.5 Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp)	91
3.6. Unidade de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais	92
3.7. E hoje, como funciona?	94
3.8 Outros Órgãos Colaboradores:	95
4 UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE EXPERIÊNCIAS BEM -SUCEDIDAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E/OU	

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM CAMPO GRANDE: O

CAMINHO DA PESQUISA	100
4.1 A escolha das unidades escolares e dos participantes a serem entrevistados	102
4.1.1 Escola 1	104
4.1.2 Escola 2	105
4.1.3 Escola 3	106
4.1.4 Escola 4	107
4.1.5 Escola 5	108
4.2 A construção do instrumento e a realização das entrevistas	109
5 UM RETRATO SEM RETOQUES DAS ESCOLAS BEM -SUCEDIDAS NA	
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E/OU COM NECESSIDADES	
EDUCACIONAIS ESPECIAIS	113
5.1 Os profissionais que trabalham com a educação inclusiva nas escolas estudadas	113
5.2 A compreensão expressa pelos diferentes profissionais sobre o conceito de inclusão e a	
posição por eles assumida em relação à escola inclusiva	119
5.3 Fatores que favorecem e que dificultam a prática da educação inclusiva	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>.....	214
ANEXOS	<u>225</u>

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular é uma proposta em ascensão ainda não totalmente consolidada, sendo defendida e apoiada por muitos, mas criticada por outros tantos que a vêem com poucas chances de concretização. Para tentar viabilizar a “utopia” da educação inclusiva, a instituição escolar é desafiada a mudar, adequando-se a essa nova realidade, mediante transformações de ordem física, relacional e pedagógica na sua estrutura e no seu funcionamento. O acesso e a permanência de tal alunado na rede regular de ensino alteraram e diversificaram todas as dinâmicas e relações existentes na escola, cobrando mudanças significativas na formação e na prática do professor em sala, bem como de todos os demais agentes educativos envolvidos no processo.

Esse movimento representa o desdobramento, ao nível das instituições escolares, de um processo mais amplo, de abrangência mundial e que, na década de 90 do século passado, alcançou o Brasil, por influência de movimentos de defesa das pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Trata-se de um outro modo de sociedade e a escola se posicionarem em relação a esses alunos, entendendo que a inclusão não significa somente seu acesso e sua permanência no ensino regular, mas também a igualdade de direito à participação, bem como ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, respeitados seus limites e condições.

Incluir significa que esse aluno deve conviver, estudar e ser atendido em suas necessidades especiais, sem distinções em relação aos demais na escola. O trabalho coletivo, juntamente com os alunos ditos “normais”, é sempre prioritário e indispensável nessa proposta. Ele é vantajoso para todos, uma vez que proporciona a renovação e o enriquecimento do sistema escolar e das pessoas envolvidas, mediante a experiência de contactar e trabalhar com a diversidade, contribuindo para a formação educacional, social e política do coletivo da escola.

A proposta de inclusão trouxe, então, à área educacional muitas discussões, controvérsias e estudos, pois implica uma nova forma de ensinar e de se relacionar frente à realidades e/ou dificuldades existentes. É o cumprimento integral do preceito do direito à

existência de diferenças, mediante modificações e/ou criação de estruturas auxiliares, necessárias à melhoria da qualidade de vida e à educação desses alunos. Garante-se, assim, o ingresso, nas várias etapas e séries escolares, de uma clientela heterogênea e diferenciada que, até então, vivia à margem desse processo devido ao desconhecimento de suas potencialidades e às baixas expectativas em relação às suas possibilidades de evolução.

Cabe destacar que tais educandos, a princípio, foram excluídos do ambiente escolar e relegados a um atendimento domiciliar e/ou institucional especializado. O descrédito em relação às suas capacidades e habilidades, associado ao não-investimento num ensino que, supostamente, pouco retorno dá ao sistema, alimentaram, ao longo dos tempos, as visões preconceituosas e discriminatórias que, ainda hoje, continuam a emperrar a implementação e a consolidação plena da proposta.

É preciso, portanto, superar todas as representações, historicamente, estabelecidas de que os alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais são incapazes e improdutivos por estarem fora dos padrões de normalidade ditados pela sociedade. É fundamental que a deficiência deixe de ser vista de forma impeditiva e incapacitante, inspirando atos de caridade, proteção e filantropia.

Essa postura, porém, vem mudando progressivamente, nos últimos anos, como resultado de um aumento expressivo de estudos e pesquisas na área e da aprovação de uma legislação que visa a assegurar direitos e disciplinar o atendimento a essa clientela. Em consequência disso, o aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais está sendo mais facilmente aceito nas escolas e começa a ser concebido como pessoa que apresenta ritmos, características, aprendizagens e emoções, às vezes, diferenciadas, requerendo do professor novas posturas, recursos apropriados e ações mais atentas e eficazes.

Se, hoje, os resultados das pesquisas evidenciam que esses alunos podem produzir satisfatoriamente, quando devidamente atendidos e encaminhados, fica evidente, também, a premência de um empenho continuado no sentido de promover ajustes e adequações metodológicas, instrucionais e atitudinais, respeitando as limitações. Atender às necessidades especiais desses alunos implica mudar o olhar da escola, preconizando não a adaptação do aluno a ela, mas a adaptação do contexto escolar a este. Isso significa, tornar o meio escolar um ambiente múltiplo, rico em experiências, parcerias, trocas e possibilidades, aberto a uma convivência variada, sem barreiras humanas e arquitetônicas, conferindo novos sentidos à aprendizagem e ao relacionamento humano.

A inclusão, segundo esse entendimento, deverá partir de ações planejadas e coordenadas, através de um trabalho interdisciplinar e coletivo, envolvendo todos os membros da escola. Esses deverão, também, esclarecer e informar a sociedade acerca da importância da educação inclusiva para que ela também possa colaborar, como parceira.

Já a educação especial deve deixar de ser encarada como uma espécie de “contorno” para onde são encaminhados os educandos que, na visão da escola regular, são ineptos ou pouco capazes de aprender, passando a ser marginalizados pela sociedade. A Educação Especial precisa, sim, ser um meio de possibilitar que o aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais alcance patamares de desenvolvimento que justifiquem a sua inclusão na escola, mais especificamente no ensino regular, lugar onde todos os educandos devem estar, quando garantidos os meios e os recursos para isso.

A escola inclusiva assentar-se-á, portanto, no pressuposto de que o direito de estar junto com os demais membros da sociedade e de participar ativamente do processo de construção e de reflexão sobre o conhecimento é condição necessária para que o sujeito se perceba como pessoa, membro da sociedade e construtor da sua história, cidadão capaz e auto-suficiente em suas ações, em benefício próprio e da sua comunidade. Assim, impulsiona-se o desenvolvimento da cidadania, o reconhecimento de sujeitos de direito, pois suas especificidades não são fatores geradores de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas de ações norteadoras de políticas e de contextos sociais mais inclusivos. Nesse sentido, as relações entre os indivíduos caracterizam-se por atitudes de respeito mútuo, pela valorização da pessoa em sua singularidade, ou seja, pelas características que a constituem.

Cabe ressaltar que essa proposta, apesar das condições adversas e/ou posicionamentos contrários, vem sendo desenvolvida em algumas instituições escolares nas esferas municipal, estadual, federal e, em número reduzido, em instituições particulares. Profissionais da área têm conhecimento de que algumas escolas, pelo compromisso social e educacional que as orienta e pelo trabalho pedagógico diferenciado, entre outros fatores facilitadores, vêm realizando um trabalho que, de certa forma, pode ser considerado bem-sucedido no campo da educação inclusiva de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais.

Algumas experiências, nesse sentido, são desenvolvidas por escolas, tidas como exemplo, que estão buscando ser inclusivas, acessíveis e respeitadoras de todos, independentemente das suas limitações, dificuldades e/ou deficiências apresentadas. Nessas experiências, também, se valoriza a escola como espaço privilegiado de formação de professores, de construção dos saberes docentes e das competências que possibilitam a organização do ensino a partir das reais possibilidades de aprendizagem do aluno, que é o

centro do processo. Trata-se de experiências ainda incipientes, não consolidadas, que enfrentam dificuldades e vivem conflitos e contradições diante das mudanças que precisam ser operadas.

Não são raras, as práticas causadoras de experiências traumáticas e mal-sucedidas de inclusão, que acabam deixando o aluno entregue à própria sorte no ambiente escolar, gerando efeitos seletivos e excludentes, opostos ao que se pretendia. Diante de tal fato, é necessário verificar as condições e as formas de encaminhamento desses educandos ao ensino regular. Por outro lado, é preciso que experiências bem-sucedidas, surgidas da persistência do aluno e/ou da família, aliadas ao profissionalismo e à dedicação dos agentes educativos, sejam registradas, a fim de nortear e de estimular novas práticas inclusivas.

Novas características, necessidades, turmas e ritmos diferenciados impõem-se aos que trabalham com alunos que apresentam deficiências e/ou necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão. A disposição para rever as práticas, inventar novas formas de relacionamentos, buscar saídas, modificar os espaços e reinventar direcionamentos metodológicos na escola, cuidar da formação dos agentes educativos é um fator essencial nesse processo de implementação da proposta inclusiva. São esses caminhos que, em meio a avanços e recuos, vêm sendo percorridos por algumas escolas que estão enfrentando, com algum sucesso, o desafio de mudar.

Nesta pesquisa, pretendo caracterizar as trajetórias e as práticas escolares consideradas relativamente bem-sucedidas com vistas à inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais em cinco unidades escolares da rede estadual de Campo Grande/MS, indicadas pelo órgão responsável pelo andamento da Educação Especial no município. Busco, também, identificar, a partir da análise dessas trajetórias, de relatos sobre formações e práticas, os elementos que estão na base dessas experiências tidas como bem-sucedidas no campo da educação inclusiva.

Em linhas gerais, o estudo foi orientado pelas seguintes questões: O que se entende por Educação Inclusiva de qualidade? Que fatores favorecem (e quais dificultam) o desenvolvimento de experiências de educação inclusiva? Quais são as convicções que os professores e demais profissionais envolvidos com experiências bem-sucedidas de educação inclusiva expressam em relação ao tema? Que necessidades de formação estão sendo contempladas (e quais não estão) nos programas voltados para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva? Que adaptações, recursos e apoios são necessários para melhorar a qualidade das ações da escola inclusiva?

De modo geral, houve interesse e empenho das equipes das escolas em disponibilizar documentos e relatar com detalhes as suas experiências, o que foi também facilitado pela minha experiência como professora e, atualmente, como técnica da área, na Secretaria de Estado de Educação. Nessa condição, trabalho com a rede de ensino, desenvolvendo projetos, capacitando e acompanhando as Unidades de Inclusão, visando a implementar a educação inclusiva nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso do Sul, e convivo, diariamente, com as angústias, acertos e dúvidas dos professores e dos demais agentes escolares sobre a questão.

Tais indagações acerca das razões que levam uma ou outra escola a ser considerada como bem-sucedida na referida temática foi pano de fundo desta pesquisa, que se baseou em análise documental e entrevistas com os diferentes membros das escolas e demais profissionais de apoio que atuam nessa área. As entrevistas realizadas foram ancoradas em seis roteiros, construídos com o propósito de levantar, por meio das falas dos profissionais e pais selecionados para o estudo, dados e informações acerca do andamento, concepções, sucessos e entraves existentes nesse processo.

A produção de um retrato autêntico das trajetórias e dos aspectos que direcionam tais escolas rumo a uma educação inclusiva de qualidade foi permanentemente seguida, visto que a compreensão desses fatores contribui para novas experiências e práticas favorecedoras dessa proposta que, por ser ainda muito recente (e também levando em consideração sua amplitude), suscita questionamentos de diferentes ordens.

No decorrer deste estudo, além da descrição mais aprofundada do contexto das escolas selecionadas para o estudo, foram examinadas as dificuldades e as facilidades com que se deparam todos os envolvidos, os avanços, os retrocessos e os impasses frente à proposta, bem como os resultados dessas experiências consideradas bem-sucedidas em relação à educação inclusiva.

A dissertação está organizada em cinco capítulos.

O Capítulo I – Evoluções e perspectivas acerca do atendimento e da escolarização das pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais – trata das conceituações, do histórico, das trajetórias, dos movimentos e das legislações formuladas, além das atribuições dessa modalidade de educação com base na contribuição de diferentes autores da área.

O Capítulo II – O lugar do “especial” na educação – trata das características, dos objetivos, das metas, das dificuldades e dos avanços teóricos e práticos registrados no campo da educação inclusiva. Também são examinadas as questões relacionadas à formação e à prática dos professores, os recursos utilizados e as

formas avaliativas encontradas por eles e pelos demais componentes da escola, com vistas a um atendimento educacional, o mais inclusivo possível a essa clientela.

O Capítulo III – Como está sendo construída essa escola no Brasil e em Mato Grosso do Sul – apresenta um breve percurso, retratando os processos e caminhos vividos até hoje, pela área da educação especial no país e no estado.

O Capítulo IV – Um estudo exploratório sobre experiências bem-sucedidas na educação inclusiva de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, em Campo Grande: o caminho da pesquisa – trata da pesquisa propriamente dita, com demonstrativos quantitativos e análises qualitativas das falas obtidas nas entrevistas, mapeando o processo inclusivo ocorrido dentro das escolas tidas como mais bem-sucedidas e encaminhadas (e/ou que buscam implantar) no processo inclusivo.

O Capítulo V – Um retrato sem retoques das escolas bem-sucedidas na inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais – faz a análise de falas, relatórios e observações das práticas dos envolvidos no processo de inclusão. Nas Considerações Finais, comenta-se os resultados da pesquisa, destacando tanto as facilidades como as dificuldades enfrentadas pelas escolas analisadas rumo ao processo inclusivo, formulando apontamentos e sugestões que poderão ajudar na formação dos profissionais envolvidos, bem como na sua prática que visa a atingir (efetivar), a inclusão.

1 EVOLUÇÕES E PERSPECTIVAS ACERCA DO ATENDIMENTO E DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E/OU COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, as pessoas que apresentam quaisquer deficiências e/ou necessidades educacionais especiais sempre foram percebidas como sendo “diferentes” e sujeitas a vários estigmas ou rótulos. Tais representações socialmente construídas são estabelecidas e alteradas à medida que as sociedades evoluem, sofrendo modificações decorrentes principalmente do progresso científico e tecnológico (MARTINS, 1996, p. 27). Influenciadas por essa dinâmica, atitudes, atendimentos e expectativas frente a esses indivíduos também são modificados. Ao longo da história, podem ser identificados, em várias épocas e por diferentes povos, procedimentos e ações bem diversificadas que vão do extermínio ou marginalização, passando pelo assistencialismo piedoso e, mais recentemente, até a educação e a reabilitação voltadas para a inclusão social e/ou educacional de tal clientela.

Esse percurso da educação voltado para tal clientela é amplamente retratado na literatura da área, em que se destacam autores como Amiralian (1986), Fonseca (1987), Silva (1987), Carmo (1991), Carvalho (1991), Jannuzzi (1992), Bueno (1994), Pessotti (1994), Aranha (1994), Lancilotti (2000), Anache (2003), Mendes (2003), Gaio; Meneghetti (2004). Esses autores acompanham, registram e analisam essa trajetória, com uma produção bastante significativa para se entender o quadro atual do atendimento educacional e escolar dessas pessoas.

A primeira fase, segundo tais pesquisadores, pode ser caracterizada como sendo de ausência de qualquer atendimento sistemático a esses indivíduos, que eram totalmente marginalizados por serem julgados inúteis e improdutivos ou, ainda, como manifestações do mal. Tais concepções, de acordo com Amiralian (1986), compõem-se de noções pré-científicas, nas quais prevalecem valores culturais e éticos, sem uma explicação comprovada, estudada e/ou testada acerca dos fatos. A trepanação (abertura de orifício no crânio), praticada pelo homem na Antiguidade, principalmente pelos egípcios, é um dos exemplos dessa

mentalidade mencionados pela autora. Por meio dessa técnica, buscava-se retirar os espíritos malignos do corpo da pessoa, procurando uma solução ou explicação para o problema.

Ainda dentro dessa concepção, consta da literatura que os espartanos, um povo guerreiro que necessitava de homens fortes e saudáveis, eliminava os “malformados e deficientes”, pois estes não poderiam exercer suas funções na sociedade. Já em Atenas, eram abandonados em ambientes agrestes e perigosos e, entregues à própria sorte, morriam por inanição ou por ataque de animais selvagens. Entre os romanos, um povo mais tolerante, os deficientes eram exibidos em festividades e comemorações numa forma de infantilização e de diminuição de seu valor histórico e humano.

Foi, no entanto, com o advento da Idade Média que a crença e as tentativas de explicar a deficiência mediante o sobrenatural se intensificaram. A prática da magia e as relações com o demônio fortaleceram-se como dogmas, e o homem passou a ser considerado um ser submetido a poderes invisíveis, tanto para o bem como para o mal. Em consequência disso, havia interpretações diferentes para os indivíduos considerados “anormais”, dependendo do tipo de deficiência apresentada. Os psicóticos e epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio, alguns estados de transe eram aceitos como possessão divina e os cegos eram reverenciados como videntes, profetas e adivinhos (ibid. p.2).

Nesse mesmo período, alguns eram segregados, exorcizados, esconjurados, apedrejados e mortos nas fogueiras da Inquisição por conta de tais concepções. Entretanto, com o estabelecimento do Cristianismo, os deficientes começaram a ser vistos como possuidores de alma e, portanto, filhos de Deus, não devendo mais, por isso serem exterminados. O direito à vida lhes foi preservado e o descumprimento desse preceito era considerado um grande pecado.

Assim, essas pessoas não eram mais abandonadas, mas acolhidas por instituições de caridade, ou seja, começaram a ser tiradas do isolamento total para serem alojadas em asilos e em instituições especializadas. Passaram a ser assistidas, mas continuavam segregadas em termos físicos, sociais e educacionais; passaram a ter direito à vida, numa atitude de proteção, de filantropia, não sendo mais exterminadas. Ao mesmo tempo em que vigorava esse ideal cristão, contraditoriamente, deficientes também eram considerados produtos da união entre a mulher e o demônio, o que justificava a queima de ambos, mãe e criança (SCHWARTZMANN, 1999).

Durante a Idade Média, segundo registros encontrados, não havia obrigações nem moral nem social para com as crianças “anormais”, que eram tratadas com indiferença e a morte de um elevado número de crianças, inclusive das ditas normais, era encarada com naturalidade. Os deficientes eram alvo de diferentes e por vezes brutais formas de tratamento discriminatório e, seja na infância ou na vida adulta, sobreviviam, perambulando pelos campos e pelas cidades em busca de alimentos e de abrigo, mesmo que temporário. Com o passar do tempo, o assassinato, antes praticado, foi substituído pela segregação. Os deficientes passaram a ser confinados em casas, porões ou vales e, até mesmo, embarcados em porões de navios (GAIO; MENEGHETTI, 2004, p. 152-3).

Apesar de ser encontrado, com a propagação e a consolidação do cristianismo, um outro posicionamento em relação ao ser humano, mais justo e mais atencioso, no qual os valores da caridade, da fraternidade, da compaixão e do amor ao próximo elevaram a vida ao posto de direito adquirido de todo ser humano, normal ou anormal, dando final aos tempos de infanticídios e extermínio de deficientes, não se pode afirmar que houve uma mudança radical e efetiva no conjunto da sociedade. O que predominou verdadeiramente, ao longo de todos esses anos, foi o desprezo, a negligência ou, quando muito, atitudes de tolerância aos deficientes (ibid. p. 154). Nos evangelhos, os deficientes são fortemente relacionados a castigos ou a penitências para expiação de faltas ou pecados. Havia a crença arraigada no povo de que esses males eram conseqüências da interferência de maus espíritos ou de castigo por pecados antigos.

Além disso, práticas, como punições, torturas e diversos tipos de maus-tratos, eram usadas no lidar com essas pessoas (ARANHA, 1994). No contexto da Reforma, quando se passou a questionar e rejeitar os dogmas, as ações e o predomínio da igreja católica, pôde-se observar que seus representantes Lutero e Calvino também se referiam a essas pessoas como tendo possessões demoníacas, sem qualquer merecimento de atenção e de apoio.

Cabe ressaltar que tais crenças e as práticas delas derivadas eram aceitas nessa época, pois carecia-se de um conhecimento científico que explicasse o diferente. Enfim, até os séculos XVI e XVII, a mitologia, o espiritismo e a bruxaria dominaram e afetaram a visão que se tinha da deficiência e do deficiente, dando origem a julgamentos morais, perseguições, encarceramentos, bem como informações distorcidas acerca da questão.

Em todo esse primeiro período, quando as atitudes em relação aos deficientes eram de discriminação, rejeição, negligência ou, na melhor das hipóteses, tolerância, nem sequer se cogitava a idéia de que eles pudessem ser ensinados.

Conforme Silva (1987, p. 221), essa longa e obscura etapa começou a ser superada com o Renascimento, época do aparecimento das primeiras reivindicações dos direitos dos homens postos à margem da sociedade, dos passos decisivos da Medicina na área da cirurgia ortopédica, do estabelecimento de uma filosofia humanista mais voltada para o homem e, também, da consolidação de uma abordagem mais científica das questões relacionadas com o ser humano em geral. Além disso, a partir dessa fase, com a evolução e o advento da ciência, iniciaram-se estudos, em graus e intensidades variadas, nos diferentes ramos do saber, em todas as partes do mundo. No Renascimento, tentou-se entender o diferente através da pesquisa e, por isso, a ciência foi legitimada como via de explicação desses fenômenos que, até então, eram geralmente entendidos como manifestação do sobrenatural.

Em meados do século XVII, houve um novo período em que as atitudes filosóficas e antropológicas se conjugaram promovendo uma perspectiva mais humanista da deficiência (FONSECA, 1987). Gaio; Meneghetti (2004) assinalam que, a partir de então, o conceito de deficiente e/ou diferente foi sendo construído lentamente na perspectiva de se atender aos interesses daqueles que eram apresentados como eficientes.

Com o desenvolvimento da Medicina, começou-se a levantar objeções aos maus-tratos de que eram vítimas os “possessos”, que passaram a ser considerados “doentes”. A deficiência passou a ser vista como uma doença e suas manifestações físicas e comportamentos constituíam seus sintomas, levando a um diagnóstico, em que o tratamento médico era o único procedimento a ser realizado. Tal ponto de vista prevaleceu por muito tempo e, até hoje, ainda percebem algumas heranças dessa cultura, quando o deficiente é encarado como um doente e o médico, o elemento principal da equipe que o atende (AMILARIAN, op. cit., p. 3).

Nesse período, já se pôde identificar o embrião da educação especial, dado o surgimento de algumas teorias e pesquisas, mais especificamente, as relativas à saúde e à educação. Os trabalhos de Rousseau (1712-1778) foram fundamentais para a mudança de paradigma no campo da educação, em geral, mas também para se poder encaminhar estudos sobre a educação especial, ao enfatizar a necessidade de se compreender a criança em suas especificidades (ANACHE, 2003).

Bueno (apud LANCILOTTI, 2000) assinala que a educação especial, nas sociedades industriais no século XVIII, emergiu como parte pouco significativa de um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida (material e cultural) e que desembocou na construção da democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi implantado na França, pela revolução de 1789:

[...] o acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mesmo acesso para as crianças em geral. Em outras palavras, a história nos mostra que a educação especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. educação especial nasceu voltada para a

oferta de escolarização de crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da educação especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social (id., 1994, p.37).

É, porém, no século IX, que se expandem os estudos científicos da deficiência, principalmente, a mental. Neste período, deve-se destacar, pelo seu interesse global, os trabalhos de Esquirol, Séguin, Itard, Wundt, Ireland, Ducan e Millard, Morel, Lombroso, Down, Galton, Tuke, Rush e Dix, entre outros (FONSECA, 1987, p. 10). Os estudos científicos permitiram que, no plano prático, mecanismos passassem a ser amplamente utilizados para triar quem deveria ou não se beneficiar da escolaridade regular (MENDES, 2003, p. 26).

O trabalho educativo com tal clientela exige a mudança das atitudes para, posteriormente, mudarem-se as ações. Nesse sentido, os trabalhos de Binet e Simon (a criação do conceito de idade mental), por um lado, e de Freud (o nascimento da psicanálise como técnica terapêutica), por outro, possibilitaram dar uma nova visão à problemática com aportes importantes para a compreensão e a educação da “criança deficiente”. Os períodos de pós-guerra (Primeira e Segunda Grandes Guerras) lançaram luz sobre o problema das deficiências, a partir do desenvolvimento de estudos da neurologia e da patologia do cérebro (FONSECA, op.cit., p. 10).

Com a evolução das áreas do conhecimento que estudam o homem, como a Educação, a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia, uma nova visão começou a surgir, isto é, começou-se de fato a estudar e analisar o comportamento das pessoas consideradas deficientes, os princípios que regem a aquisição de seus comportamentos e as influências sociais nessas aquisições. Conseqüentemente, surgiram programas, técnicas e formas de relacionamento capazes de promover o desenvolvimento dessas pessoas.

No século XX, apareceram escolas especializadas, sobretudo em países industrializados e, depois, nos demais. A existência de pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais exigiu a melhoria da ação educativa, o que levou à elaboração de programas, de métodos e de serviços diferenciados para cada especificidade de alunado, e com isso, à criação de um sistema educativo paralelo. Paulatinamente, dentro da instituição especializada, as classificações ou as avaliações vão ocorrendo em torno do déficit de cada aluno. Ao longo do século XX, as ciências contribuíram para uma nova compreensão da ação humana, do corpo, do trabalho, do lazer e do processo de aprendizagem. Buscou-se,

também, o entendimento do ser humano considerado como deficiente na perspectiva da superação do estigma da deficiência e da sua reconceituação (GAIO; MENEGHETTI, 2004).

Quanto às propostas pedagógicas destinadas a essa clientela, verifica-se que não estavam desvinculadas da educação geral, até o século XX, quando Decroly apresentou sua proposta, considerada inovadora para a época, pois baseou-se nos princípios da Gestalt, propondo o método de globalização que introduziu a idéia dos centros de interesse (ANACHE, 2003). A partir de então, foi formulada uma nova maneira de conduzir o ensino, levando o professor a considerar os ritmos e interesses diferenciados dos seus alunos.

Esse breve recorte da evolução histórica ajuda no entendimento dos fatores que favorecem e dos que dificultam a implementação da proposta inclusiva na escola e que constituem o objeto desta pesquisa.

Até a década de 60 do século passado, os métodos educacionais utilizados para atender aos alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais eram voltados para crianças e jovens impedidos de acessar a escola comum do ensino regular ou para aqueles retirados das classes comuns por não avançarem no processo educacional. Essa segregação era realizada sob o argumento de que tais alunos seriam melhor atendidos se fossem encaminhados para classes ou escolas especiais. A educação especial foi, então, se constituindo num sistema paralelo ao geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para reivindicar e fundamentar as práticas de integração na escola regular (MENDES, *op.cit.*, p. 26).

O contexto histórico da década de 60 apontava para um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos educandos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, quanto pelo criticismo direcionado aos serviços educacionais segregados existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda pelo ensino especial, ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, era excluída do ensino regular, ocasionando a consolidação da área e, também, promovendo a organização de grupos políticos (de pais, de profissionais e de pessoas com deficiência) que passaram a exigir mudanças (*ibid.* p. 27).

Esses interesses foram atendidos em diferentes países com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais a tais indivíduos, mediante a instituição da matrícula

compulsória nas escolas regulares e de diretrizes para a colocação desses alunos em serviços educacionais com o mínimo possível de segregação.

Dessa forma, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e da integração escolar, que se tornou ideologia dominante para a prestação de serviços educacionais, basicamente, a partir da década de 70. Escolas comuns passaram, então, a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais ou de recursos. A integração escolar era concebida como um processo com vários níveis, através do qual o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender às necessidades dos alunos. O nível mais apropriado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado contexto e momento (ibid., p. 27).

As políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase que permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e a participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia e da autodeterminação das pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais (ibid., p. 28).

Na década de 90 do século passado, percebe-se uma intensificação do debate acerca da integração, com novos questionamentos sobre o papel da escola frente à diferença, dando ênfase à necessidade de fusão dos sistemas especiais e regulares. Foi, assim, substituída a idéia de educação visando à homogeneidade para a de educação voltada à diversidade, e no ensino especial, houve a mudança no foco da educação como categorial para a ênfase no conjunto de recursos/apoios/suportes a serem oferecidos aos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais.

Para Gaio e Meneghetti (2004), a idéia de ‘eficiente’, no final do século XX e início do XXI, está muito mais vinculada à resposta que os seres humanos “inteiros” ou “comprometidos” dão às solicitações da vida, aos conflitos e aos problemas sociais do que aos padrões corporais estabelecidos externamente pelos interesses subjacentes às instituições sociais. O conceito de deficiência deve, no início deste século, instalar um novo modo de entendê-lo, mais ampliado e mais abrangente na perspectiva de considerar o ser humano alguém capaz, e, dentro de suas possibilidades, atuar, organizar-se e, nesse movimento, organizar os espaços sociais ao seu redor.

1.1 CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SERVIÇOS, ATENDIMENTOS E ESTUDOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estruturas e atendimentos foram criados e implementados no campo da educação especial, com diversos tipos de modalidades e de sistemas que se tornaram essenciais e vitais para o aprimoramento e o desenvolvimento da área. Observou-se o surgimento dos primeiros trabalhos na Europa, mais precisamente na França, no ano de 1620¹

No final do século XVII, surgiu, na Alemanha, um método revolucionário que pretendia facilitar a aprendizagem de “surdos-mudos”, buscando ensinar-lhes a ler e a escrever. Na cidade de Paris, em 1770, foi criado o primeiro Instituto Especializado para Educação de Surdos-Mudos e o primeiro Instituto Nacional dos Jovens Cegos (CADERNOS CEDES, 1985).

Em Londres (Liverpool), foi implementada, em 1799, uma escola com um trabalho especificamente voltado para o ensino de pessoas com qualquer tipo de deficiência. Já em 1832, surge a primeira obra destinada ao atendimento de “deficientes físicos”, que, na época, eram designados “coxos, manetas ou paralíticos”. Na primeira metade do século XIX, surgiu o 1º Internato Público para “retardados mentais”, por iniciativa do Dr. Jean Marc Itard e levado à frente pelos seus seguidores. Nessa instituição, buscava-se ensinar, mediante materiais didáticos especiais, aproveitamento de cores, formas, espaços e música para motivar e alegrar as crianças.

Além de Comênio, que em sua obra, a “Didática Magna” (1657) dedicou uma parte à educação de indivíduos considerados idiotas, outros educadores também se propuseram a realizar estudos sobre a educação especial, como Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Deu-se um enfoque especial ao jogo como recurso didático empregado para educar os sentidos dos estudantes. Além desses, foi Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) quem criou a primeira escola pública de Paris e introduziu o Método Oral (ANACHE, 2003).

¹ Em 1620, Pablo Bonet publicou o livro “Reeducação de letras e artes para ensinar a falar os surdos” (ANACHE, 2003 - transparências apresentadas no mini-curso “Quem é o sujeito da Educação Especial” na 26ª Reunião da ANPED, Poços de Caldas, 2003).

Nos Estados Unidos, escolas para cegos, surdos e “retardados mentais” começaram a proliferar entre 1817 e 1850. Os programas para crianças com defeitos físicos surgiram posteriormente. Entre 1850 e 1870 houve um efetivo crescimento de escolas residenciais, nesse país, sob influência do modelo europeu. Essas escolas começaram a ser concebidas como instituições tutelares para crianças e adultos sem esperança de vida independente e sem possibilidade educacional. A partir daí, os programas de externato foram iniciados. A primeira classe especial diária para “retardados mentais”, em período integral foi aberta em 1896, em Providence, Rhode Island. A primeira classe para cegos e a primeira para “crianças aleijadas”, em uma escola pública, foram abertas em Chicago, em 1900, quando houve grande incremento de classes especiais para crianças com deficiência física, sensorial e mental em todos os continentes.

Em 1819, na França, Charles Barbier, oficial do exército desse país, criou um sistema baseado no processo de escrita codificada e expressa por pontos salientes, representando os 36 sons básicos da língua francesa utilizada para a transmissão noturna de mensagens nos campos de batalha. Em 1829, o jovem cego Louis Braille adaptou o código militar às necessidades dos cegos, transformando-o no conhecido sistema que recebeu seu nome (ESCOLA PLURAL, 2000).

Edmund Seguin (1812-1880) desenvolveu, na França e, mais tarde, nos Estados Unidos, o método fisiológico de tratamento e o treino sensório-motor que se tornaram métodos clássicos de intervenção em muitas escolas e instituições de deficientes mentais, só continuados, posteriormente, no século XX, pela escola sensorial de Montessori (FONSECA, 1987, p. 69).

Em 1940, nos Estados Unidos, surgiu a primeira associação organizada por pais de crianças com paralisia cerebral, visando a angariar fundos para centros de tratamento, pesquisas e treinamento profissional. Em 1950, os pais das crianças com deficiência mental organizaram-se em defesa dos interesses e das necessidades de seus filhos, criando a *National Association For Retarded Children (NARC)*, que exerceu grande influência em vários países, inclusive no Brasil, onde inspirou a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Os deficientes, vistos como “não desejados” e “nada atraentes fisicamente”, viveram encerrados, durante quase todo o século XIX, em instituições como “prisão”, autênticos “guetos”, depósitos e reservas de segregados. De 1900 à década de 70, o movimento da escola pública criou as denominadas classes de “a normais”, fase que se iniciou com a categorização e a classificação dos deficientes mentais mediante a aplicação da famosa Escala Métrica de Inteligência, criada por Binet e Simon em 1905 (ibid. p. 69). Nessa fase,

expandiram-se alternativas pedagógicas que objetivavam reduzir a segregação, tais como o atendimento em classes denominadas especiais dentro de escolas do sistema regular de ensino (PESSOTTI, 1994; JANNUZZI, 1992; CARVALHO, 1991).

A fase atual caracteriza-se por modificações profundas, expressas nas políticas que regem o atendimento às pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, no sentido de superar as noções preconcebidas e estigmas existentes, bem como de intensificar a participação delas na escola e na sociedade em geral. Segundo essa nova perspectiva, incluir não significa “tornar o indivíduo normal”, concepção que persistiu durante algum tempo, mas consiste em proporcionar a tais pessoas as condições de vida similares às das outras e possibilidades de uma vida tão normal quanto possível, assegurando-lhes o acesso aos bens sociais (educação, saúde, trabalho, lazer), políticos, culturais e econômicos.

Com o passar dos anos, a sociedade de modo geral tomou consciência do papel das pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, de suas condições de acesso a todo e qualquer lugar, de sua representação consciente e cidadã, possuidoras de direitos e deveres, como indivíduos pertencentes a uma sociedade democrática (BRASIL, 2002, p. 31).

Cabe, no entanto, ressaltar que tais atitudes, práticas e concepções acerca de tal clientela foram gradativamente sendo construídas. Apresenta-se, hoje como pode-se observar alguns resquícios e influências desses modelos e/ou perspectivas. Por isso, não é rara a existência de posturas, informações e denominações contraditórias e pouco claras frente à temática e a tal clientela, dada a toda essa ambivalência e confusão histórica. Essa é a razão do tratamento da questão nesta parte da pesquisa, pois, ainda, observam-se concepções e atendimentos equivocados em escolas e em instituições especializadas que trabalham com os referidos alunos. Mais adiante, tais situações serão melhor explicitadas, através de relatos e dados coletados no decorrer deste trabalho.

1.2 REPERCUSSÃO DESSAS MUDANÇAS E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O Brasil é um país em franco desenvolvimento que apresenta, na maioria das vezes, trajetórias educacionais similares às vividas e/ou produzidas em outras localidades e/ou em determinadas civilizações. Estudando-se mais detalhadamente, pode-se apurar que alguns dos estágios, das concepções, das atitudes e das influências que marcaram a educação especial em outros países influenciaram e ainda determinam sua evolução no Brasil. Há, no entanto, algumas dificuldades e/ou diferenciações específicas, tendo em vista nossa realidade sócio-econômica e cultural.

Segundo Carmo (1991, p. 27), no início da colonização, entre os índios não existia nenhuma preocupação e/ou tratamento com relação às deficiências. Era raríssimo encontrar, entre eles, indivíduos deficientes. As poucas anomalias verificadas eram mais de causa física, não de característica congênita ou como consequência de doenças incapacitantes. Em casos congênitos, as crianças eram sacrificadas pelos pais, após o nascimento. As doenças mais comuns, responsáveis por deficiências, relacionavam-se à “cegueira noturna, o raquitismo, beribéri e outras”. Além disso, o significativo contingente de escravos inválidos, registrados no período da escravatura era constituído de vítimas de maus tratos, de castigos físicos ou de acidentes de trabalho nos engenhos ou nas lavouras de café.

Gaio e Meneghetti (2004, p. 21) verificam que, mais à frente na história brasileira, a primeira Constituição Federal, promulgada em 1824, registrou o “compromisso” com a gratuidade da instrução primária a “todos os cidadãos” e com a criação dos colégios e das universidades onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes. No entanto, a expressão “todos os cidadãos” não se referia à massa de trabalhadores que, em sua maioria, era composta de escravos, nem às pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.

A precariedade ou inexistência de estudos e a forma de se encarar a deficiência, na época, resultaram na ausência de atendimento ou estrutura que proporcionasse a essas pessoas alguma forma de melhoria e desenvolvimento. No campo da assistência ou da reabilitação das pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais não se encontra registro de nenhuma obra ou ação do Estado, até por volta de 1850.

Somente em 1854 D. Pedro II ordenou a criação do “Real Instituto para Educação dos Meninos Cegos no Brasil”, hoje denominado Instituto Benjamim Constant (IBC) e do “Instituto Nacional dos Meninos Surdos”, hoje, Instituto Nacional de Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro (KRYNKI, 1983; JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1993; 1986). O primeiro, foi criado pela influência do cego José Álvares de Azevedo, que havia

estudado no Instituto de Paris e que, através de sua amizade com o médico do Paço, Dr. Xavier Sigaud, que possuía uma filha cega, conseguiu convencer o imperador a criá-lo, o que foi feito pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854.

O segundo, instalado em 26 de setembro de 1857, pertencia ao professor Eduard Huet, recomendado pelo Ministro da Instrução Pública da França à Corte Imperial Brasileira, através da intermediação do Marques de Abrantes que foi nomeado pelo Imperador, Presidente da Comissão Organizadora desse Instituto.

Quanto ao atendimento especial para os deficientes mentais, há registros de atendimento pedagógico ou médico-pedagógico (1874) no “Hospital Juliano Moreira”, em Salvador (BA) e na “Escola México”, no Rio de Janeiro, mediante uma classe especial (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1995).

Posteriormente foram criados o “Pavilhão Bournville”, anexo ao “Hospício de Praia Vermelha”, no Rio de Janeiro, e o pavilhão para crianças junto ao “Hospital do Juqueri”, em São Paulo, onde eram atendidas crianças muito comprometidas e que viviam segregadas como os loucos. Esses pavilhões, anexos aos hospitais psiquiátricos, criados com preocupação médico-pedagógica já demonstravam a percepção da Medicina em relação à importância da educação no tratamento das crianças com deficiência mental (JANNUZZI, 1992, p. 34).

Esse vínculo da educação com o campo médico passou a aparecer, também, na produção teórica, já que os primeiros trabalhos científicos foram produzidos por médicos, como, por exemplo, o trabalho “Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, de autoria do Dr. Carlos Eiras, apresentado no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, realizado no Rio de Janeiro, em 1909 (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1995).

Um produto dessa ligação médico-pedagógica foi o “Serviço de Higiene e Saúde Pública” que, no estado de São Paulo, deu origem à Inspeção Médico-Escolar e, em 1911, foi responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com essa clientela (JANNUZZI, 1992).

Assim, segundo Azevedo (1958), a “Liga Brasileira de Higiene Mental” foi quem disseminou as idéias que relacionavam a deficiência mental aos problemas de Profilaxia, contando, para isso, com o apoio do Dr. Juliano Moreira. Em 1925, em Minas Gerais, no município de Belo Horizonte, destaca-se a criação da Escola Estadual São Rafael, especializada na educação de alunos com deficiência visual.

Diante das poucas ações estatais em relação à educação especial, inicia-se a implantação de instituições “privadas”, especializadas no atendimento às pessoas com deficiências. Registros do Ministério da Educação apontam o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no Rio Grande do Sul, como a primeira instituição particular especializada brasileira. (GAIO; MENEGHETTI, 2004, p. 22). Segundo Mazzotta (1996, p. 42), essa instituição introduziu no Brasil a concepção de ortopedia das escolas auxiliares “européias”. Tal conceito decorre da incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas e da visão estritamente organicista da deficiência mental.

A outra vertente ligada à educação do deficiente mental, que se desenvolveu, entre 1920 e 1935, é a psicopedagógica que não é independente do ramo médico, mas dá mais ênfase aos princípios psicológicos que marcaram a educação dessa época, mediante estudos em laboratórios de Psicologia Experimental, nas escolas de aperfeiçoamento de professores primários. Foi o período em que os testes de Quociente de Inteligência (QI) começaram a ganhar espaço no Brasil, impulsionados pelos trabalhos desenvolvidos nos laboratórios de Psicologia Experimental da “Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais”, dirigido por Helena Antipoff. Nessa época, somente essa instituição se preocupava com a educação de deficientes mentais, já que, em outros estados, a educação dessa clientela estava ligada ao serviço de Higiene Escolar (JANNUZZI, 1992).

A grande preocupação da vertente psicopedagógica era o diagnóstico, a classificação da deficiência mental e o estabelecimento da ação do professor, munido dos referenciais fornecidos pela Psicologia. No entanto, a determinação do diagnóstico continuou recebendo apoio da área médica e, provavelmente, em 1929, Ulisses Pernambuco organizou a primeira “Equipe Multidisciplinar do Brasil” para trabalhar com crianças com deficiência mental, envolvendo psiquiatras, pedagogos e psicólogos (ESCOLA PLURAL, 2000).

Da mesma forma, Souza Pinto, por volta de 1935, também defendeu que o diagnóstico da deficiência mental deveria ser feito pelo trabalho desses três profissionais. Nesse período, já havia, no Brasil, vinte e duas instituições que se dedicavam ao atendimento do deficiente mental em classes comuns de ensino, em classes especiais na rede regular e em instituições públicas e privadas (JANNUZZI, 1992).

A preocupação de Helena Antipoff com as crianças institucionalizadas, desamparadas e com deficiência, levou-a a criar, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e, em 1935, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte. O princípio geral que norteava tal empreendimento era o de assistir a criança e o adolescente classificados acima ou abaixo da

norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que faziam de sua educação um problema especial. Interessada em proporcionar a essas crianças algum tipo de treinamento profissional e, ao mesmo tempo, adequar os métodos de tratamento a um ambiente propício, a Sociedade Pestalozzi adquiriu, em 1939, uma área rural, onde se instalou a Fazenda do Rosário, uma unidade de reeducação de menores carentes com deficiências.

O projeto pedagógico da fazenda-escola seguiu os princípios da Escola Ativa, partindo principalmente das orientações dos pesquisadores de Genebra, entre eles, Piaget e incluindo sugestões de trabalho de equipe. Criou-se, também, na fazenda, o Laboratório de Psicologia Edouard Claparède. E, em 1948, instalou-se a Escola Normal Rural Oficial, onde se realizavam os cursos de aperfeiçoamento para professores, preparando-os para seu exercício profissional diário na escola e para a melhoria de seu entendimento acerca de questões escolares e de aprendizagem de seus educandos (VASCONCELLOS, 1996, p. 95). Após esse período, essas instituições iam sendo introduzidas pelo país afora, e, em 1977, elas se uniram formando a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil (BUENO, 1999, p. 94).

A Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, foi fundada em 1945, e em Niterói, em 1948. Além dessas, foram criadas a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz (São Paulo), em 1936, a Escola Especial Ulisses Pernambuco (Recife), em 1941, a Escola Alfredo Freire (Recife), em 1942, a Instituição Beneficente Nosso Lar (São Paulo), em 1946, a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), em 1948 e a Escola Professor Alfredo Duarte (Pelotas), em 1949. Na área de deficiência visual, foram criados os Institutos de Cegos do Recife, em 1935, e da Bahia, em 1936, São Rafael (Taubaté/SP), em 1940, Santa Luzia (Porto Alegre/RS), em 1941, do Ceará (Fortaleza), em 1943, da Paraíba (João Pessoa), em 1944, do Paraná (Curitiba), em 1944, do Brasil Central (Uberaba/MG), em 1948 e de Lins/SP, em 1948. Além desses institutos, surgiram a Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização dos Cegos (São Paulo), em 1942 e a União Auxiliadora dos Cegos do Brasil (Rio de Janeiro), em 1943 (ibid., p. 90).

Na área da deficiência auditiva, foi criado o Instituto Santa Inês (Belo Horizonte), em 1947, enquanto que apareceram entidades voltadas para o deficiente físico, com a criação do Pavilhão Fernandinho Simonsen, na Santa Casa de Misericórdia (São Paulo), em 1931, do Lar Escola São Francisco (São Paulo), em 1943 e da Escola Nossa Senhora de Lourdes (Santos), em 1949.

Em 1930, nessa atmosfera, foram criadas as Classes Especiais públicas pautadas na “necessidade científica” da separação dos alunos “normais” e dos “anormais” e na pretensão da organização de salas de aulas homogêneas sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária (GAIO; MENEGHETTI, 2004, p. 22).

Em 1940, um grupo de pais criou uma Associação de apoio a Portadores de Paralisia Cerebral. Em 1950, outro grupo de pais criou a Associação para Crianças Retardadas Mentais, que foi semente para a criação, em 1954, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. Tal iniciativa foi liderada pela senhora Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático americano e mãe de uma criança com síndrome de Down, juntamente com outras famílias que viviam o drama de não encontrarem escolas para colocarem seus filhos. Em 1955, no Rio de Janeiro, com apoio da Sociedade Pestalozzi do Brasil, começou a funcionar a primeira escola da APAE para crianças com deficiência (APAE, 2001, p. 19).

A partir de 1950, o número de estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público (um federal e os outros estaduais), que prestavam algum tipo de atendimento escolar aos deficientes mentais, aumentou. Alunos com outras deficiências eram atendidos em quatorze estabelecimentos de ensino regular (um federal, nove estaduais e quatro particulares). Nesse mesmo período, já havia onze instituições especializadas no atendimento exclusivo a deficientes, sendo quatro delas para deficientes mentais e sete para outros tipos de deficiência (MAZZOTTA, 1995).

Assim, a Educação Especial no Brasil desenvolveu-se, a princípio, segundo um modelo médico-patológico no qual o aluno era classificado de acordo com o grau de deficiência e percebido como tendo limitações que o faziam necessitar de ajuda especial, em separado dos demais. De acordo com essa visão, a educação especial era considerada um serviço à parte, isolado do sistema educacional geral e destinado às pessoas que, por possuírem peculiaridades ou limitações específicas, não conseguiam se beneficiar das situações comuns de ensino (MARTINS, 1996, p. 27).

Novas entidades de atendimento ao deficiente físico, de cunho filantrópico, foram criadas, inicialmente voltadas para crianças com seqüelas de poliomielite e que, pouco a pouco, com a redução desses quadros em virtude da vacinação, foram se especializando no atendimento de crianças com distúrbios neuromotores, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em São Paulo, fundada em 1950 e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), no Rio de Janeiro, em 1954. Na área de deficiência auditiva surgiram novas entidades, como a Escola Epheta (Curitiba), em 1950, o Instituto Domingos Sávio (Recife), em 1952, a Escola Santa Cecília (Rio de Janeiro), em 1957, o Instituto Educacional São Paulo (São Paulo), em 1958, o Instituto Nossa Senhora de Lourdes

(Rio de Janeiro), em 1959, o Instituto Dona Conceição (São Paulo), em 1960, o Instituto Cearense de Educação de Surdos (Fortaleza), em 1968 e a Escola Santa Maria (Salvador), em 1970 (BUENO, 1994, p. 95).

Mas, foi após a Segunda Guerra Mundial que a educação especial no Brasil se expandiu, quer pela criação de um grande número de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros serviços de educação especial, nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Na década de 70 do século passado, o crescimento da rede privada de ensino especial foi acompanhado pelas redes públicas, com a criação de classes e escolas especiais em todo o território nacional. Até meados dessa mesma década, a questão da deficiência no Brasil sempre foi encaminhada pelos técnicos ou responsáveis, considerados “especialistas na área”. A tônica central de todas as reivindicações em torno do tema era o paternalismo, o assistencialismo e a tutela, defendendo a institucionalização (BRASIL, 1990, p. 40). De certa forma, a ampliação do conceito de excepcionalidade, incorporando novas categorias de “anormais”, ao lado dos altos índices de evasão e de repetência nas redes públicas, contribuíram significativamente para essa expansão, uma vez que alunos com dificuldades de aprendizagem e histórico de repetências passavam a ser encaminhados indiscriminadamente para as salas especiais.

Em nível político e administrativo, ainda em 1971, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou um grupo-tarefa, através da Portaria nº 86, de 17 de junho, para realizar uma completa avaliação da educação especial no Brasil. Esse grupo-tarefa apresentou um relatório, em dezembro do mesmo ano, com sugestões, diretrizes e propostas para a criação de um órgão especializado, destinado a lidar exclusivamente com a Educação Especial. Esta centralização foi justificada, porque, até então, as decisões em torno da Educação Especial, além de assistemáticas, permaneciam apenas no âmbito dos conselhos estaduais de educação.

A intenção de estabelecer e garantir o atendimento integral e pedagógico na Educação Especial materializou-se em 1972, quando, por ocasião da formulação do I Plano Setorial de Educação, o Governo elegeu a educação especial como área prioritária. Em decorrência desse plano, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse fato reveste-se da maior importância, em qualquer análise histórica que se faça a respeito, por marcar o início das ações sistematizadas, visando à expansão e à melhoria do atendimento educacional prestado no Brasil na área da educação especial (PADIAL, 1996, p. 15).

1.3 A CONTRIBUIÇÃO DO “MOVIMENTO DOS DIREITOS DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA”

No Brasil, um dos movimentos pioneiros voltados para o atendimento dos direitos das pessoas com deficiências e o respeito às condições e às possibilidades desse alunado foi, inicialmente, denominado “integração”. Essa corrente teve atuação bem marcante entre os anos de 1970 e 1980, contribuindo para o estabelecimento de normas expressas em termos, como: “sempre que possível”, “desde que capazes de se integrar” e assim por diante. Essa postura, de certa forma restritiva e limitadora, não atende amplamente aos direitos básicos de ir e vir, de saúde, de trabalho, de educação, de lazer, da forma como são postos hoje, pois, para que tais direitos sejam respeitados, a sociedade precisa mudar para acolher a todas as pessoas.

No que diz respeito à escola, são integrados somente os indivíduos que apresentam as condições e requisitos para adaptação em sala regular, classe especial ou instituições especializadas. A integração escolar é, portanto, um processo educativo-escolar, realizado no mesmo grupo de educandos, com e sem deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, durante parte ou totalidade do tempo de sua permanência na escola. Cabe lembrar que, no sistema integrativo, tais educandos estudam junto aos demais, mas não realizam as mesmas atividades e continuam sendo segregados, caso não acompanhem os demais.

É importante destacar que todas essas mudanças refletem o início de um processo de conscientização social, consequência clara da atuação do “Movimento de Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência”, que ganhou impulso nos anos 80, a partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), incentivado pela Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 1990, p. 33). Portanto, a busca pela consolidação do processo inclusivo das pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na

escola e na sociedade em geral não é uma proposta surgida aleatoriamente. É fruto de muitas discussões, estudos e da militância por membros de organizações e simpatizantes da causa.

No âmbito dos governos estaduais e municipais, criaram-se órgãos de apoio às pessoas com deficiência, com a participação ativa dos representantes do movimento. Paralelamente, durante os anos 80, também se deu a expansão do movimento em nível internacional, passando a “Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos” (ONEDEF), fundada em 1984, a representar o Brasil junto à *Disabled People Internacional*, por meio de seu “Conselho Latino Americano”. Os cegos filiaram-se à “União Mundial de Cegos” (UMC) e à “União Latino Americana de Cegos” (ULAC), e os surdos, à “Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos” (FENEIS), estão ligados ao *World Federation of Deaf* (ibid. p. 32).

Assim, o ano de 1984 foi decisivo do ponto de vista da estruturação do “Movimento dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência”, pois foram fundadas a “Federação Brasileira de Entidades de Cegos” (FEBEC), a ONEDEF, a FENEIS e o “Movimento de Reintegração dos Hansenianos” (MORHAN). Em dezembro desse mesmo ano, essas quatro entidades passaram a integrar o “Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes”.

Em 1987, foi criada, por decreto, a “Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiências” (CORDE) que, em outubro de 1989, foi sancionada pelo Congresso, através da Lei nº 7853 (id.). A partir dessa data, a Presidência da República passou a designar órgãos e/ou pessoas para coordenar os assuntos interministeriais que dizem respeito aos deficientes por meio da CORDE. Essa lei não só incumbe o Ministério Público da Defesa dos interesses do deficiente, como define como crime sua discriminação.

O trabalho dessas lideranças foi decisivo para uma das principais etapas dessa luta pela mudança de postura em relação às pessoas com deficiência. O paternalismo teria que dar lugar à equiparação de oportunidades e a tutela à plena cidadania. É esse o espírito da nova Constituição Brasileira, promulgada em outubro de 1988. Uma das mais avançadas do mundo, nessa área, a atual Constituição traz, em todos os capítulos que tratam dos direitos do cidadão e dos deveres do estado, artigos específicos em relação aos deficientes. No aspecto educacional, destaca-se a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola. Passa a ser dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado ao deficiente, de preferência na rede regular de ensino, o que representa uma conquista fundamental para o

desenvolvimento educacional, psíquico e social dessa clientela e para a afirmação da sua cidadania.

Logo após a promulgação da Constituição Federal, iniciou-se um processo semelhante nos estados e, em seguida, nos municípios, de forma que, atualmente, essas novas posturas em relação à deficiência e ao deficiente estão expressas em todos os órgãos e em todos os níveis da administração, por todo o território nacional. Leis e decretos foram aprovados, órgãos e serviços foram criados, programas em diferentes níveis foram elaborados e implementados, buscando viabilizar, especialmente na área da educação escolar, as propostas defendidas pelo movimento.

1.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR: UM AVANÇO DA LEGISLAÇÃO

Inúmeras leis e decretos foram formulados e aprovados no Brasil e, assim, gradativamente, as questões mais específicas relacionadas à educação especial passaram a ser mais contempladas. Nas Leis nº 4.024/61 e nº 5692/71, por exemplo, não se dava muita importância a essa modalidade educacional (FERREIRA, 1998). Apenas um ou dois artigos conceituavam-na como tratamento especial, demonstrando, mesmo de modo inicial sua previsão na estrutura educacional. Sua existência não conseguiu desconsiderar, algumas brechas que permitiam certos esvaziamentos e/ou poucos direcionamentos à área.

Essa lei, ao mesmo tempo que propunha o atendimento “integrado” na rede regular de ensino, delegava às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento através da garantia de apoio financeiro. Dessa forma, a distribuição dos serviços que já ocorria anteriormente à década de 1960, com a criação da Sociedade Pestalozzi e das Apaes, que se responsabilizavam pelo atendimento à clientela mais comprometida, foi normatizada em 1961. A educação especial, então, não era assumida diretamente pelo Estado, ou seja, ela não era oferecida, em sua maioria na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial. Reforçava-se assim, a existência dos atendimentos segregados da área.

Até essa data, eram organizadas campanhas, como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (NERDV), em 1958 e a Campanha Nacional do Deficiente Mental (CADEME), em 1960. Elas estavam diretamente subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e tinham como funções a promoção, em todo o território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiência, a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas e o incentivo para organização de cursos e entidades nessa área.

Em 1961, quando, a legislação brasileira explicitou o compromisso com a Educação Especial, na Lei nº 4.024/61, já existia no país uma organização considerável no atendimento, tanto em instituições particulares de caráter assistencial quanto em algumas classes especiais públicas. Um aumento significativo das classes especiais, principalmente para deficientes mentais, ocorreu somente a partir da década de 70 (GAIO; MENEGETTI, 2004, p. 28). Tais movimentos sinalizam toda uma característica segregativa, que a educação especial apresentava nessa época, preponderando o atendimento ao deficiente mental sob forma de reabilitação.

Na Lei nº 5692/71, pode-se notar um cuidado na caracterização da clientela da educação especial que é estabelecida como: “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Nesse momento, vê-se a identificação da educação especial com os problemas de aprendizagem, evidenciados com a expansão da rede pública nos anos 60. Esse atendimento foi respaldado pelo discurso das potencialidades inatas, pela implementação e pela utilização de técnicas especializadas. Nesse período, segundo Jannuzzi (1996), havia a convivência ambígua dos setores públicos e privados, caracterizando uma parcial simbiose que permitia ao setor privado exercer influência na determinação das políticas públicas.

Como exemplo, o autor menciona a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, que se deu por influência das entidades privadas da educação especial, indicando a preocupação do Brasil com o atendimento desse alunado na rede, seja na escola e/ou na instituição. Esse último atendimento era muito valorizado nesse período, pois era visto como o meio e/ou recurso mais adequado e viável a todos que apresentassem deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Sentindo as conseqüências desse sistema, bem como a influência de movimentos que começavam lentamente a despontar em nível internacional, o Brasil passou a repensar sua forma de atuação e de concepções em relação à educação especial.

Os anos 90 do século passado foram marcados por profundas mudanças nas questões pertinentes à educação especial, no Brasil. Nunca se falou tanto em “pessoas com necessidades especiais”, “educação especial”, “integração”, “inclusão” e direitos dos “deficientes” como nos últimos anos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)², um dos fatos importantes ocorridos nessa década, reconhece o direito de toda pessoa à educação, direito esse estabelecido há exatamente 50 anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em 1994, no Brasil, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial, cujo objetivo é fundamentar e orientar o processo de educação das pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades.

No mesmo ano, a Declaração de Salamanca³, inspirada no princípio de integração e na necessidade de ações para que a “escola para todos” torne-se de fato a instituição que inclua a todos, dá orientações para o reconhecimento das diferenças, para a promoção da aprendizagem e para o atendimento das necessidades de cada estudante. Tal evento ocorreu num momento em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas, como um todo, estavam procurando tornar realidade a universalização da educação.

Uma iniciativa anterior fora concretizada como Projeto Principal de Educação, elaborado a pedido dos Ministros de Educação, do Planejamento e da Economia dos países da América Latina e Caribe, reunidos no México, em 1979 e aprovado na 21ª reunião da Conferência Geral da Unesco, em 1981. O Projeto Principal de Educação foi resultado do consenso quanto à necessidade de realizar esforços intensos e sustentáveis para serem atendidas as carências e as necessidades educacionais de inúmeros alunos privados do direito de acesso, ingresso e permanência com sucesso na escola básica. As idéias e ideais do Projeto Principal de Educação foram retomadas em dimensão mundial e ratificadas, em 1990, em Jomtien-Tailândia.

O encontro em Salamanca ocorreu para alertar e para assegurar que os aprendizes com necessidades educacionais especiais fossem incluídos nos planos locais e nacionais de educação, assegurando-lhes a abertura de todas as escolas, que deveriam se transformar em centros prazerosos de ensino-aprendizagem. Assim, na Conferência de Salamanca, foi

² A Conferência Mundial de Educação para Todos foi elaborada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Reuniram-se cerca de 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais, especialistas em educação, representando aproximadamente 20 organismos intergovernamentais e 150 organizações não-governamentais. Tanto a Declaração como o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem são o resultado desse longo processo iniciado em outubro de 1990. Tal Declaração tem, como imperativo maior, a erradicação do analfabetismo, incluindo a preocupação com a integração à escola de crianças e jovens com deficiência e, quando necessário, o apoio à iniciativa de atendimento especializado.

³ Foi elaborada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Na ocasião, reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com o objetivo de promover a educação para todos, analisando as necessárias e fundamentais mudanças de políticas para favorecer a educação inclusiva. Segundo esse documento, as escolas devem se preparar para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais.

estabelecida a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema educacional para tornar esse objetivo possível.

A partir da Declaração de Salamanca, a maioria dos países do mundo começou a implantar políticas de inclusão dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular por considerem-na a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades educacionais para essa população:

Dois fatores foram decisivos para que os signatários assumissem esta posição:

- A perspectiva política da construção de um sistema escolar de qualidade para todos;
- A constatação de que qualquer criança possui características, interesses, habilidades e necessidades únicas e que, portanto, a escola precisa se adequar a ela (BUENO, BRASIL, 2001, p. 37).

Tanto é assim que os noventa e dois governos e as vinte e cinco organizações signatárias proclamaram que:

- Toda a criança tem direito fundamental à educação, e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhes são únicas;
- Os sistemas educacionais devem ser designados e os programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficácia e, em última instância, o custo de eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Nesse sentido, o Brasil, embora alguns documentos oficiais o declarem como signatário da referida Declaração, não o foi, pois, na ocasião, não se encaixava e/ou não conseguiu se adequar a alguns critérios e encaminhamentos. Essa é uma questão bastante discutida e questionada. Entretanto, mesmo não signatário da referida Declaração, o Brasil tem procurado adotá-la, como se pode verificar nos vários documentos oficiais. O país assumiu, então, o dever moral e o compromisso político de atribuir a mais alta prioridade

política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (BRASIL, 2001, p. 37).

Cabe, ainda, lembrar que a Declaração, embora refira-se especificamente aos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, constata que é preciso que as escolas se modifiquem para atender a toda e qualquer diversidade e que, portanto, devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, além de crianças de outros grupos menos privilegiados ou marginalizados. A Declaração de Salamanca inspirou-se na busca pela igualdade e respeito à cidadania de todos os indivíduos, conforme pode ser visto no texto abaixo:

Assim, fica claro que a Declaração de Salamanca apresenta, como perspectiva política, a inclusão de toda e qualquer criança no ensino regular, independente de suas condições físicas ou de sua origem social ou cultural. Os signatários da Declaração, entretanto, não poderiam ficar insensíveis aos desafios e às dificuldades teórico-práticas para a efetiva implementação de uma política de educação inclusiva, assim como das reais condições de atendimento da maioria dos países do mundo, calcados em programas segregacionistas que possuem classes e escolas especiais, sem contar o grande número de crianças deficientes que, ainda, não tem garantido o acesso a qualquer tipo de escolarização. Por esta razão, ao mesmo tempo que convoca todos os países a adotarem o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todos os alunos em escolas regulares, a Declaração deixa espaço para que, em determinados casos, isso não ocorra, quando faz a seguinte concessão: “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (ibid., p. 37-38).

Por ocasião da avaliação da década, ocorrida entre 26 e 28 de abril de 2000, em Dakar, Senegal, foi reconhecido com consenso dos governos presentes à reunião que:

Todas as crianças, jovens e adultos em sua condição de seres humanos têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR - UNESCO, 2000, p. 8).

Segundo Corrêa (1998, p. 228), a Declaração de Salamanca foi uma das conquistas que contribuíram para se instalar este estado de ânimo e de mudança no país. Na educação escolar, há, atualmente, em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino

superior, uma cobrança para que posições sejam definidas e assumidas em relação à questão da escolarização no ensino regular da pessoa com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais.

A discussão nacional em prol da inclusão ou dessa bandeira filosófica e política, como foi chamada por Marques (1997), conseguiu, num curto intervalo de tempo, mobilizar, entre outros segmentos da sociedade, a mídia, os legisladores e a escola. Assim, a população tem se familiarizado de diferentes formas com as questões relacionadas às pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. O artigo 208 da Constituição de 1988 e o Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, estabelecem que a educação de alunos com deficiências e/ou com necessidades especiais seja realizada preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 59 da LDB prevê, inclusive, que os sistemas de ensino devam assegurar a esses alunos os recursos educativos, os currículos, os métodos, bem como a capacitação dos professores para que ocorra essa mudança.

Grossi (1997) assinala que com essas determinações e disposições em relação à educação especial, a LDB está sintonizada com as novas tendências mundiais sobre a atenção às necessidades educacionais especiais. Durante muito tempo, essas mudanças vinham sendo estimuladas, mas, na prática, constituíam exceções.

Na nova LDB, a educação especial constitui um Capítulo, cujos artigos, além de reverem seu conceito, superando a idéia de tratamento, dizem respeito à organização do atendimento educacional, aos serviços de apoio especializado, à faixa etária de ingresso na Educação Infantil, ao processo pedagógico, à terminalidade de Ensino Fundamental, à formação de professores e ao apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos. Além disso, permitiu a evolução da educação especial como um subsistema para seu adjetivo “especial”, no sentido de ser de boa qualidade e na medida em que o processo escolar se compromete com a qualidade da aprendizagem dos educandos, respeitando suas diferenças individuais. A LDB determina que especiais sejam os currículos, os métodos, as técnicas, os recursos e a organização específica para atender às necessidades dos alunos. É a resposta educativa que deve ser adjetivada como especial. O olhar é para as necessidades especiais dos alunos e não para os alunos com necessidades educacionais especiais, como se eles fossem os únicos a apresentá-las, porque têm deficiências ou porque são superdotados.

A maioria das crianças com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais era escolarizada em instituições ou em classes especiais e somente uns poucos iam à rede regular do ensino. A não tão nova legislação pretende inverter esse quadro: a maioria das

crianças passa a ser atendida na escola regular e só, excepcionalmente, algumas delas prosseguirão sua escolaridade em escolas ou em classes especiais. Note-se que essa possibilidade, ainda que excepcional, de que algumas crianças devam continuar a sua escolarização em classes especiais, configura uma prática ligada ao processo de integração escolar. Já, pela filosofia e pelos princípios do movimento inclusivo, todos os educandos, independentemente de suas limitações e/ou comprometimentos, deverão ser incluídos no sistema regular de ensino.

Corrêa (1998, p. 229), analisando a questão da inclusão dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, afirma que, se, por um lado, a legislação avançou em diversos sentidos, por outro, a resposta da escola não veio na mesma proporção. A escola, diante da possibilidade de receber tal alunado, está paralisada. O impacto da notícia de que receberão, dentro em breve, alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, em suas salas de aula, atemoriza os professores. Por que isso ocorre? Quais as implicações dessa inclusão na prática educacional? De que os professores têm medo? Essas são algumas das interrogações que se colocam como desafios para os pesquisadores, para os gestores e para os formadores dos professores.

Para o autor, essas modificações implicam uma outra maneira de lidar com os alunos, sejam eles possuidores ou não de deficiências e/ou com necessidades educacionais específicas. A construção desse trabalho pedagógico, repleto de desafios e conflitos, requer um professor e profissionais comprometidos, responsáveis e, principalmente, aptos para desenvolvê-lo. Os maiores desafios postos para a capacitação dos professores relacionam-se com o desenvolvimento de competências para que eles possam dispor dos meios e dos recursos adequados para organizar o trabalho pedagógico, valorizando e explorando as suas potencialidades no cotidiano da sala de aula (ibid., p. 230).

Com o apoio das associações e dos profissionais da área, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou Lei nº 8069/90 que substituiu o Código de Menores, garantindo proteção e direito às crianças e aos adolescentes. Para a implementação plena dessa Lei, foi prevista a criação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente nos níveis federal, estadual e municipal com ampla participação popular. Quanto à atenção dada à criança e ao adolescentes com deficiências, o ECA segue a mesma linha da Constituição Federal de 1988 (GAIO; MENEGHETTI, 2004, p. 33).

Apesar do avanço da legislação e das políticas de educação inclusiva bem como das discussões realizadas, a realidade é que a escola brasileira ainda está se preparando para

receber e trabalhar efetivamente com esse alunado “especial”. Conseqüentemente, a trajetória acadêmica de muitas pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, às vezes, é marcada por experiências sucessivas de fracasso na escola regular e continua, ainda hoje, resultando em rotulação e encaminhamento para o ensino especializado (ABRANTES, 1997; GLAT, 1989; NOGUEIRA, 2002).

A melhoria dessa situação ocorre efetivamente quando as mudanças começam a acontecer de fato como as preconizadas na Lei, e se, verdadeiramente, existir a ousadia da inovação, acionada pela forças coletivas. É que, a partir de agora, a “normalidade da escola” sofre um abalo, pois, por força da legislação, as portas da escola comum se abrem para receber o aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Essa fusão, evidentemente, gera confusão, provoca uma crise, pois a escola e os educadores não se sentem preparados para enfrentar tal desafio. Para triunfar sobre essa crise, como afirma Weber (1971), é preciso acionar mecanismos revolucionários. O mundo fechado da escola é uma ostra, o mecanismo revolucionário é a força para a sua abertura. É como diz Moscovi (1990 apud BRASIL, 1998, p. 24), “uma luta para vencer a resistência”.

A legislação por si só não operará tal mudança, porque, em relação ao texto legal, a atitude da sociedade tende, como sempre, a achar que ele pode, facilmente, ser ignorado ou transgredido. A força e a importância da nova LDB, no que concerne à Educação Especial, não pode ser subestimada. Ela tanto institui a obrigatoriedade do educando com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais de freqüentar a rede regular de ensino, como estabelece a criação de serviços de apoio especializado nas escolas regulares para o atendimento das peculiaridades de cada criança.

A rigor, entretanto, o texto legal vai mais além: prescreve, para os sistemas de ensino, organização curricular específica, com utilização de métodos, técnicas e recursos educativos adequados e voltados para o atendimento educacional a alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Paralelamente, no que concerne ao corpo docente, prevê um quadro de professores qualitativamente preparados para atuar junto a esses alunos. Além disso, quando for o caso, a escola deve ter um compromisso com uma educação especial para o trabalho e uma articulação com órgãos empregatícios com vistas à sua integração na vida em sociedade (PIRES; PIRES, apud BRASIL, 1998, p. 24).

Todos os alunos têm direito às oportunidades educacionais nas condições as mais normalizadoras possíveis que lhes favoreçam contatos e socialização com os colegas da mesma faixa etária e que lhes permitam, no futuro, integrar-se e participar da sociedade. Esse

é o processo de inclusão, benéfico tanto aos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, quanto aos outros alunos, já que aprendem através de uma metodologia mais individualizada, dispõem de mais recursos e adquirem atitudes de respeito e solidariedade em relação aos seus colegas.

A presença das chamadas necessidades especiais na escola implica, obrigatoriamente, mudança de atitudes do professor. A satisfação de tais necessidades não poderá se basear apenas na solução simplista de se recorrer ao tradicional professor de apoio. Diante dessas necessidades, é preciso desenvolver uma atitude no sentido de buscar respostas coletivas e integradas pelo corpo pedagógico da escola. Contudo, não bastam atitudes coletivas, é preciso uma reformulação de todo o sistema educacional, de tal modo que as necessidades específicas de aprendizagem de alunos, que hoje se encontram excluídos, também sejam atendidas.

A mais recente conquista nessa área está expressa no atual Plano Nacional de Educação (2001) que estabelece um conjunto de metas relacionadas ao atendimento dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Dentre essas metas, destacam-se o redimensionamento das classes especiais e a criação das salas de recursos, em cinco anos, conforme as necessidades da demanda escolar, favorecendo a integração. Outra meta assegurada no Plano é a ampliação do atendimento dessa clientela na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Em parceria com a área da saúde, deverão ser organizados programas direcionados aos alunos com deficiências e/ou com necessidades especiais, assegurando procedimentos de estimulação precoce para essas crianças em instituições especializadas ou regulares da educação infantil, especialmente em creches, auxiliando no desenvolvimento global desses educandos (CORRÊA, 1998, p. 229). O trabalho integrado educação/saúde muito virá a colaborar com a questão acadêmica /escolar do aluno então, incluído.

Nesse sentido, apesar das dificuldades, algumas escolas estão caminhando no sentido de virem a ser inclusivas. Algumas experiências bem-sucedidas na área começam lentamente a despontar e a apresentar modificações e alterações em suas estruturas e/ou em seus sistemas. A proposta inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceira da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação.

1.5 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER

Tecnicamente, diversas concepções foram despontando, vindo a contribuir para a elaboração de outros conceitos acerca do processo de integração/inclusão. Para Steenlandt (1991), a integração é “o processo de incorporar física e socialmente, dentro da sociedade, as pessoas que estão segregadas e isoladas dos outros”. De acordo com a “Política Nacional de Educação Especial”, a integração é definida como um “[...] processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A interação implica em reciprocidade” (BRASIL, 1994).

A noção de base implícita na idéia da integração é o princípio da normalização, a qual visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida, análogos aos que são disponíveis, de um modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade. A integração implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas, fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação (LEGENDRE, 1993 apud MANTOAN, 1998, p. 31).

Pereira (1994, p. 6) complementa, ainda, que, no processo de integração, costuma-se assegurar igualdade nas oportunidades de convivência, de educação e de aprendizado de educandos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Entretanto, não significa que sejam vivenciadas as “mesmas experiências educacionais”.

Assim, os programas ou modelos implementados oferecem vários níveis de integração, uma “cascata”⁴ de integração, segundo princípios de psicologia, da aprendizagem,

⁴ O termo “sistema de cascata”, utilizado pelo movimento de integração, propõe que o aluno se adapte à escola, sendo inserido em ambiente o menos restritivo possível, atendendo às suas necessidades e características próprias.

de métodos e de processos de ensino, apoiados na avaliação dos fatores ambientais, sociológicos, culturais, administrativos e econômicos condizentes com o nível de do alunado que está sendo integrado. O processo de integração escolar foi se esboçando no contexto mundial nos anos 60 e se consolidando nos anos 80 do século passado.

Na verdade, no processo integrativo, mantém-se a segregação, em escolas especiais de grupo de alunos considerados fora do padrão do aluno especial, capaz de frequentar o ensino regular. Esse procedimento desloca a posição de segregação total, mas cai na cilada de manter, no interior da proposta de integração, parte dos sujeitos na condição de segregados, o que acaba por reafirmar uma formação ideológica de exclusão, na mesma direção da segregação total praticada anteriormente à formulação do princípio de integração (MARQUES, 2000, p. 4).

Proponentes da integração defendem que o aluno “conquiste” sua oportunidade, demonstrando a habilidade de poder acompanhar o trabalho da professora da classe regular. No Brasil, a Classe Especial acabou sendo, equivocadamente, considerada sinônimo de integração, já que os outros programas, praticamente não eram oferecidos. Frietto (1998, p. 180), analisando esse processo, classifica-o como lento e difícil, porque necessita de preparação, aceitação e estudo da equipe pedagógica da escola que irá absorver esses educandos que precisam de um suporte psicológico e pedagógico intenso, caso contrário, ao invés de integrá-los estará criando grupos de excluídos. Isso ocorre porque, na prática da integração, os alunos têm oportunidade de frequentar a escola regular, mas alguns são segregados na medida em que não conseguem atender, parcial ou integralmente, às exigências acadêmicas devido às suas peculiaridades de desenvolvimento.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiências cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicadas a individualização dos programas escolares e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades do aprender. Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p. 23).

Por outro lado, Martins (1996), avaliando positivamente o processo de integração na escola regular, argumenta que não é benéfico apenas para as crianças com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. A integração deve ser entendida como uma “via de mão dupla”, pois as crianças consideradas normais, ao conviverem em condições de igualdade com aquelas que apresentam déficit em alguma área, também serão beneficiadas. Aprendem

que o mundo não é um lugar onde todos são iguais e que as pessoas, mesmo “diferentes”, merecem respeito, amizade e afeto. Aprendem também que existem muitas formas de ajudá-las em suas necessidades, inclusive nas educacionais. Crescem, enfim, com uma visão menos preconceituosa dos indivíduos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, deixando de lado barreiras psicológicas que só conduzem à estigmatização e reforçam a segregação.

Para Fonseca (1987, p. 92), a integração deve tornar-se um instrumento de facilitação para a mudança educacional, permitindo que a escola normal seja o local legítimo para satisfazer as necessidades educacionais das crianças que as apresentam e efetivamente precisam ser trabalhadas.

Picchi (1999) reitera esse ponto de vista e explica que a integração provoca uma mudança positiva, não só na escola, mas em todo o sistema de ensino e beneficia toda a população escolar, uma vez que exige várias renovações no sistema escolar. Da forma como está posto, o seu discurso situar-se-ia no paradigma de inclusão, apesar da utilização do termo integração. No entanto, o autor reforça uma posição integracionista, quando defende a formação especializada para o professor, até que os professores comuns apresentem qualificações para um atendimento apropriado das necessidades educacionais dos variados tipos de alunos.

A integração representa, também, um desafio a ser enfrentado no âmbito da escola regular. Martins (1996, p. 30) destaca os aspectos que precisam ser assegurados: (a) um ensino individualizado, de acordo com as capacidades de cada aluno, seja ele considerado com deficiência ou não; (b) uma escola que se prepare, cada vez mais, para trabalhar com as diferenças, deixando de lado o seu caráter eminentemente seletivo, desenvolvendo procedimentos metodológicos e de avaliação, de acordo com a capacidade e as necessidades dos alunos deficientes e dentro de um ambiente flexível, sem, no entanto, prejudicar o ritmo de aprendizagem dos demais alunos da classe. Cabe ressaltar, que embora esse autor use o termo integração, refere-se, especificamente ao de inclusão.

Martins (1996), complementa ainda que, isso não é algo que se realiza num “passe de mágica”. Requer preparação adequada e uma mudança de postura pedagógica do professor que deverá perceber cada educando como pessoa, com características individuais e únicas que precisam ser respeitadas e trabalhadas, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento, além do incentivo à cooperação mútua entre alunos normais e os que apresentam alguma deficiência.

Essas colocações ilustram a evolução, os objetivos, a estruturação e as formas de intervenções realizadas pelo processo integrativo na escola. Alguns autores se detêm examinando as características dos processos de integração, bem como as dificuldades e as facilidades de sua implementação na prática. Mesmo sendo bastante questionado, face aos princípios do movimento pela inclusão, o processo voltado para a integração ainda tem presença marcante nas escolas.

Uma das opções de integração escolar é designada de *mainstreaming*, ou seja, “inserção na corrente principal”, metáfora que sugere a existência de um “canal” (refere-se ao processo educacional) que, em seu fluxo, vai carregando todo tipo de aluno, com ou sem capacidade ou necessidades específicas. O aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo essa concepção, deve ter acesso à educação mediante a sua inserção nessa “correnteza”, sendo a formação, adaptada às suas necessidades específicas.

Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais. Esse processo de integração traduz-se pela estrutura descrita, por muitos autores, como cascata, o qual defende o direcionamento de um ambiente “o menos restritivo possível.”. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque o “sistema de cascata” prevê, também, serviços segregados que não estão voltados para os objetivos da normalização. De fato, os alunos que se encontram nesses serviços segregados raramente se deslocam para os menos segregados e, mais raramente ainda, para classes regulares.

A crítica mais forte ao “sistema de cascata” e às políticas de integração do tipo *mainstreaming* afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência (DORÉ et al., 1997). Nem todos os alunos enquadram-se na situação correspondente ao conceito de *mainstreaming* e os eleitos para a integração são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos (STEENLANDT, 1991). O sistema baseia-se na individualização dos programas instrucionais, os quais devem se adaptar às necessidade individuais e próprias de cada aluno. A outra opção é a inclusão que questiona, não somente as políticas e a organização da escola especial e regular, mas também o conceito *mainstreaming*.

1.6 MOVIMENTO INCLUSIVO: UMA NOVA PROPOSTA EM ASCENSÃO

O termo inclusão é recente e teve sua origem na expressão inglesa *full inclusion*, que pode ser traduzida por “inclusão plena”, “inclusão total” ou “inclusão integral”. Para Mrech (apud BRASIL, 1998, p. 37), educação inclusiva refere-se ao processo de inclusão dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior. Trata-se de um novo paradigma que pode ser entendido da seguinte maneira: prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas do bairro, ou seja, todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro e não somente colocadas e/ou inseridas na vida comunitária depois de já terem sido dela excluídas.

Tal conceito implica, portanto, uma nova postura da escola comum que propõe no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores ações que favoreçam a integração social e a opção dos agentes educativos por práticas heterogêneas. A escola deve capacitar seus professores, prepará-los, organizá-los e adaptá-los para oferecer uma educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, por isso, não significa simplesmente matricular no ensino regular (comum), os educandos com deficiências e/ou com necessidades educacionais específicas, mas dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Deve ser, nesse contexto, igualitária e diferenciada. Ela iguala porque pretende oferecer a todos o que há de melhor e, dentro de suas possibilidades, cumpre a função de criar condições para que a alteridade do outro seja vista dentro de um prisma de paridade. Respeito às diferenças, tendo a igualdade como princípio básico, também é uma forma de enriquecimento humano, segundo Cury (apud BRASIL, 2002, p. 4).

Para Santos et al. (2002, p. 31), não basta apenas assegurar à criança um espaço físico na sala de aula, é necessário proporcionar a ela atividades significativas, capazes de promover seu desenvolvimento e remover as barreiras ao seu acesso e à sua participação na aprendizagem. Qualquer indivíduo tem limitações, o que não significa que não possa ser um sujeito participativo e capaz de aprender.

O ato de incluir implicará, então, trocar, entender, respeitar, valorizar e lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou, lembrando que esse processo ocorre na e para a sociedade, o que envolve a superação dos preconceitos, a modificação de atitudes e a organização de metodologias de trabalho em consonância com o conhecimento científico. A inclusão é portanto, responsabilidade de todos, existente e necessária na sociedade.

Na inclusão, buscar-se-á a inserção dos educandos de uma forma mais radical, completa e sistemática na vida social e educativa, ou seja, todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na “corrente principal”. Como a escola não objetiva excluir ninguém do sistema escolar, ela terá de se adaptar e/ou se reestruturar para atender as particularidades de todos os alunos, desde o começo de sua escolarização (MANTOAN, 1998, p. 32).

Propõe-se, para sua implantação, o modelo de “sistema caleidoscópico”. Esta metáfora pretende enfatizar a idéia de que no caleidoscópico a presença de todas as peças é fundamental para garantir a beleza e a riqueza do todo. Analogamente, é importante que se tenha todos os alunos na classe regular, pois a presença do aluno com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, em sala, diversifica e enriquece o grupo. Os professores e as escolas devem ser versáteis e criativos na busca de soluções para a manutenção desse aluno no ambiente de classe regular, com resultado satisfatório no seu desempenho acadêmico e social.

A convicção da importância da inclusão do aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular parte do princípio de que a heterogeneidade favorece o seu desenvolvimento, podendo promover e enriquecer as interações em sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem, no cotidiano escolar, a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, de confrontos, de ajuda mútua e da conseqüente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995, p. 110).

Mantoan (2003) admite que a experiência da inclusão é recente e ainda incipiente nas nossas escolas para que se possa entendê-la com maior rigor e precisão, mas é suficiente para que se possa levantar os seguintes questionamentos: que ética ilumina as nossas ações, na direção de uma escola para todos? Ou, mais precisamente, as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola,

ou seja, dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais e de todos os demais excluídos? As novas propostas reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar?

Nessas orientações, segundo a autora, entendem-se as deficiências como fixadas no indivíduo como se fossem marcas indelévels, a partir das quais só nos cabe aceitá-las passivamente, pois nada poderá evoluir além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais.

Porém, essa questão vista sob a ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é a que referenda a luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à anterior, pois as ações educativas na perspectiva inclusiva têm como eixos, o convívio com as diferenças e a aprendizagem com a experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois não contempla apenas o seu ingresso na escola, mas dá apoio a todos (professores, alunos, pessoal administrativo) para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto dessa concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa de serviços segregados (DORÉ et al., 1996).

Goffredo (1999, p. 46-8) levanta a seguinte questão: como incluir os que não são reconhecidos pela sociedade, sem correr o risco de criar falsos mecanismos de inclusão, isto é, sem criar uma inclusão que também seja excludente. Esse problema fica bastante evidente quando se observa, no âmbito da educação, nas estatísticas sobre a evasão escolar, o pequeno número de alunos deficientes que concluem o Ensino Fundamental. Tal fato ocorre porque a escola insiste em buscar uma homogeneidade que não existe e, assim, todo aquele que se mostra diferente da norma imposta é excluído. Por isso, o movimento da educação inclusiva, frente à realidade brasileira, deve, nesta fase de transição, ser visto como um grande avanço, quando recomenda a matrícula do aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na escola pública regular, porque, ainda hoje, prevalece entre nós a escola especial como o lugar para essas pessoas.

Carmo (1991, p. 43) assinala que, no contexto da inclusão, duas tendências despontaram como predominantes. A primeira, que passou a ser denominada inclusivista, em que podem ser agrupados aqueles que respaldam a inclusão em bases legalistas do direito de todos e dever do Estado e, a segunda, em que se agrupam os adaptadores sociais ou restauradores escolares e da educação.

Os inclusivistas, ao defenderem, baseados unicamente na legalidade, a garantia da igualdade entre os homens, como sendo a grande solução para o problema, desconsideram, entre outras coisas, que as leis e as normas emanadas do Estado expressam o poder e o interesse de uma minoria, e que nem sempre existe concordância entre o texto jurídico e sua operacionalização. A luta dos defensores dessa corrente de pensamento divide-se em dois momentos: um para garantir que o legislador aprove e registre o direito que se quer ter no texto jurídico e, outro, para garantir o cumprimento desse direito.

Em outros termos, é preciso acionar o Poder Legislativo para criar a lei e o Judiciário para que o direito adquirido seja respeitado e cumprido. O resultado dessa ação tem sido a segregação, o abandono e, o que é mais grave, o comprometimento da auto-estima dos indivíduos envolvidos nesse processo, sobretudo porque o aluno, incapaz de responder às exigências da escola regular, é colocado em segundo plano e, paulatinamente, é excluído de seu interior por meio dos diferentes mecanismos históricos de exclusão presentes na escola. Pode-se dizer que essa corrente acaba por defender apenas a igualdade do “direito de ser excluído” (ibid., p. 43-4).

A segunda corrente de pensamento, a dos restauradores, acredita que os principais desafios enfrentados pelo processo de inclusão passam pelas reformulações das escolas em diversos aspectos, tais como, adaptações arquitetônicas, adequação de conteúdos curriculares, preparação dos professores e outras mudanças de cunho didático-metodológico. Demonstram não perceber (se percebem, desconsideram) a incompatibilidade histórica que sempre existiu entre os projetos político-pedagógicos das escolas regulares e das escolas especiais. Advogam por ajustes e reformulações superficiais desses espaços, deixando à margem das discussões elementos verdadeiramente importantes na compreensão do que está sendo denominado de processo de inclusão (ibid., p. 44).

Nas últimas décadas, o discurso sobre a inserção social de todos parece ter invadido os recantos da sociedade em geral. Transformou-se em verdadeiro modismo e lugar-comum falar/defender e pregar a inclusão e, por isso, é importante levantar quais são os estudiosos que, efetivamente, pretendem implantar e/ou direcionar o processo inclusivo nas escolas e que não apenas “discursam” sobre inclusão sem realmente entender a fundo essa problemática (id.).

A existência de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada, que vem prevalecendo no país, tem contribuído para as atuais taxas de analfabetismo, evasão e repetência, baixa qualidade de ensino, exclusão dos que não

aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira que os outros. O sistema educacional, em termos gerais, parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não coloca em xeque valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais. Na verdade, as instituições de ensino segregadas existem há tempos e persistem até hoje. Se, de um lado, elas constituíram, durante décadas, a única via de acesso à escolaridade possível para as pessoas com deficiência, por outro, elas ainda continuam contribuindo para legitimar a exclusão desses alunos do ensino regular.

Por isso, a execução de propostas de educação escolar inclusiva suscita inúmeras questões referentes à competência de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades e comprometimentos para enfrentarem as exigências acadêmicas. Isso é especialmente desafiador nos sistemas de ensino em que o paradigma em vigor dicotomiza o ensino regular e especial e em que a superação dessa subdivisão é dificultada pela concepção tradicional de formação dos professores para ministrarem uma educação para todos, comprometida com o desenvolvimento pleno das possibilidades de cada um (ibid., p. 45).

É preciso, portanto, (re)pensar e (re)estruturar o sistema e a estrutura da educação convencional para que diminuam e, quem sabe, possam ser eliminados os obstáculos que impedem que todos os educandos progridam, tornando o sistema educacional mais justo, coerente, eficaz e equânime. Essa concepção do desempenho escolar e dos planejamentos didáticos, na ótica inclusiva, sem dúvida, revoluciona o que, tradicionalmente, se pratica nas escolas. Mas a primeira etapa está sendo alcançada: a conscientização. É ela que, de fato, poderá reverter essa situação, porque parte de suas conseqüências já está sendo sentida.

Em face dessa situação, aparece, também, a necessidade de se implantar programas educacionais flexíveis que possam abranger tal alunado na sua diversidade e que possam, se possível, oferecer o mesmo conteúdo curricular, sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem. Tal fato contribuirá, certamente, para a concretização da proposta inclusiva, modelo hoje defendido pela maioria dos profissionais e estudiosos da área.

Essa proposta, assim como outra, não deve ser imposta, mas discutida, sobretudo, com os professores, que são agentes importantes, embora não os únicos, da possível mudança. Eles precisam estar convictos de sua importância, caso contrário ela não terá condições de vingar. Para Crochík (apud SANTOS; SILVA, 2002), a experiência não é plena quando não é refletida, portanto ela deverá ser pensada tendo em vista os desafios da proposta. Sem a adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração de sua experiência

não há proposta educacional que possa ser bem sucedida. Eis uma questão a se refletir quando se busca ou se pensa os meios para implementar a inclusão, hoje, em nossas escolas.

1.7 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: AMBIGÜIDADES, CONTROVÉRSIAS E CONVERGÊNCIAS

Tais movimentos e/ou correntes da educação especial têm fundamentos diferentes, ocorreram em períodos sucessivos e, no entanto, é grande o número de autores e profissionais da área da educação que não estabelece diferenças entre eles e, até mesmo, consideram-nos equivalentes. Todavia, em meio a essas controvérsias, há também os que defendem, criticam e expressam preferências por um ou por outro modelo.

Martins (1996), por exemplo, concorda que há uma ambigüidade no uso desses termos e destaca que integração e inclusão constituem conceitos não muito claros para os educadores, em geral, pois encontram-se em uma fase de transição entre um modelo e outro. Há ainda, segundo esse autor, certa falta de informação, resistência e pouco estudo acerca do assunto e, por isso, é necessário insistir na caracterização dessas duas correntes:

Apesar da integração e da inclusão estarem dirigidas à colocação do deficiente na escola, seus conceitos não denotam o mesmo significado. Enquanto a integração espera o aluno deficiente chegar na escola para se adaptar, a inclusão pressupõe que esta escola já deva estar pronta para receber qualquer tipo de aluno. Para a integração, o aluno deficiente já pode ter tido um currículo de passagem pela classe regular, pela especial, voltando para a regular, enquanto na inclusão os alunos deficientes, no início de sua escolaridade, já deverão estar no ensino regular. É portanto, toda uma mudança de atitudes, concepções e práticas para atender o alunado da educação especial incluso no ensino regular (p.27).

Já Mantoan (1998, p. 31) considera que os dois vocábulos, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e evidenciam posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas. A noção de integração aplicada à escola tem sido compreendida de diversas maneiras, pois se tem usado o termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos ou outros. O emprego do vocábulo é encontrado, até mesmo, para designar alunos agrupados em escolas

especiais ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes. A noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém preconiza a inserção do educando de forma mais radical, completa e sistemática na vida social e educativa, ou seja, todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados “na corrente principal”.

Sasaki (1997, p. 35), em suas considerações sobre a integração, assinala que:

No modelo integrativo, a sociedade praticamente de braços cruzados aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social, etc.) contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, e desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia.

Nesse trecho, o autor define claramente o processo integrativo e expressa suas críticas ao modelo, o qual, em sua opinião, representa uma falsa idéia de integração e sérias barreiras para ser implementado. Ao final dos seus argumentos, ele defende a inclusão, embora não chegue a defini-la formalmente.

Lauand (2000, p. 94), analisando a questão sob um outro prisma, afirma que “as políticas atuais no país têm procurado viabilizar essa escolarização, porém, o que inversamente assiste-se é uma dicotomia entre filosofia e prática inclusiva”. A autora apresenta suas definições de inclusão e de integração baseadas em Sasaki (op. cit., p. 35). Declara que a inclusão total envolve incluir na classe e na escolar regular todos os alunos com deficiência, independente do grau, por tempo integral e sem qualquer outro tipo de serviço que implique exclusão ou segregação sócio-educacional. Já integração é um processo que tem como objetivo oferecer aos indivíduos deficientes, formação e reabilitação em ambientes regulares, o menos restritivo possível, com os suportes necessários. Porém, admite que:

Parece fácil falar de inclusão para alunos que não apresentem graves incapacidades, mas arriscaríamos dizer que talvez o futuro desses alunos, nessa perspectiva, seria o abandono ou a exclusão das escolas públicas regulares de ensino para encontrarem abrigo em instituições [...] onde receberiam um atendimento mais adequado nessa nova perspectiva que se quer implantar (LAUAND, op. cit., p. 94).

Na realidade, a autora reconhece o princípio da inclusão, mas acredita que a instituição especial poderia dar um atendimento mais adequado para alguns sujeitos com

incapacidades mais graves. Daí o seu posicionamento integracionista, uma vez que, no paradigma de inclusão, a escola e a sociedade devem se adaptar a todas e quaisquer diferenças.

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que foi anteriormente excluído e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera a necessidade de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 24).

Tartuci (2001), por sua vez, concorda que a escola integradora não se transforma, pois ela não se incomoda de ter alunos com deficiências, desde que sejam capazes. Afirma que a inclusão não se trata de um novo nome, mas de um outro fenômeno, no qual a escola tem que ser transformada para receber alunos, mudar sua filosofia, seus princípios e sua prática.

Analisando as discussões existentes, mediante esse breve recorte das posições de diferentes autores da área sobre as ambigüidades e controvérsias acerca da integração e da inclusão, percebem-se algumas discrepâncias significativas entre as posições expressas. Por outro lado, em várias passagens, os próprios autores não estabelecem distinções claras entre os conceitos, levando muitas vezes, o leitor a concluir que um autor defende uma determinada corrente, não pelos argumentos que ele apresenta em favor dela, mas pelas críticas que endereça à outra. Tal situação decorre do fato de se viver, hoje, uma fase de transição entre um modelo educacional que se apresenta diferenciado para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais e/ou deficiências e são trabalhadas em atendimentos específicos, mas isolados (integração), para um outro modelo que se propõe a atendê-las de forma conjunta em salas regulares, aceitando e respeitando as suas diferenças (inclusão).

Atualmente, percebe-se que a própria denominação do movimento varia de país para país. Muitos ainda mantêm o termo “integração” enquanto outros preferem adotar “inclusão”. Portanto, o movimento pela educação inclusiva nada mais é do que um momento atual ou uma reação às críticas e às práticas encontradas no passado da própria história da Educação Especial. Entender a educação inclusiva como novidade ou como uma ruptura total com o que está estabelecido é uma visão ingênua e simplista da história, além de não contribuir para o processo: “[...] a mudança só pode ocorrer em pequenos avanços... a aceleração do processo pode fazer com que os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem os esforços da reforma” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 264).

Alguns estados e municípios estão tentando absorver e colocar em prática os princípios que correspondem ao modelo inclusivo, mas a forma de operacionalização, os recursos alocados, as prioridades estabelecidas e os resultados variam muito. Algumas dessas tentativas têm alcançado resultados positivos, reforçando as convicções dos seus agentes que passam a se apresentar como representantes da proposta inclusiva. Já outros, descrentes ou por se depararem com resultados pouco animadores, consideram o movimento inclusivo uma utopia, atingível apenas a longo prazo. Essa é, portanto, uma questão em aberto. Para Santos (2003, p. 1), cada país, cada localidade, cada contexto possui seu próprio ritmo de caminhada na direção de tornar suas instituições sociais mais inclusivas.

As mudanças no pensar, no sentir e no fazer educação não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns poucos. Por mais paradoxal que possam parecer, as transformações almejadas, que levem as escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade e, ao mesmo tempo, comuns e diversificadas, não dependem apenas das políticas educacionais. Essas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente, com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho, emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer. Mesmo enfrentando todos esses empecilhos, a inclusão educacional é uma tarefa que se busca desenvolver e alguns resultados positivos e animadores já têm sido obtidos.

2 O LUGAR DO “ESPECIAL” NA EDUCAÇÃO

A cada dia, inúmeras crianças são, por conta das dificuldades de escolaridade, desenvolvimento e socialização, avaliadas e diagnosticadas como “diferentes”, “deficientes” e “incapazes de aprender”, sendo encaminhadas e/ou direcionadas para a educação especial. Em pesquisas recentes acerca dessa temática, Fonseca (1987), Carvalho (2004) e Mantoan (2003) revelam um crescimento acelerado de tais índices o que vem configurar um novo quadro dentro da escola. Frente a esse contingente de educandos e acreditando nos benefícios que a inclusão proporciona, quando devidamente implementada, algumas escolas vêm investindo em práticas e posicionamentos mais inclusivos, visando a desenvolver tal processo.

Sabe-se também que, mesmo enfrentando obstáculos de diferentes naturezas e dimensões, em razão de várias patologias e de graus variados de comprometimentos, além de dificuldades colocadas pelo meio, as pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais estão, gradativamente, inserindo-se na vida escolar e comunitária. (MAZZOTTA, 1996; 1998; GODOY, 2000). O esclarecimento e a busca do cumprimento de seus direitos, como já citado no capítulo anterior, vieram alterar o retrato anterior da escola.

A implantação do processo inclusivo contribuiu para o desenvolvimento de uma nova visão sobre o aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Assim, hoje, se incentiva a sua inserção, preferencialmente em classes regulares, onde possa conviver com educandos “normais” em situação de igualdade de oportunidades e ser considerado: “[...] a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa [...] e onde possam ser reveladas [...] as possibilidades que se escondiam, que não lhes eram creditadas por falta de oportunidade de emergirem espontaneamente” (MANTOAN, 1989, p. 21).

Para Carvalho (apud MANTOAN, 1989, p. 158), muito mais do que distribuir esse alunado pelo ensino regular de forma aleatória, a proposta de inclusão escolar deve ser entendida como um processo que não se reduz à inserção deste ou daquele aluno numa classe do ensino comum, regular (muitas vezes à revelia do professor). Inclusão é um processo; não ocorre por decreto ou por modismo. Precisa-se entender que ela envolve a reestruturação das culturas, das políticas e das práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente elitistas e excludentes. Para incluir (inserir, colocar)

um aluno com características diferenciadas numa turma dita “comum”, há a necessidade de se criarem mecanismos que lhe possibilitem integrar-se educacional, social e emocionalmente com seus colegas, professores e com o objeto de conhecimento e de cultura. Essa é uma tarefa complexa, mas, sem dúvida, necessária.

A escola, então, como uma das instituições responsáveis pela difusão de idéias e de valores, tem, potencialmente, um grande poder transformador das relações sociais e, pouco a pouco, tem contribuído para que a idéia da inclusão torne-se mais difundida e aceita. Nesse sentido, as salas de aula vêm mudando: alunos surdos, cegos, deficientes mentais e físicos estão convivendo com os demais, aprendendo e lutando por seu espaço.

Mas, para favorecer esse processo, deve-se lutar contra a lógica voltada para a homogeneidade e os critérios de competência e rendimento existentes na escola, em que iguais devem ser agrupados e, conseqüentemente, afastados todos aqueles considerados muito “diferentes”, especialmente aqueles designados deficientes e/ou com necessidades educacionais especiais.

Ser identificado como significativamente diferente pressupõe, portanto, a adoção de padrões e critérios que determinam, em primeira instância, o que é ser semelhante ou normal para depois definir-se o desvio. Os critérios utilizados podem ser estatísticos, estruturais, funcionais (integridade da forma e competência da funcionalidade) e psicossociais (padrões ideológicos expressos através de “tipos ideais”). Esse julgamento é feito pela comparação entre o diferente e o tipo ideal construído e sedimentado socialmente (AMARAL, 1998). Todas essas condições trazem conseqüências para as interações sociais que são tecidas a partir de esferas particulares e individuais e estendem-se para as esferas sócio-culturais mais amplas e historicamente construídas.

Cabe ressaltar, também, que a inclusão não se refere apenas ao local onde deva se desenvolver, especificamente, mas, sim, a como mudar o mundo. Neste sentido, ela é muito mais ampla do que o contexto escolar que representa apenas uma de suas facetas. Até porque, partindo da idéia de que a inclusão é um processo, não existe uma escola inclusiva, mas, sempre, escolas em luta pela inclusão. Booth e Ainscow (1998, p. 194) apresentam isso muito claramente:

Algumas pessoas falam como se pudéssemos identificar escolas que sejam ou não sejam inclusivas [...]. Uma escola inclusiva pode ser considerada como aquela que inclui, que valoriza igualmente todos os alunos das comunidades locais ou da vizinhança, e que desenvolve abordagens de ensino e aprendizagem que minimizem

agrupamentos com base no rendimento ou nas deficiências [...]. Tal escola inclusiva é um ideal alusivo, que só existiria quando nenhuma diferença fosse desvalorizada na sociedade.

As concepções mais progressistas sobre a prática pedagógica defendem que o conhecimento se dá no movimento dialético entre atores sociais, em que, estar junto, em relações mecânicas, não é suficiente para que ele ocorra, mas sim nas experiências de troca, no confronto das idéias, na cooperação, no movimento de dar e receber (ARANHA, 1994).

Esse pressuposto vem reforçar as convicções acerca da validade da inclusão do aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, uma vez que o princípio da heterogeneidade deverá favorecer o desenvolvimento desses alunos, podendo ser um fator enriquecedor para as interações na escola. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem, no cotidiano escolar, a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, de confronto, de ajuda mútua e de conseqüente ampliação das capacidades individuais. A instituição escolar oferece oportunidades para a satisfação das necessidades e para o desenvolvimento das aptidões dos indivíduos. Ela cria, para tanto, um conjunto de normas que devem ser compartilhadas por seus componentes, concebidas como adequadas por todos eles.

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas nos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. A inclusão, como conseqüência de um ensino de qualidade para todos os alunos, exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas de nível básico (MANTOAN, 1998, p. 44).

Perrenoud (2000) assinala que todo ato educativo é feito de desafios e que é a partir das exigências e deles é que os educadores vão se tornando melhores. No dia-a-dia da sala de aula, o(a) professor(a) é levado(a) a indagar-se: o que fazer para que todas as crianças progridam, o que fazer para que cada criança se desenvolva e avance? São questões que, no dizer do autor, verificam o ato educativo e mantêm vivo o sentido primeiro do ser educador.

Mattos (2000), analisando esse dia-a-dia, sugere a elaboração de um currículo flexível que privilegie as interações sociais, adequando recursos e metodologias não só para

alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, mas também para alunos regulares, a fim de que realmente se implemente a inclusão escolar. Para que isto se efetive, a escola deverá modificar sua metodologia de ensino ao invés de exigir que o aluno se adapte à sua estrutura didática. Tal procedimento permitirá que os alunos, com ou sem deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, dêem suas respostas segundo suas condições de desenvolvimento, sentindo-se motivados a enfrentar as dificuldades como um desafio a ser vencido.

Para isso, deve-se dar apoio a todos alunos, educadores e ao sistema como um todo, de forma que uma variedade de necessidades possa ser contemplada. O enfoque educacional deverá concentrar-se nos fatores de ensino e aprendizagem, com uma ênfase maior, no que se refere à formação e capacitação dos professores, associada ao desenvolvimento de boas estratégias de ensino que beneficiem a todos.

Quanto ao processo avaliativo, ele deverá se pautar por um permanente acompanhamento e uma observação atenta às respostas emitidas pelos alunos em geral. Pois, essas respostas é que refletirão o sucesso de suas construções cognitivas, traduzindo-se na compreensão do mundo físico e social, o qual vai sendo, progressivamente, conquistado em função das solicitações do meio (CASTRO, 1998, p. 226).

Vale ressaltar que o planejamento da ação educativa inclusiva deve ser participativo, isto é, deve envolver os educadores tanto da educação especial como da regular. O professor especializado deve participar de todas as ações, opinando e discutindo com o professor do ensino regular e participando do planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. O professor deve, portanto, ser parte integrante e ativa da equipe escolar. Ele precisa ter, sempre, a oportunidade de socializar o seu saber específico junto aos outros profissionais da equipe, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola e envolvendo-se com essa equipe na busca de alternativas que minimizem as diferenças entre os alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais e os demais (GOFFREDO, 1999).

O professor regular precisa entender o significado de uma escola inclusiva, a partir de seus conhecimentos anteriores como professor. Precisa entender, também, que seus alunos desenvolvem meios diferentes de aprendizagem e, por isso, às vezes, utilizam caminhos que o próprio professor desconhece (ibid., p. 47).

Para Mantoan (2003), todas as estratégias e os argumentos que levam a escola tradicional a se opor à idéia de uma escola única para todos refletem a incapacidade de atuar diante da complexidade e da variedade do que é real nos indivíduos e nos grupos humanos. Esses provêm de contextos culturais variados, representam diferentes segmentos sociais que produzem e ampliam conhecimentos e que têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem categorias, como deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantas mais. Por essas classificações é que se perpetuam as injustiças na escola e, por detrás delas, é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade. Tais especificações são argumentos que endossam a criação de modalidades de ensino, de espaços e programas segregados. Ainscow (1997, p. 20), frente a situação, sugere que se sensibilize os professores para novas formas de pensar que lhes desvendem novas possibilidades de aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula.

A adesão a esse novo paradigma cobra modificações internas na escola, na sua organização, na oferta de apoios específicos (seja para os professores ou alunos), nos intercâmbios entre escolas, classes, comunidades, na utilização de recursos da comunidade (sejam de ordem clínica, pedagógica, materiais, físicos). Cobra ainda, alterações estruturais e adaptações arquitetônicas, preparação do pessoal técnico-administrativo, treinamento de funcionários, viabilização de recursos e tudo mais que seja necessário.

De acordo com Glat (1998, p. 27), certamente esse modelo precisa ser transformado, porém sem uma modificação estrutural do sistema educacional brasileiro, a inclusão de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, principalmente os mais prejudicados, nunca será concretizada. Conforme a autora, a noção de inclusão total não é uma proposta e, sim, uma utopia. Como toda utopia, tem um valor simbólico importante e um investimento afetivo que deve ser alimentado. A sociedade inclusiva é a sociedade ideal a que todos almejam, é a utopia do mundo perfeito, semelhante ao socialismo: de cada um, de acordo com suas possibilidades, para cada um, de acordo com suas necessidades (id., 1997).

Para Goffredo (1999, p. 45), para que a escola possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais. Para tal, ela deve-se transformar num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que surgem. O espaço escolar, hoje, tem de ser visto como o espaço de todos e para todos. Para esse estudioso, o novo desenho da escola implicará a busca de alternativas que garantam o acesso e a

permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. Assim, o que se deseja, na realidade é a construção de uma sociedade inclusiva comprometida com as minorias, cujo grupo inclui os alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais.

A inclusão depende do entendimento de que o processo de conhecimento é tão importante quanto o seu produto final e de que se devem respeitar o ritmo da aprendizagem e o traçado que cada aprendiz elabora, a partir de seu estágio de desenvolvimento, seus sistemas de significação e de seus conhecimentos. Indiscutivelmente, um dos desafios que se coloca atualmente à comunidade educativa consiste na capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, consiga ter sucesso na sua aprendizagem (AINSCOW, 1997, p. 9). Destaca, também, que se deve rever a pedagogia e vê-la como uma procura intencional da construção de modelos educativos eficazes para todas as crianças. Esses modelos devem romper decisivamente, com os determinismos médico-psicológicos e de inspiração sociológica que justificaram um século de segregação para aqueles que, por desvantagens diversas, mais precisavam da escola comum para o encontro solidário com os pares. Os sistemas educacionais deverão estar em sintonia com os problemas de renovação da escola pública, pois uma escola que se desenvolve fugindo dos conflitos é uma escola débil. A mesma pertence e é inserida dentro de um todo social, o qual influencia e é influenciada por ela.

Segundo Ainscow (ibid., p. 26), para se organizar a prática diária na sala de aula, exige-se um apoio em serviço que implicará mudanças no local de trabalho e na forma como se organiza a formação do pessoal nas escolas. Isto significa que deve existir uma oportunidade imediata para uma prática apoiada e para colaboração entre colegas e condições que apóiem a experimentação.

Ainda de acordo com esse mesmo autor (ibid, p. 27), para tornar uma escola mais inclusiva, é necessário reorientar significativamente os recursos e esforços, de modo a transformar as organizações, que estão estruturadas no sentido de manter o status quo, em novas formas de trabalhar que apóiem atividades orientadas para o aperfeiçoamento. A criação de mecanismos que encorajem o aperfeiçoamento traz aos profissionais uma capacidade de verem de forma mais clara os seus objetivos e prioridades, produz um maior sentido de confiança e de enriquecimento e desenvolve o desejo de experimentar respostas alternativas para os problemas da classe. Tais problemas, segundo o autor, devem ser vistos como parte integrante de um processo vasto de aperfeiçoamento da escola. Isto significa que, ao progredir no seu todo, a escola passa a garantir maior apoio aos professores quanto às

respostas que dão aos alunos que apresentam maiores dificuldades no seu processo escolar. Atuando desse modo, adotam uma forma de trabalhar que consiste essencialmente na reforma da educação regular para torná-la mais abrangente. Além disso, verifica-se que essa evolução se irá constituir em benefício para todos os alunos.

A cultura da escola tem sempre a “marca” de seu passado e dos valores e crenças cultuados no presente. A equipe gestora utiliza-se de diversos métodos para elaborar o projeto político-pedagógico. Essa atividade vai desde a sua redação nos gabinetes até as práticas participativas, envolvendo toda a comunidade escolar. A elaboração do projeto político-pedagógico para a escola inclusiva que se postula exige que a gestão seja democrática. E, como o conceito de educação inclusiva precisa ser mais debatido, convém iniciar as discussões para a elaboração do projeto por esse tema, procurando-se modernizar a cultura da escola, em clima de liberdade de expressão e de respeito às incertezas. Todos os que (com)vivem na comunidade escolar sabem que precisam mudar. A questão é: como implementar as necessárias reformulações, sejam administrativas, pedagógicas, culturais e atitudinais? (CARVALHO, 2004, p. 104).

Essas ações democráticas nada mais, nada menos referem-se à participação, entrosamento, reflexão e análise do processo como um todo. Dentro de uma sociedade capitalista é algo bastante urgente e necessário. Espírito e atitudes mais democráticas devem ser mais estimuladas para efetivamente se falar e/ou repensar, a inclusão.

Tanto a administração da escola quanto o planejamento estarão voltados para a operacionalização de ações mais democráticas no acolhimento de alunos que apresentem deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, oferecendo-lhes, por direito de cidadania, a inclusão na aprendizagem e na participação (id., p. 106). O cumprimento desse direito deve estar introjetado em cada um dos que trabalham na escola, não mais por piedade, filantropia ou porque são ordens a serem cumpridas. A fase de debates e análises que deve preceder à redação do projeto político-pedagógico tem dentre seus objetivos a mudança de atitudes às diferenças dos alunos, particularmente quando, são mais significativas.

Crochík (1997, p. 179 apud AINSCOW, 1997) afirma que a escola ao centrar os esforços na criança, ou melhor, em suas dificuldades para adapta-la à classe dos ditos “normais”, a unidade deixa de ser a criança e passa a ser classe, nunca perdendo de vista sua relação dentro de uma comunidade mais ampla. E, nesse sentido, pode repensar e/ou traçar metas para tornar-se mais inclusiva (ou, pelo menos, não tão excludora), aberta a todas as diversidades existentes.

2.1 SITUANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NESSE CONTEXTO

Um exame da literatura evidencia a existência de concordâncias e divergências entre os autores ao defini-la. O entendimento real de sua função, bem como de seu funcionamento na escola, favorece a implementação da proposta inclusiva. Para Kassar (1995), a educação especial é parte integrante da educação. Mazzotta (1996) identifica-a como uma modalidade de ensino que visa a permitir e a manter o acesso e a permanência do educando especial no ensino regular. Mendes (1994) considera-a um novo campo de atuação profissional, engendrado em um subsistema da educação geral e que se configura como uma área do conhecimento científico. Ferreira (1993) refere-se a ela como um conjunto de serviços, objetivando o desenvolvimento da clientela não atendida na rede comum de ensino.

Na “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994), a educação especial é definida como um processo que objetiva promover o desenvolvimento de potencialidades das pessoas com deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades e que abrange e/ou atende os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

O termo educação especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, onde que a criança diagnosticada com alguma deficiência, incapacidade ou diminuição era segregada para uma unidade ou centro específico. A Educação Especial era dirigida a um grupo de alunos possuidores de algum déficit ou handicap (JIMÉNEZ, 1997, p. 9). Mas isso mudou, pois a Normalização de Serviços, destinados a essa clientela, defende e/ou prega sua permanência e inclusão no ensino regular, com apoios e acompanhamentos adequados e/ou necessários ao prosseguimento de sua escolarização. A educação especial desenvolve-se, agora, pelas mesmas vias que a educação regular.

A multiplicidade de leituras e interpretações acerca da natureza da educação especial gera discussões quanto ao atendimento da clientela considerada especial no que se refere à educação formal (BUENO, 1993; FERREIRA, 1993; MENDES, 1996) e às diversas concepções quanto à natureza da vinculação entre escola regular e educação especial.

Os pressupostos fundamentais da educação especial, bem como seus objetivos são, na verdade, os mesmos da educação regular: basear-se na aceitação da pessoa com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, respeitando suas diferenças individuais e proporcionar-lhe experiências compatíveis com o período de vida em que se encontra (infância, adolescência, idade adulta ou velhice). Ela deve favorecer a criação de condições consideradas normais de participação ativa no ambiente familiar, educacional e de trabalho, além de eventos recreativos, religiosos e culturais.

Mazzotta (1996, p. 39) destaca que, hoje, a educação especial conta com um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns e, assim, garantir a educação formal de educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e dos jovens. O apoio e a suplementação são auxílios educacionais especiais, proporcionados no contexto da escola comum ou regular aos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais e têm objetivos distintos, podendo ser assim caracterizados:

- Apoio: ocorre quando um **professor especializado** orienta a **equipe da escola e o professor da classe comum**, além de prestar **atendimento ao aluno**, auxiliando-o em suas necessidades educacionais especiais para seu melhor acompanhamento do **currículo escolar comum e da programação de sua classe**. No atendimento ao aluno, atua tendo como referência os conteúdos curriculares e/ou a preparação de materiais didáticos e faz uso de métodos e recursos especiais. Tal professor é identificado como “professor de recursos”, podendo ser um consultor, um professor itinerante ou mesmo, um professor de sala de recursos.

- Suplementação: ocorre quando um **professor especializado** orienta a **equipe da escola e os professores das classes comuns**, presta atendimento ao aluno mediante desenvolvimento de **atividades e conteúdos curriculares específicos, além daqueles destinados a todos os alunos de sua classe**, de modo a favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem e garantir sua escolarização no contexto do ensino regular. São exemplos de conteúdos e atividades específicas: o Braille, as técnicas de comunicação (libras), as atividades da vida diária como, por exemplo, o tomar banho, o vestir-se, o alimentar-se adequadamente.

A educação especial, em suma, não pode ser uma educação desigual, encarada à parte da educação regular. A proliferação de serviços, de estruturas, de equipamentos e de professores só torna a educação especial mais burocrática e dispendiosa. A solução do problema está na escola regular e em buscar meios e/ou formas de implementar sistemas educacionais inclusivos. No futuro, provavelmente, teremos sistemas de ensino mais eficazes, garantindo novas soluções para novos problemas, tornando-os mais auto-corretivos, a fim de garantir a inclusão progressiva da educação especial no ensino regular.

Acredita-se que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adoção de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão, naturalmente, na inclusão escolar de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Em consequência disso, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada, não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, mas especializada no aluno. Dessa forma, ela se dedicará à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos de uma educação para todos. Para se ministrar um ensino especializado ao aluno é preciso ultrapassar as condições atuais de estruturação do ensino escolar para alunos com deficiência (MANTOAN, 1998, p. 30).

Por essas razões, o serviço de educação especial adquire uma nova caracterização que vai além daquela apontada na Lei de Diretrizes e Bases, que a enquadra como uma modalidade de educação. Na perspectiva inclusiva, ao contrário, a educação especial passa a ser um conjunto de técnicas, recursos e serviços organizados e colocados à disposição na escola comum. Enfim, todos os conhecimentos científicos já desenvolvidos devem estar à disposição de cada aluno na escola (ROSS, 1998, p. 245-6).

Desse modo, em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento aos padrões de normalidade para aprender com os demais, o desafio, para os sistemas de ensino e para as escolas, é construir, de forma coletiva, as condições para atender bem à diversidade de seus alunos. Isso requer disposição para dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de maneira integrada no processo de mudanças da gestão e da prática pedagógica (BRASIL, 2001).

Almeida (1984) propõe, frente à situação hoje existente, que haja uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas classes regulares de forma a prevenir problemas de aprendizagem ou de comportamento que porventura possam levar o aluno a ser encaminhado para o ensino especial. Nesse sentido, sugere um trabalho em parceria entre professor e o supervisor na escola para transformar a prática pedagógica mais apropriada e significativa, resgatando principalmente a auto-imagem do professor, suas crenças em suas próprias capacidades educadoras e o envolvimento afetivo com suas tarefas cotidianas e seus alunos (ANDRADE; NUNES, 1998, p. 235).

Por isso, a educação especial visa à melhoria qualitativa dos aspectos gerais do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, a educação inclusiva será muito importante para que realmente se construa uma escola que se especialize em todos os educandos (MANTOAN, op. cit.). E, já que a filosofia da educação atual tem como objetivo principal a construção de uma escola especializada em todos os alunos e não apenas nos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, muitas mudanças deverão ser feitas, não somente conceituais, mas estruturais.

Godoy (2000, p. 120) considera importante que cada unidade escolar diagnostique sua realidade educacional e implemente alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços, preferencialmente no âmbito da própria escola, de forma a favorecer o sucesso pedagógico pretendido. Ao sistema de ensino cabe, segundo esse autor, garantir o apoio às escolas, aos professores e aos alunos. É importante que se considerem as alternativas já existentes, como as salas de recursos, os centros e as salas de apoio pedagógico, os serviços de itinerância e as suas diferentes possibilidades de utilização, como também o investimento na criação de novas alternativas. Essas devem ser fundamentadas no conjunto de necessidades educacionais especiais encontradas no contexto da unidade escolar e/ou do município. Assim, certamente, poderão ser identificadas valiosas opções dentro da escola que podem colaborar de forma decisiva para o desenvolvimento do processo inclusivo.

2.2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A OUSADIA DE TENTAR

De acordo com Carmo (1991, p. 45), para que se possa efetivar a “escola inclusiva”, é necessário continuar trilhando um longo e árduo caminho. É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia-a-dia da instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Por essa razão, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um.

E, por isso, o quadro de padrões e normas da educabilidade das crianças, segundo habilidades previamente definidas como desejáveis, deve ser substituído por um novo critério: o da oferta de condições de desenvolvimento das potencialidades de cada um. Portanto, somente por meio dessa revolução, no sentido sociológico do termo, chegar-se-á aos patamares de uma nova normalidade que será a de uma escola capaz de responder às necessidades das crianças, capaz de servir de resposta concreta às reais expectativas da sociedade quanto à inclusão escolar e à educabilidade da criança com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais.

Porém, trabalhar, inovar, ousar e implementar, numa perspectiva inclusiva, não é missão impossível, mas um desafio viável. É uma questão de pensar, querer e encarar o árduo e, de certa forma, o tortuoso caminho para mudar. Querer “pensar e fazer” uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte formas desiguais de pensamento, que busque metodologias interativas, que faça do reconhecimento da diversidade, estratégia para uma nova aprendizagem, que conceba o aluno inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo.

O desafio de uma Escola para Todos está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e especialistas, o poder das avaliações, da visão clínica do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Goffredo (1999, p. 49), a escola, como espaço inclusivo, deve considerar como seu principal desafio o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção. Para um projeto educativo baseado nos princípios de integração/inclusão, deve-se pensar numa renovação pedagógica que considere as diferenças. Não há dúvida de que a qualidade da educação tem importância prioritária para o crescimento econômico, social e político de um país. Os governos, dessa forma, precisam formular políticas que assegurem a inclusão dos excluídos e, para que isso ocorra, devem estabelecer metas, programas e procedimentos eficientes de inclusão e de ampliação da cidadania.

Para Kelman (1998, p. 33-4), o que também colaboraria com a questão seria a implantação de políticas públicas que oferecessem os necessários serviços escolares e de saúde. A inclusão estaria garantida com enormes chances de êxito (acadêmico e social), seja pela inserção em classes regulares ou em especiais. Dessa forma, dar-se-ia à inclusão o sentido exato que o termo deveria ter, isto é, assegurar aos alunos condições para que se “sintam incluídos” em nossa sociedade, tendo respeitados os seus direitos de cidadania.

Essa transformação do nosso atual modelo segregacionista, com pouca interligação de serviços de saúde e de educação, parece ser um processo lento, que exige um esforço sustentado para que todos os fatores que estão em jogo contribuam positivamente no resultado geral, proporcionando um trabalho mais dinâmico e produtivo. Souza (1996) defende, assim, a criação de condições para que o indivíduo com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais possa receber uma educação adequada, com recursos e atendimentos necessários, e lembra que isso não é nenhum favor e, sim, uma questão de justiça.

O professor, nesse processo, deixa de ser o centro das decisões pedagógicas que passam a ser compartilhadas com outros profissionais, além dos pais e dos alunos. Cabe ao diretor na escola inclusiva envolver-se ativamente provendo condições para viabilizar essa educação. Ele deve organizar reuniões pedagógicas, trabalhar com temas relativos à acessibilidade universal, fazer adaptações curriculares, convocar profissionais externos e prestigiar as inovações locais.

Na educação inclusiva, não há repetência nem evasão, porque todos são aprovados, uma vez que todos irão atingir, cada qual, seu objetivo, de acordo com as metas anuais, em curto prazo, previamente estabelecidas. Para tanto, a escola precisa aprender a refletir criticamente e a pesquisar. Uma escola que não tenha medo de se arriscar; com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores e em resposta às necessidades de inclusão. Como diz Mantoan (1997, p. 68), “[...] cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos”.

Assumir a escola inclusiva é comprometer-se com a construção de uma sociedade inclusiva (NIZA, 1998), é participar, enquanto educador, de uma matriz que é hoje transversal a todo o pensamento científico, a toda a cultura humanista, a toda organização sócio-política comprometida com a idéia de progresso, assentada nos valores perenes e universais da fraternidade e da liberdade. Por isso, a escola para todos não é um mito; é uma evidência, uma

necessidade vital à organização das sociedades, pois, face à enorme crise social em que ela se encontra, a cultura inclusiva é uma cultura cooperativa e, portanto, de sobrevivência.

A negação da escola inclusiva representa um pacto perigoso. Não se deve, por deformação e estreiteza de análise, confundir-la com qualquer modo de tecnologia educacional ou reduzi-la a qualquer método ou habilidade didática. Complexidade, diversidade, diferença, complementaridade, cooperação, inclusão são palavras intensas a reivindicarem uma nova epistemologia – a que a escola não se pode alhear. Estes conceitos têm de ser referências para o pensar e para o agir dos educadores, se quiserem ser construtores do futuro e não trair a dimensão ética e o papel que a profissão implica.

A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que demandam um empenho de atualização e de estruturação das condições atuais. O principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar e incluir, além dos alunos que apresentem deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os com altas habilidades e com superdotação.

Assim, o desenvolvimento das escolas inclusivas, capazes de sustentar recursos educativos com sucesso para todos os alunos passa, necessariamente, pela definição de uma ação educativa diferenciada dos variados contextos. E, para que uma gestão desenvolva ações pedagógicas inclusivas, é preciso que a escola estabeleça uma filosofia baseada nos princípios democráticos e igualitários do indivíduo, de inclusão, de inserção e de provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Por isso, é preciso acabar com os subterfúgios teóricos e as distorções do conceito de inclusão que circulam entre os profissionais da área, para que seja possível reconstruir a educação escolar segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas e tecnologias educacionais. A elaboração e a execução de currículo, em todos os níveis de ensino, implicam em interação e não mais distribuição e transmissão do saber por via unilateral e hierarquicamente direcionada do professor para o aluno. Eles podem e devem ser co-autores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, do planejamento à avaliação, respeitando-se mutuamente. O que muda é a ênfase no que impede a aprendizagem: na educação especial, o problema reside na incapacidade do aluno, na inclusiva, deve-se enfatizar, como já dito, as barreiras escolares ao aprendizado.

Isso quer dizer que existem ferramentas para que as mudanças aconteçam urgentemente e para que se reinvente a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre as quais se fundamenta e os pilares teórico-metodológicos em que se sustenta. Os pais são os grandes aliados dos que estão empenhados na construção da escola inclusiva brasileira, aberta às diferenças. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, quando exigem o melhor para seus filhos, com e sem deficiência, e não se contentam com projetos e programas que batem nas mesmas teclas e maquiagem o que sempre existiu (MANTOAN, 2003).

Marchesi e Martin (1995, p. 196) enfatizam, também, que, para tal mudança realmente se consolidar, exige-se tanto a reflexão coletiva dos professores com relação à adaptação do currículo ao aluno com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, como a estruturação da instituição para oferecer um ambiente mais adequado a esse aluno. O apoio pedagógico aos professores será assegurado mediante variadas estratégias, visando ao planejamento adequado para o trabalho em aula, com programações específicas, adaptações curriculares, metodologias, organização da classe, avaliação, técnicas de trabalho em grupo, bem como intervenções diversificadas, estas em função das dificuldades específicas desses alunos.

O currículo, porém, deve servir apenas como roteiro para os professores, e, como tal, deve ser flexível e modificado de acordo com as aprendizagens individuais. Há necessidade de avaliação inicial (interesses, motivações, potencialidades, necessidades acadêmicas, habilidades etc.). As avaliações são processuais e direcionadas para a tomada de decisões educacionais e para o re-planejamento do ensino que, por sua vez, é determinado pelas potencialidades, pelas necessidades e pelas carências individuais (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Ao defender a possibilidade de se conseguir progresso significativo desses alunos, é fundamental que a escola se conscientize de que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes do modo como se ministra o ensino e se avalia o desempenho e os resultados da aprendizagem. Mas o compromisso fundamental é despertar o hábito de trabalho cooperativo e da reflexão coletiva, bem como uma análise crítica dos problemas enfrentados e das atividades profissionais desenvolvidas pelos educadores, visando à conscientização e à melhor sistematização dessas atividades (MANTOAN, 1989).

Somente por meio dessas profundas mudanças chegar-se-á aos patamares de uma nova normalidade, que será a de uma escola capaz de dar respostas concretas às reais

expectativas da sociedade quanto à integração escolar e à educabilidade da criança com deficiência (PIRES; PIRES apud BRASIL, 1998, p. 25).

Deve-se recriar a escola para que seja porta de entrada das novas gerações para o mundo plural em que vivemos. Assim, as reformas educacionais e todas as interrogações sobre o papel da escola exigem que se repense a prática pedagógica tendo a Ética, a Justiça e os Direitos Humanos como eixos. Este tripé sempre sustentou o ideário educacional, mas nunca para vencer a exclusão, a competição ou o egocentrismo. Agora, ele busca uma nova fase de humanização e de sociabilização que fosse além dos pressupostos hegemônicos do liberalismo e se baseie na interatividade, na superação de barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais. Na verdade, escolas devem ser contextos educacionais capazes de ensinar a todos, numa mesma turma, sem excluir ninguém de qualquer atividade, tendo em mente que toda criança sempre sabe alguma coisa.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA FAZER FACE AO DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores da área de educação especial sempre constituiu uma dificuldade, tanto para atender a esse alunado adequadamente dentro de instituições especializadas como, mais recentemente, para implementar o processo de inclusão dos alunos com deficiências e/ou necessidades especiais educacionais nas escolas comuns.

Nos anos finais do Império, o atendimento a essas pessoas ainda estava vinculado aos profissionais da saúde, e a atuação dos professores ficava sob tal dependência. Nos anos 20 do século passado, havia uma crescente preocupação com a dimensão propriamente pedagógica da ação educativa voltada para esse alunado, porém estreitamente influenciada pela abordagem psicológica e sem abandonar o campo da saúde.

Sob essa ótica, postulava-se, em 1930, uma formação comum a todos os professores, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à prática, que deveria possibilitar-lhes experiências com as crianças ditas “normais” e com as consideradas deficientes. Porém, com a estruturação das escolas Pestalozzi, caminhou-se em sentido contrário, pois os alunos

deficientes eram confinados em escolas especiais. Provavelmente, esse primeiro desvio esteja na origem da atual forma de estruturação e de atendimentos destinados a esse alunado pelas diferentes instituições especializadas.

O problema apresenta-se, portanto, também, ao nível da formação de professores, uma vez que, em geral, a formação dos profissionais da educação se dá em dois ramos distintos: os que deverão atuar no ensino regular e os que atuarão na educação especial. Essa formação diferenciada somente vem reforçar o modelo que se baseia na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos, fundado em uma visão “desfocada” da realidade e do indivíduo. Corre-se, assim, o risco de se institucionalizar a discriminação já no ponto de partida da formação dos professores, negando, portanto, o princípio da “integração”, não só do deficiente na rede regular de ensino, como também do profissional da educação na realidade educacional existente (não só nas escolas, mas também nas classes especiais, nas instituições especializadas etc.). Nega-se a esses profissionais a experiência de conviver com a diferença e com as dificuldades dela decorrentes. Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independentemente da clientela para a qual esses professores ensinarão no futuro, garantir-lhes-á uma leitura crítica, não só da educação e das propostas de mudança nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nela presentes.

Para Gotti (1998), em conseqüência da legislação brasileira da década de 60, a freqüência de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais em escolas comuns ampliou-se consideravelmente, o que veio a consolidar a formação de professores especializados, em nível de ensino médio, com a formação continuada através de estudos adicionais ou cursos de aperfeiçoamento.

De fato, a partir dos anos 70, mesmo que lentamente, iniciou-se no Brasil a formação de professores em nível superior para atuação na educação especial. Porém, Gotti (ibid.) enfatiza que, apesar dessas iniciativas, ainda se observam lacunas nessa formação, o que fica evidenciado pela não informação e pelas carências de recursos materiais e estruturais apresentadas pela maioria dos professores e escolas do ensino regular que atendem alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais.

É preciso, portanto, repensar a maneira como está organizada a formação dos professores, a começar pela própria noção que se tem dos saberes e dos conhecimentos necessários a esse profissional. O conhecimento está em contínua transformação, revisão, superação. E, particularmente, no campo do atendimento às diferenças dos alunos deficiências

e/ou com necessidades educacionais especiais, as descobertas e inovações trazidas pela ciência e pela tecnologia abrem continuamente novas possibilidades, cobrando dos profissionais o espírito investigativo e a abertura para o novo. Daí, a necessidade de que também o professor do ensino regular esteja continuamente estudando, atualizando-se e preparando-se para receber tal alunado em sua sala.

O profissional que trabalha com a educação especial deve ser um professor qualificado, com um saber reconhecido socialmente e competente no seu fazer. Além disso, há de ser, também, um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira esse educador poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade.

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente, centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 162).

Para tanto, a formação do profissional da educação deve se inserir nesse mundo de mudanças e ser repensada com bases nessas novas realidades e exigências da contemporaneidade. Mas há ainda muito por se fazer no sentido de estimular uma base de formação que valorize, ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico e a formação técnica. O espaço para a pesquisa e para a produção do conhecimento deve tornar-se o eixo norteador de um trabalho, o mais interdisciplinar possível, articulando docentes e alunos nessa tarefa de construção social do saber. Além disso, é importante incentivar a “cultura” da educação continuada, para que se torne uma prática habitual o aluno retornar à universidade, uma vez inserido no mercado de trabalho, a fim de aperfeiçoar e aprofundar seus estudos.

Todos os setores e/ou instâncias escolares são unânimes em concordar que, para assegurar um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade, na perspectiva da educação inclusiva, é necessária a implantação de uma política de formação de professores e um projeto pedagógico adequado às demandas e à realidade educacional, levando-se em consideração a comunidade a que se destina. Com respeito à formação de professores, Godoy (2000) propõe que ela seja organizada de modo a prever:

- a existência de professores generalistas, incluindo teorias e práticas acerca das necessidades educacionais especiais de alunos que lhes possibilitem desenvolver processos de ensino e aprendizagem em classes comuns da educação básica;

- a formação de professores para educação especial, com formação em nível superior, para o apoio pedagógico especializado aos alunos que apresentam necessidades educacionais e especiais (quer sejam temporárias ou permanentes), matriculados em escolas do ensino regular ou em escolas especiais da educação básica;

- a formação de professor em nível de pós-graduação com a incumbência de formar novos professores para o atendimento escolar aos alunos, os níveis de educação, de atendimento e, particularmente, para a atuação na educação superior.

Todavia, a realidade da formação de professores no nosso país está ainda bem distanciada desse modelo ideal e, apenas na última década, é que propostas nessa direção e os desdobramentos delas decorrentes começam a ser encampadas pelas políticas e pelas agências formadoras.

Goffredo (1999), num estudo sobre a formação dos professores que atuam na área da Educação Especial, seja em nível do ensino médio, da graduação, da pós-graduação ou mesmo nas capacitações em serviço, detectou um percentual significativo deles que não tiveram, em seus cursos, qualquer disciplina e/ou tópico concernente à educação especial ou sobre estudo das deficiências. No Brasil, a grande maioria dos cursos de graduação na área da educação não inclui, em seus currículos, conteúdos voltados para a preparação de profissionais capazes de atender adequadamente às necessidades educacionais desse alunado.

Por outro lado, Mantoan (1997), analisando em seus estudos, os cursos que oferecem, em suas grades, disciplinas ou conteúdos voltados para essa questão, constata que, de um modo geral, tais cursos trabalham a teoria, a didática, mas não preparam os alunos para a prática. Em outras palavras, os currículos desses cursos estão, via de regra, distanciados e dissociados da prática pedagógica, e não enfatizam a preparação do profissional da educação, no sentido de capacitá-lo para trabalhar com a heterogeneidade encontrada no universo dos educandos.

Viver a experiência de uma unidade escolar que aposta na educação inclusiva supõe romper com o estabelecido e estar disponível para novas exigências. Requer uma estruturação curricular com métodos, técnicas e recursos educativos que dêem espaço a uma

sintonia de ação em torno de objetivos comuns e, também, uma perfeita sintonia do pessoal de apoio com a direção, a coordenação pedagógica, os serviços de orientação, o corpo docente, os conselhos de classe, os pais e os representantes comunitários. Tudo isso, evidentemente, não pode ser improvisado; precisa ser objeto de planejamento minucioso, com previsão de modalidade e períodos de formação para implementar esses novos dispositivos. Isso diz respeito tanto à estruturação e à organização curricular, que devem ser levadas a efeito mediante um processo participativo, quanto à formação do pessoal nas técnicas especializadas para o atendimento das crianças com deficiências. A tudo isso se acrescente, ainda, a necessidade da formação dos profissionais das escolas para o uso de novos recursos educativos.

A complexidade da inclusão envolve, portanto, não apenas a reforma do pensamento e da escola, mas a formação de professores, de modo que possam ser abertos e capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora. A inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença. Se a diferença é tomada como parâmetro, se deve ter mais igualdade como norma e nessa uma hierarquia de igualdades e diferenças que sustentam a “normalização” (processo pelo qual a Educação Especial tem proclamado o seu poder). Essa normalização propunha, sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal”, como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la (MANTOAN, 2003).

Assim, praticamente todos os cursos de formação de professores encontram-se, na atualidade, em reestruturação, atendendo às indicações das reformas impostas pela LDB e do Decreto que instituiu a criação dos institutos superiores de educação.

Frente a uma escola inclusiva ou, no mínimo, menos excludente, é necessária a criação de condições que proporcionem ao professor uma habilitação sólida e integral, capaz de promover mudanças em sua prática pedagógica, auxiliando-o a “tomar consciência e auto-regular sua atividade ao ministrar aulas e ao planejar seu trabalho”. Sem tal formação, que não

pode se resumir a um curso isolado, mas envolve capacitação e acompanhamento contínuos, esse debate não sairá da esfera da própria educação especial e a escola inclusiva nada mais será do que outra utopia (GLAT, 1998, p. 28).

Martins (1996, p. 31-2) considera urgente que se cuide da capacitação do professor da classe regular e do especialista para atuar frente às necessidades especiais dos alunos. Essa questão envolve, obrigatoriamente, a formação básica do professor (em nível de segundo grau), os cursos de pedagogia (em suas várias habilitações) e de licenciaturas, avançando até aos cursos de pós-graduação, mediante a inclusão de disciplinas voltadas para o trabalho pedagógico com esse alunado. Essa questão requer, ainda, a preparação prévia do professor e a adequada formação dos demais profissionais que oferecem suporte técnico aos professores regulares que têm alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais “integrados” e outros atendimentos especializados. São importantes, também, outras medidas, como a redução do número de alunos por turma, a estruturação de um serviço sistemático de apoio especializado ao docente regular, um trabalho de orientação e de acompanhamento permanente com os pais e uma campanha de educação comunitária intensa voltada para a conscientização acerca da problemática da integração/inclusão.

Não se pode pensar a formação do professor de educação especial isoladamente. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação de profissionais da educação geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que vêm sendo feitas nesse campo, seja no âmbito nacional, estadual ou regional.

Nunes e Ferreira (1997), analisando essa questão, remetem-na para a Declaração de Salamanca, a qual denota a importância de uma preparação adequada de todos os profissionais da educação, como um dos fatores-chave para propiciar a mudança para escolas “integradoras”. A nova LDB, sintonizada com essa preocupação, prevê, no seu artigo 59, item III, a capacitação dos professores do ensino regular para que se efetue a inclusão dos alunos com deficiências nas escolas comuns. Esse aspecto tem sido reforçado por outros autores que também defendem a proposta como, por exemplo, Mantoan (1997, p. 97) que assevera:

A adequada qualificação técnica dos futuros profissionais, assim como a capacitação dos profissionais em exercício deve ser revista no sentido de prepará-los para concretizar o ideal democrático de oportunizar a educação básica de todos os alunos, quebrando barreiras e limitações de toda ordem que geram segregacionismo e discriminações.

Jiménez (1997), por sua vez, resume a questão dizendo que a qualificação profissional do professor deve levar ao desenvolvimento de uma competência voltada para a

aceitação da diversidade apresentada pela clientela escolar, como, também, para o entendimento dos caminhos que o aluno percorre no processo de construção de conhecimento.

Para se levar a cabo o desenvolvimento desse profissional, Fonseca (1987, p. 106) defende um sistema ou um modelo de formação com caráter de permanente atualização, quer no plano científico, quer pedagógico. É por isso que a formação não pode ser circunscrita a um período de tempo, mas deve ser permanente, em exercício. Entre a formação inicial (pré-serviço) e a formação permanente (em serviço), sistemas de levantamento de necessidades e sistemas de disseminação de recursos e conhecimentos terão que ser estabelecidos. Os sistemas de disseminação de recursos e de conhecimentos deverão partir dos centros de formação para as escolas, mantendo, assim, constante interação e colaboração.

Sasaki (apud BRASIL, 1998, p. 10) afirma que, durante os treinamentos, deverá ser garantido aos professores o acesso à literatura (livros, manuais, apostilas, relatórios e outros materiais impressos e/ou audiovisuais) sobre a educação inclusiva. Deverá, também, ocorrer uma série de modificações nos ambientes escolares e nos materiais de ensino-aprendizagem, além de mudanças nos critérios de avaliação do rendimento escolar e de promoção nas séries. Segundo o autor, tanto no âmbito escolar, como em outros setores, as principais resistências têm origem no desconhecimento e/ou nas informações equivocadas a respeito do paradigma da inclusão. Essas resistências partem tanto das autoridades educacionais e dos professores comuns e especiais como das famílias e dos alunos com ou sem deficiências.

Os preconceitos em relação à inclusão poderão ser eliminados, ou pelo menos reduzidos, por meio das ações de sensibilização da sociedade e, em seguida, mediante a convivência na diversidade humana dentro das escolas, das empresas e dos programas de lazer inclusivos. Já existem resultados que comprovam a eficácia da educação inclusiva nos seguintes aspectos: comportamentos na escola, no lar e na comunidade; senso de cidadania; respeito mútuo; valorização das diferenças individuais, e aceitação das pequenas e das grandes contribuições das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora das escolas inclusivas.

A formação continuada seria uma das estratégias para permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e práticas, alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas. O professor, ele próprio sentindo-se como um pesquisador, vai, naturalmente, estimular o espírito crítico e investigativo de seus alunos, tornando prazerosa sua vinda à escola. Em vez das maçantes

atividades de cópia, ditado, arte e efêtu, dentre outras, a adoção de práticas, que levem o aluno a observar o mundo que o rodeia, nele descobrindo semelhanças, diferenças, relações, são muito mais agradáveis, contribuindo para a efetivação da aprendizagem (CARVALHO, 2004, p. 159-162).

Serão também necessárias várias outras medidas. No âmbito político, precisa ocorrer a descentralização do poder, expressa no processo de municipalização e na reorganização administrativa, técnica e financeira dos sistemas educacionais, na melhoria das condições de trabalho e na valorização docente.

No âmbito administrativo, são imprescindíveis mudanças estruturais que possibilitem a construção da inclusão. No âmbito técnico-científico, é necessária a capacitação dos professores para o ensino na diversidade. Se essas medidas forem implementadas, elas poderão contribuir para a concretização da proposta inclusiva de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais na escola.

Conforme Bueno (1999), o desafio que a educação inclusiva coloca à formação de professores de educação especial é o de conjugar quatro tipos de necessidades: uma formação docente teórica sólida e adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico. Outro tipo de necessidade é a formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas as crianças com deficiências que forem incorporadas ao processo educativo regular. A terceira refere-se a formação específica sobre características comuns das crianças com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade e as minorias. A última necessidade refere-se a uma formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos para as diversas deficiências. Isso certamente exige mudanças profundas e radicais nas formas usuais que têm sido implementados os diferentes sistemas de formação de professores, incluindo nessa categoria, também, a Educação Especial.

Do professor, exige-se investimento emocional, conhecimento científico-técnico-pedagógico, conduta ética e compromisso com a aprendizagem dos alunos. Esse complexo ideário envolve o desenvolvimento de capacidades de participação coletiva para tomada de decisões, orientadas por um modelo de professor reflexivo que considera seu fazer docente e as práticas pedagógicas que ocorrem na escola como objetos permanentes de reflexão.

Enfim, o professor precisa de uma formação sólida, voltada para o desenvolvimento de habilidades básicas para aprender a se situar no mundo, a conviver com a diversidade e a ser solidário com os demais. Assim, ele reelabora seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É justamente nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, refletindo na e sobre a prática, em clima de gestão democrática.

Para os professores que já estão exercendo o magistério, essa formação deve ser oferecida sob a forma de formação continuada pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Marques (2000, p. 209) enfatiza as variadas formas dos programas de formação continuada:

Podem desenvolver-se como cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc. qualquer das formas, porém, deve supor a experiência gestada no exercício da profissão, para a ela regressar com o questionamento, com o convite reflexão e com novos elementos que enriquecem o debate que dá vida ao coletivo da sala de aula, da escola e das comunidades educativas mais amplas.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva de qualidade necessita que o professor da classe comum apresente uma formação que contemple as características e diferenças de cada aluno e que o professor especialista não se concentre somente nas deficiências e suas implicações, mas trabalhe na perspectiva de apoio ao processo de inclusão escolar.

3 COMO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDA ESSA NOVA ESCOLA: NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL

Segundo o MEC (2003), o número de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras vem crescendo constantemente. Dados estatísticos indicam que, entre 2002 e 2003, a matrícula dessa clientela nas escolas comuns aumentou 27,6%, passando de 17.994 para 22.960. Segundo o INEP (2004), dentre essas escolas, as que mais receberam esses alunos são as que possuem Salas de Recursos e/ou que apresentam suportes pedagógicos e demais serviços especializados da área de educação especial, o que supostamente facilitariam o desenvolvimento, a adequação e a evolução desse alunado em sala de aula, auxiliando na inclusão geral deles.

Dutra (2003), Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, confirmou o crescimento do movimento inclusivo, entretanto, destacou ainda que tal processo necessita de expansão, de estudo e de implementação, haja vista que inúmeras crianças com deficiência mental, a mais comum delas, seguida da auditiva, da visual e da física, estão segregadas, segundo as estatísticas oficiais. É para essas crianças e jovens que estão fora da escola que a educação especial e as escolas regulares, segundo ela, devem abrir caminhos, investindo esforços para incentivar sua inserção, assegurando-lhes permanência e desenvolvimento escolar.

Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) também apontam que apenas 2% da população brasileira que apresenta algum tipo de deficiência está sendo atendida. Esse índice, além de não ser muito animador, repercute no processo inclusivo e na evolução dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na escola. Tal informação reforça a necessidade de estudos, de implementação de políticas educacionais, sociais e econômicas que visem a atingir essa clientela, a fim de que seja devidamente incluída em todas as esferas e estruturas da sociedade, inclusive educacional e/ou escolar. Paralelamente a esse quadro não tão otimista, vêm-se observando certas evoluções científicas e tecnológicas demonstradas por meio de inúmeros conhecimentos, práticas, posicionamentos pedagógicos, equipamentos, medicações que estão auxiliando o dia-a-dia do professor na escola e, conseqüentemente, melhor viabilizando o processo inclusivo desses educandos (MANTOAN, 1998; 2003; CARVALHO, 2004; GLAT, 1998). Além disso, anualmente, o

Ministério da Educação e Cultura (MEC) e demais órgãos responsáveis por estatísticas nacionais e internacionais revelam números e quantitativos de indivíduos que apresentam deficiências no país e no mundo (cerca de 10% da população é constituída de pessoas com algum tipo de deficiência. Destes, 5% apresentam deficiência visual, 10% múltipla, 15% auditiva e 20% física). O conhecimento desses números dá uma visão da dimensão da situação que reflete problemas políticos, econômicos e sociais. Para a ONU, tanto na esfera nacional quanto no que se refere aos índices mundiais, há essa média aproximada entre ambos, o que em face ao quantitativo de casos levam-nos a discutir com vistas a criar novos mecanismos e/ou estruturas para efetivamente se atender aos anseios, necessidades e realidade de tal clientela.

3.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA EM MATO GROSSO DO SUL

No Mato Grosso do Sul, a inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais vem aumentando significativamente. Segundo dados censitários da Secretaria Estadual de Educação, em 2003, o número de alunos com deficiências visuais, físicas, auditivas e mentais em salas de aula no ensino regular aumentou 67% em relação a 2002, passando de 621 alunos para 1014. Em 2004, o mesmo órgão também, verificou aumento na demanda de alunos incluídos no ensino regular, demonstrando estar tal processo em constante ascensão, devido a políticas, ações, divulgações e estruturas de atendimentos e acompanhamentos realizados. O quadro a seguir nos explicita, tais colocações:

Quadro 1 - Alunos incluídos no ensino regular com apoio pedagógico especializado - rede estadual/MS- 2004.

Cegueira	21
Baixa visão	108

Surdez	48
Def. Auditiva	184
Def. Física	33
Def. Mental	1.635
Def. Múltipla	45
Altas Habilidades/Superdotação	2
Condutas Típicas	239
Total Geral	2.315
Total Urbana	2.290
Total Rural	25

Fonte: Secretaria de Estado de Educação/Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação Estatística.

Em contrapartida, como pode-se observar nos quadros abaixo, o presente órgão demonstrou também, embora em índices menores; alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais sendo incluídos sem atendimentos e/ou apoios pedagógicos especializados. Situação esta, que segundo pesquisadores e profissionais da área, dificulta e emperra, o trabalho a executar.

Quadro 2 - Alunos incluídos no ensino regular sem atendimento e/ou apoio especializado- rede estadual/2004:

Cegueira	9
Baixa visão	48
Surdez	58

Def. Auditiva	96
Def. Física	107
Def. Mental	328
Def. Múltipla	34
Altas Habilidades/Superdotação	0
Condutas Típicas	54
Total Geral	734
Total Urbana	713
Total Rural	21

Fonte: Secretaria de Estado de Educação/Superintendência de Planejamento e Apoio à Estatística.

Esses dados vêm consideravelmente, mapear toda estrutura, evolução e trajetórias da educação inclusiva no Estado, processo este, como já muito descrito nesse estudo, em consolidação, com alguns empecilhos, mas em constante avanço.

3.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: CAMINHOS TRILHADOS RUMO À INCLUSÃO

A educação especial iniciou oficialmente seu atendimento, em Mato Grosso do Sul, a partir de 1981. Até então, essa modalidade de ensino ficava a cargo, sobretudo, de instituições, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), surgida em 1967, e o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAG), fundado em

1957. Essas instituições, até hoje existentes e atuantes, são de origem particular, mas mantêm algumas atividades mediante parcerias e convênios com o Estado.

Cabe ressaltar que, em seu período inicial, a educação especial foi estruturada, em Mato Grosso do Sul, pelo Decreto nº 1231, de 23/09/81, que criava, paralelamente, o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS) e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação (CEADA). A Diretoria de Educação especial apresentava, na época, duas equipes multidisciplinares que atuavam junto ao Serviço de Atendimento Precoce (SEAPRE) e ao Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (SEDEA) (CAMILO, 2001).

Para Anache (1994), tal Diretoria tinha, como objetivo principal, a implementação da política de educação especial no estado. A nova estruturação então vigente procurou estabelecer suas normas de atuação, seguindo parâmetros apresentados pelo Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, órgão nacional criado em 1973, que orientava a realização de estratégias de trabalho na educação especial, direcionando-se pelos princípios de integração, normalização, integração, conceitos estes já discutidos nos capítulos anteriores.

Em 26 de março de 1982, o Conselho Estadual de Educação fixou normas de funcionamento dos serviços especializados para a educação especial em Mato Grosso do Sul, através da Deliberação 261/82. Em 10 de outubro de 1986, a Secretaria de Educação estabeleceu normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle de classes especiais, através da instrução nº 001 (id.).

Todas essas iniciativas foram avaliadas com base no trabalho desenvolvido, no período de 1981 a 1986. A Diretoria de Educação Especial concluiu haver falhas e propôs alterações na sua estrutura, mediante a formulação de novos princípios orientadores a redefinição da clientela a ser atendida, ênfase no diagnóstico e definição das modalidades de atendimento (PORTARIA 69/86 MS/SED/CGE/DEE).

A nova estrutura teve o seguinte formato: três núcleos distintos nas áreas de deficiência mental, auditiva e visual; núcleos de implementação de atendimento especializado, voltados inicialmente para as áreas de deficiência física, superdotados e problemas de conduta, e outros programas que, posteriormente, se fizeram necessários, como os núcleos de articulação aos serviços especializados (CAMILO, op. cit.).

Nesse período, foi criado também o Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação (CEADA), e reestruturado através do Decreto 3.546, de 17 de abril de

1986 e autorizado pela Resolução CEE-1810. Esse Centro funciona em regime de externato, com três turnos, atendendo a portadores de surdez severa e profunda, a partir dos primeiros meses de idade, com o objetivo de habilitá-los ao ingresso no ensino regular (INFORMATIVO, 1998, MS/SED/SUED/DEE/CEADA).

Segundo o Boletim Informativo da Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado (2003), que analisa a educação especial desse período, a preocupação central da área era apoiar as entidades que trabalhavam com os excepcionais (termo utilizado na época), destinando a elas recursos financeiros. Cabe destacar que a visão institucional da deficiência e de seus atendimentos, mais particularmente as instituições especiais e as Classes Especiais, ainda foi preservada e valorizada nessa fase da educação especial no estado. Essa postura era semelhante nos demais estados da federação brasileira. Os atendimentos acima citados encontravam-se, em sua maioria, vinculados ao setor público, com maior prevalência no sistema estadual.

3.3 CRIAÇÃO DO CENTRO SUL-MATOGROSSENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CEDESP)

Foi criado, em 25 de abril de 1989, através do Decreto 5078, o Centro Sul Matogrossense de Educação Especial (CEDESP), em substituição ao Centro de Assistência Médica, Psicopedagógica e Social (CRAMPS). O órgão diretamente ligado à Secretaria de Educação foi-se transformando, como se verá mais a frente, em outros órgãos com estruturas e objetivos distintos com o intuito de atender às solicitações das mudanças ocorridas.

O CEDESP tinha como objetivo “oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, a educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de conduta” (MATO GROSSO DO SUL, DEC, 5.078/89). Sua implantação deveu-se à necessidade de a educação especial dar soluções aos problemas surgidos, como a realização de diagnósticos mais precisos que possibilitassem aos educandos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais um atendimento de qualidade e que realmente lhes trouxessem evoluções. Para sanar as dificuldades, criou-se uma estrutura

com clientela definida, organização de atendimentos, programas e planejamentos para atender aos alunos da educação especial, em fase escolar, até sua terminalidade profissional. Tal situação também concorreu para as mudanças de estrutura da educação especial que ocorreram em Mato Grosso do Sul com as trocas de governos e de seus nomeados.

O CEDESP realizava atendimento a crianças na faixa etária de zero a três anos, em estimulação precoce, educação pré-escolar (de quatro a seis anos), a alunos de 1ª série e profissionalização. Os procedimentos que integram essas modalidades de atendimentos estão previstos e descritos na Portaria 69/86/SEESPE/MEC.

Em 1991, a Secretaria de Estado de Educação lançou a série intitulada “POLÍTICAS EDUCACIONAIS: uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul”, cujo volume 4 contém as “Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais”. Com essas diretrizes, foi extinta a Diretoria de Educação Especial, por se entender que a educação especial deveria ser promovida dentro do contexto da educação geral. Isso ocorreu sob a influência dos movimentos sociais e da organização dos portadores de deficiência na luta por seus direitos como cidadãos. A nova proposta entrou em vigor com o objetivo de descentralizar a educação especial e, até hoje, direciona parte do sistema especial no Estado (CAMILO, op. cit.).

Padial (1996, p. 37), em uma avaliação mais apurada do período, afirma que a atuação do CEDESP foi produtiva por ter criado as Salas Especiais no estado, embora a contribuição desse serviço tenha sido menos efetiva do que o esperado, devido à ausência de critérios mais rigorosos para orientar o encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais a essas salas.

Assim, pontos positivos e negativos foram se estabelecendo na trajetória da Educação Especial no Estado, culminando, em 1991, com a implantação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico.

3.4 UNIDADES INTERDISCIPLINARES DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO (UIAPS)

A partir da década de 90, a Secretaria de Educação implantou as UIAPs, criadas através do Decreto 6064, de 19 de agosto de 1991, em Campo Grande, ampliando o atendimento para mais treze municípios do Estado. Essas unidades tinham como função prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino, descentralizando o atendimento.

A equipe técnica de cada uma das três UIAPs era formada por profissionais das áreas de Educação e de Saúde (psicólogos e pedagogos), para atuar de forma sistemática junto à comunidade escolar.

O objetivo prioritário das UIAPs era “realizar diagnósticos em alunos da Rede Estadual de Ensino, a fim de identificar os alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais e proceder acompanhamento psicopedagógico aos mesmos” (DECRETO, 6064 de 19 de agosto de 1991 do Estado de Mato Grosso do Sul).

A educação especial, que até então era marcada por uma visão clínica da deficiência, passou a trabalhar na perspectiva educacional. Para tanto, passou a desenvolver ações, através dessas UIAPs, que se responsabilizaram pelo diagnóstico e pelo acompanhamento do alunado PNE⁵, bem como pela criação de locais destinados a serviços de apoio especializado como Salas de Recursos, Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos (CCDT), Classes Hospitalares e Ensino Itinerante, voltados sistematicamente para a inclusão do PNE no Ensino Regular.

Segundo documentos oficiais, essa proposta primava pela descentralização do atendimento ao alunado com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais e o fortalecimento da escola. Tendo como referencia metodológica a abordagem sócio-histórica e partindo do pressuposto da valorização dos bens produzidos pelo homem ao longo dos tempos, as avaliações e as intervenções pedagógicas deveriam considerar os referenciais culturais trazidos pelo aluno (Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais, 1992). Previa-se, além do acompanhamento sistemático a professores do ensino comum e Sala de Recursos, a capacitação em serviço dos profissionais que atendiam esses alunos na escola. Tal capacitação era realizada pela equipe das UIAPs, então direcionadas pelos Núcleos e/ou Agências Educacionais.

A equipe da UIAP era responsável pela operacionalização do apoio educacional (acompanhamento e avaliação) e pela indicação de implantação de serviços educacionais, na

⁵ Portador de necessidades especiais, termo utilizado, na época, para designar aluno ou pessoa com necessidades educacionais especiais.

perspectiva de possibilitar o ensino formal de 1º e 2ª Graus aos Portadores de Necessidades Especiais no Ensino Regular (INFORMATIVO UIAP, 1997). Para tanto, segundo o Informativo da Secretaria de Educação do Estado (2003), esses alunos eram atendidos em serviço de apoio especializado, Classes Especiais (áreas mental e auditiva), Salas de Recursos (áreas mental, visual e auditiva), Centro de Desenvolvimento de Talentos (CCDTs), Classes Hospitalares, Ensino Itinerante e Domiciliar, objetivando sua inclusão na escola.

É, a partir da década de noventa, que pode ser identificado o início da educação inclusiva em Mato Grosso do Sul, com atividades e atitudes inicialmente voltadas para a integração. Tal processo foi avançando, através de discussões, e tomando proporções que levaram o órgão (UIAP- Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico) a buscar meios, recursos e estratégias para repensar e procurar implementar uma proposta mais ousada e intensa: a inclusão de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no Ensino Regular.

No ano de 1994, desencadeou-se uma reestruturação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico, por meio do Decreto n. 7.829, de 16 de junho de 1994, que reestruturava a organização, descentralizando as ações da UIAPs, estabelecendo novos objetivos:

- Realizar trabalho sistematizado, visando ao fortalecimento da Unidade Escolar e o atendimento a todas escolas da rede estadual.
- Viabilizar a integração do Portador de Necessidades Especiais no Ensino Regular.
- Assegurar ao Portador de Necessidades Especiais o acesso, ingresso e progressão na escolaridade.

Padial (1996, p. 39), analisando esse período, considera como ponto positivo do trabalho das UIAPs, os critérios estabelecidos para orientar o processo de avaliação e de encaminhamentos aos serviços da educação especial e o apoio aos professores no ensino regular. Nesse período inicial, foram realizados esforços no sentido de vencer barreiras na escola (discriminação e exclusão). Como ponto negativo, a pesquisadora menciona a grande rotatividade de quadros de funcionários e a não disponibilidade de verbas para estudos, ocasionando ausência de programas de capacitação e de acompanhamento às famílias dos alunos “portadores de necessidades especiais” como se dizia, então.

3.5 CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CIEESP)

Em 1997, foi criado o Centro Integrado de Educação Especial, em substituição às UIAPs, na capital, através do Decreto nº 8782, de 12 de março de 1997, com o objetivo de “identificar, acompanhar e encaminhar os alunos a setores especializados do próprio centro ou àqueles pertencentes a outras instituições de pessoas portadoras de deficiência [...] altas habilidades e [...] conduta típicas”.

Deve-se destacar que o CIEEsp foi estruturado em três Diretorias, com funções definidas: Diretoria Administrativa, Diretoria Pedagógica e Diretoria de Extensão; e uma Secretaria Geral. O CIEEsp compunha, ainda, de quatro núcleos de Atendimento: Psicológico, Fonoaudiológico, Fisioterápico e Assistência Social.

Segundo Lopes (1998, p. 17), o funcionamento do CIEEsp ocorreu devido a carência de instituições públicas que realizassem a avaliação diagnóstica, o atendimento específico e o encaminhamento de crianças com suspeita de deficiência. Os profissionais que foram encarregados desses atendimentos ficaram lotados em uma das nove coordenadorias, assim distribuídas: Coordenadoria de Triagem; Coordenadoria de Atendimento ao Deficiente Auditivo; Coordenadoria de Atendimento ao Deficiente Visual; Coordenadoria de Atendimento ao Deficiente Físico; Coordenadoria de Atendimento ao Deficiente Mental; Coordenadoria de Vivência em Artes; Coordenadoria de Integração do Deficiente no Mercado de Trabalho; Coordenadoria de Capacitação e Prevenção; Coordenadoria de Informática.

Segundo relatório emitido pelo órgão, em 1998, o Centro Integrado de Educação Especial ampliou o número de atendimentos a pessoas com deficiência, sem alterar o quadro de pessoal anterior. Isso acabou por comprometer o atendimento aos alunos da Rede Regular de Ensino devido à redução de profissionais disponíveis para atender à escola bem como ao próprio Centro (CAMILO, op. cit.). Essa centralização do atendimento, deixou, segundo avaliações da própria Secretaria de Educação (2003), algumas unidades escolares sem apoio de técnicos que as acompanhavam.

Outro dado importante é que, em 1997, o Conselho Estadual de Educação fixou as normas para a educação escolar de alunos que apresentavam necessidades educacionais

especiais, através da Deliberação 4827/97, que substituiu a anterior, 261/82. Esse dispositivo legal determinou a redução do número de alunos nas salas do ensino comum, onde estão inseridos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, determinação que continua em vigor e representa uma contribuição no sentido de melhorar as condições de trabalho para o professor dessa sala de aula.

3.6. UNIDADE DE APOIO À INCLUSÃO DO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS

O Decreto 9.404, de 11 de março de 1999 (DO 4976, de 12 de março de 1999), criou as 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais em substituição ao CIEEsp, com o objetivo principal de desenvolver a política de inclusão dos alunos deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços. O município de Campo Grande contou com uma estrutura diferenciada dos demais municípios (que contaram com equipes técnicas) em função do quantitativo de escolas a serem atendidas. As Unidades de Inclusão, criadas por esse Decreto, ficaram vinculadas administrativamente às escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Superintendência de Educação. A Unidade de Inclusão de Campo Grande, no entanto, além de estar vinculada à Superintendência de Educação, teve quadro próprio e contou com uma equipe técnica constituída de membros do grupo do Magistério e técnicos em assuntos educacionais, sobretudo pedagogos e psicólogos. A equipe administrativa era integrada pelo diretor, pelo coordenador, pelo assistente de administração e pelo auxiliar de serviços diversos.

Havendo necessidade dos serviços dos profissionais da saúde para questões relacionadas com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais integrados ao ensino regular, cabia à Secretaria de Estado de Educação e às próprias Unidades de Inclusão promoverem articulação com as Secretarias Municipais de Saúde ou órgãos equivalentes, valendo-se da celebração de convênios ou parcerias, de forma a assegurar o atendimento.

O trabalho foi totalmente direcionado, então, para as escolas, sendo confirmados os encaminhamentos aos serviços de apoio (Sala de Recursos, Classe Especial, Ensino Itinerante, Ensino Domiciliar, CCDT, Classes Hospitalares etc.). A linha histórica continuou sendo seguida e a preocupação com a inclusão do aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais começou a intensificar-se, atendendo às exigências e às mudanças nacionais.

Segundo informativo elaborado pelo próprio órgão, em 2000, as funções exercidas por estas equipes que efetivamente realizavam o trabalho na escola estavam vinculadas, inicialmente, ao contato e inserção do profissional nesta, organizando diagnóstico (avaliação), orientação e acompanhamento nas diversas áreas: deficiência mental, auditiva, física, visual, condutas típicas, múltiplas e altas habilidades. A finalidade ímpar desse procedimento relacionava-se com registros sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Informava, também, que a orientação inicial desse atendimento partia da abordagem sócio-histórica, quando se buscava o envolvimento da escola no processo de avaliação do aluno.

Percebida a queixa do aluno, a equipe técnica da Unidade solicitava que o professor e ou coordenador procedesse a observações, no sentido de levantar o que foi oferecido como recurso para o aluno superar a dificuldade apresentada, também levantava-se quais foram os resultados dessas ações, além de outros dados considerados significativos para a escola. A partir desses dados, os técnicos da Unidade de Inclusão, responsáveis pela escola, planejavam as ações a serem desenvolvidas junto à escola, família, alunos para a avaliação e o diagnóstico.

Os procedimentos utilizados levantavam dados histórico-sócio-culturais, conceitos sociais e conceitos acadêmicos dos alunos. Os instrumentos utilizados partiam de entrevistas com famílias, com o professor, com o próprio aluno, observação deste no ambiente escolar, no momento da sala de aula e no ambiente familiar e outros recursos, com o objetivo de obter dados sobre o funcionamento cognitivo, quais seriam: desenhos, caixa lúdica, jogos, brincadeiras, investigação de leitura e escrita, produção e raciocínio. Para a complementação de dados, a equipe procedia encaminhamentos para outras áreas (saúde, assistência social). Definido o “diagnóstico” educacional, a equipe encaminhava aos atendimentos pertinentes (salas de recursos, classe especial ou instituição).

Realizava-se, nesse momento, parcerias com instituições de ensino superior Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, instituições especializadas,

serviços de saúde municipalizados e Secretaria Municipal de Educação. Buscava-se implementar estudos sistematizados, objetivando o aprofundamento de referenciais teóricos que permitissem a implementação da construção da proposta inclusiva.

A família era vista como parte integrante do processo de avaliação e escolarização da criança, sendo ouvida e orientada em grupo ou individualmente, visando esclarecimentos preventivos e formativos, para a efetivação de encaminhamentos e acompanhamentos. Os alunos inseridos nos apoios educacionais eram detectados pela equipe das Unidades Escolares e encaminhados à Equipe da Educação Profissional, a qual, no período, era realizada por uma equipe vinculada ao CEADA.

3.7. E HOJE, COMO FUNCIONA?

O Diário Oficial nº 5620, de 25 de outubro de 2001, publica o Decreto nº 10.523, de 24 de outubro de 2001, alterando e revogando os dispositivos do Decreto 9404 de 11 de março de 1999, que criou as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais (Unidades de Inclusão). A partir dessa data, foram criadas as 69 Unidades de Inclusão em quase todos os municípios do estado. Essas unidades ficaram administrativamente vinculadas às escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Educação. Essa estrutura atualmente está vinculada à educação especial. A formação dos técnicos que acompanham e/ou atuam na área prevalece, Pedagogia e Psicologia.

Segundo Informativo da Secretaria de Educação (2003), as atuais funções da Unidade de Inclusão são:

- Divulgar as Políticas da Educação Especial em MS de acordo com as diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Atuar no âmbito das escolas comuns e especiais;
- Articular a interface dos serviços especializados: saúde, assistência social nos Municípios;
- Implantar e organizar os serviços de apoio pedagógico especializado na escola: nas classes comuns, nas classes especiais, nas salas de recursos, nas classes hospitalares, no ensino itinerante e domiciliar;
- Realizar avaliação pedagógica do aluno;
- Acompanhar o processo de inclusão do aluno na escola comum;
- Atender preferencialmente na rede estadual, entretanto, articular a colaboração

entre redes públicas, sempre que necessário.

E, em meio a muitas discussões e estudos, o presente órgão vêm buscando realizar sua função e/ou tarefa frente ao processo inclusivo de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares de Campo Grande e nos demais municípios do Estado. Sua estruturação é constantemente avaliada, apresentando hoje, perspectivas de novas mudanças e/ou reformulações.

3.8 OUTROS ÓRGÃOS COLABORADORES:

Outro órgão que apóia a educação especial no estado refere-se ao Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP/MS, que oferece aos alunos com deficiência visual (cego ou baixa visão) o acesso ao conteúdo programático desenvolvido na escola comum, por meio de recursos pedagógicos adaptados e a capacitação continuada de docentes que atuam na área da deficiência visual e no ensino comum. O mesmo apresenta parceria com Ministério de Educação e Cultura-MEC/Secretaria de Estado de Educação. Foi criado em 24 de agosto de 1999, por meio da Resolução SED n. 1.385, constituindo-se em uma unidade de serviços de apoio pedagógico e de suplementação didática ao sistema de ensino, com envolvimento de órgãos governamentais, não-governamentais e com a participação da comunidade do Estado de Mato Grosso do Sul.

O trabalho é realizado por profissionais especializados que atuam na área de apoio pedagógico, por meio de cursos, capacitações, orientações, palestras, atividades culturais e na área de produção, por equipamentos de avançada tecnologia (informática), na impressão de materiais em Braille, tipo ampliado, livro falado, adaptação de materiais e outros recursos necessários ao desenvolvimento educacional e sócio-cultural de pessoas cegas e de baixa visão.

O Informativo CAP (2004) apresenta como objetivos:

- Desenvolver a política de inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino;

- Implementar ações que contemplem a inserção, a permanência e a progressão de crianças e adolescentes e adultos com cegueira e baixa visão no contexto educacional e conseqüentemente no social;
- Oferecer, aos estudantes deficientes visuais, recursos apropriados para o desenvolvimento de suas atividades escolares: leitura, pesquisa e outros, sendo priorizados os alunos do Ensino fundamental;
- Produzir materiais didáticos, livros em Braille e tipo ampliado, mapas e outros, suprimindo as necessidades dos alunos;
- Promover melhoria da qualidade de ensino, por meio da capacitação continuada aos professores que atuam na área da deficiência visual e no ensino comum;
- Fomentar um trabalho de qualidade que evidencie a minimização das atividades apresentadas pelos deficientes visuais - cegos e baixa visão -, nos mais diversos aspectos de sua vida cotidiana;
- Promover a capacitação de profissionais e demais recursos humanos da comunidade, visando à melhoria e ampliação dos atendimentos;
- Promover o engajamento entre Escola x Família x Comunidade, de modo que as políticas de educação inclusiva em favor do deficiente visual sejam fortalecidas.

Atualmente, sua estrutura organizacional constitui-se de:

- Núcleo de apoio didático pedagógico: acervo de materiais com equipamentos específicos, a fim de apoiar e subsidiar alunos, professores e comunidade. Promove cursos, aperfeiçoamento ou capacitação em serviço, além de cursos específicos a pais e comunidade;
- Núcleo de Convivência: espaço interativo destinado à troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais a usuários com ou sem deficiência;

- Núcleo de Tecnologias: conjunto de equipamentos e materiais especializados ou adaptados com o objetivo de promover independência e acesso à utilização da tecnologia moderna para produção de textos, estudos, pesquisas e outros;
- Núcleo de Produção: gera materiais didático-pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados, sonoros a alunos matriculados no ensino regular, bibliotecas e escolas especializadas. Realiza, também, complementação de materiais didático-curricular de ensino regular: mapas, gráficos, tabelas e outros. Tais produções são realizadas em todas as áreas do conhecimento para os alunos deficientes visuais dos 77 municípios do estado. Foi também criado, para o atendimento a essa clientela, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille em Dourados-MS, visando ao desenvolvimento de ações que descentralizem e ampliem o atendimento educacional especializado aos deficientes visuais. O mesmo foi instituído por parcerias com o Ministério de Educação-MEC, Secretaria de Estado de Educação-SED e Secretaria Municipal de Educação-SEMED.

No Informativo do atendimento realizado pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), pode-se verificar sua razão de existência no estado: dinamizar e desenvolver a melhoria da educação oferecida aos alunos surdos/deficientes auditivos, principalmente na melhoria da formação continuada de professores, na produção visual em vídeos, na adequação de textos, adaptação de outros recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

O MEC, representado pela Secretaria de Educação Especial e pelo Instituto de Surdos, com as Secretarias de Educação, Instituições de Ensino Superior, Organizações Não-Governamentais e as entidades filiadas à Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo-FENEIS, propôs a criação, em cada estado da federação, do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez-CAS, devendo trabalhar para socializar informações sobre a educação de surdos, divulgar e propiciar o atendimento às suas necessidades, suas diferenças e semelhanças com os demais colegas, propiciar a aprendizagem da Língua Portuguesa, tornando conhecida e utilizada a Língua Brasileira de Sinais, além de tornar a educação desses alunos responsabilidade das escolas públicas, por meio da adequada capacitação de professores.

O mesmo foi criado pelo Decreto n. 11.027, de 17 de dezembro de 2002. Compõe-se dos seguintes núcleos: Núcleo de capacitação de profissionais da educação;

Núcleo de apoio didático-pedagógico; Núcleo de tecnologia e de adaptação de material didático e Núcleo de convivência.

Já o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Áudio-comunicação CEADA ainda continua a colaborar com a Educação Especial no Estado, sendo classificado como escola especializada no atendimento de alunos com surdez nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Frente às necessidades, discussões e visando uma melhor articulação entre órgãos e entidades que trabalham na área, foi criada, em 18 de agosto de 2004, por meio do Decreto n. 11.675, publicado no Diário Oficial n. 6.311, a Coordenadoria de Educação Especial, cujo objetivo partiu da elaboração e implementação da Política de Educação Especial de Mato Grosso do Sul, desvinculando-a da Coordenadoria de Políticas Específicas, mantendo-se dentro dessa Coordenadoria, a Gestão de Processos em Educação. Além das funções acima citadas, a presente Coordenadoria assume outras:

- Articular com as demais modalidades e níveis de ensino da Secretaria de Estado de Educação, por meio da Superintendência de Políticas de Educação;
- Concretizar a Política de Educação Inclusiva;
- Estabelecer parcerias com as demais Políticas Setoriais tais como: assistência social, saúde, trabalho, justiça e outras para garantir o atendimento global da pessoa com deficiência;
- Autorizar abertura de serviços;
- Acompanhar as Unidades de Apoio à Inclusão e Centros de Apoio Pedagógico;
- Estabelecer convênios com instituições especializadas e colaboração com redes municipais;
- Articular com as Instituições de Ensino Superior a elaboração de projetos para a Formação Continuada e Permanente.

O trabalho realizado pelos órgãos então descritos, atualmente encontra-se em grande expansão, com ampliação dos espaços e divulgação dos direitos e das condições necessárias para que os alunos deficiências e/ou com necessidades especiais estejam na escola. É um processo contínuo, sem voltas e que, a cada dia recebe (ou cobra) a adesão das escolas aqui de Campo Grande e do país afora. As estatísticas, como destacado anteriormente, mostram esse crescimento, mas para assegurá-lo, bem como para reverter os índices de

evasão, é preciso que esse aluno receba uma educação de qualidade, pensando-se em uma inclusão plena. A educação especial sempre foi uma área bastante vulnerável a mudanças, algumas necessárias, outras nem tanto, elaboradas e direcionadas dentro das perspectivas dos dirigentes do sistema, num dado momento.

Assim, gradativamente, a educação especial prossegue nessa trajetória bem-sucedida em alguns aspectos, com escolas evoluindo e melhorando as suas práticas nessa questão. Alguns resultados, porém, não são os esperados; entretanto, devem motivar a busca de outros modelos ou estruturas, num constante fazer e repensar, visando a dar início o processo inclusivo nas escolas regulares. Algumas das situações positivas e evoluções, bem com algumas das dificuldades encontradas nesse caminho rumo à inclusão propriamente dita, serão tratadas nesta pesquisa para que se tenha uma visão mais clara desse processo em andamento.

4 UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E/OU NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM CAMPO GRANDE: O CAMINHO DA PESQUISA

A produção científica da educação especial, área enfocada nesta pesquisa, consolidou-se, no país, a partir da década de 80, sendo ampliada com maior aceleração nos anos 90, sendo que 70% das pesquisas foram realizadas sob forma de teses e dissertações no decorrer dos últimos anos.

No geral, predominam temas relacionados à identificação, diagnóstico/caracterização, ensino-aprendizagem, atitude/percepção de profissionais e pais, integração/inclusão e formação de professores. Com relação ao tema inclusão, observam-se trabalhos direcionados a atividades, modelos, programas e políticas de inserção de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais junto a seus pares não considerados especiais. Quanto à população alvo, destacam-se as áreas de deficiência mental e num segundo plano, deficiência auditiva. Observa-se pouca incidência de trabalhos, enfocando a deficiência múltipla.

Constata-se também o aumento de pesquisas, estudando a deficiência física e alunos com problemas de condutas. Verifica-se que há predominância de estudos em São Paulo e Rio de Janeiro, sendo 83% na área de Educação e 62% em Psicologia. Dessas, 56% são descritivas e 23% são estudos de casos.

Esta pesquisa refere-se à inclusão de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais tidas como bem-sucedidas na questão. A esse respeito, Mello (1993, p. 9-11) aponta alguns fatores que diferenciam as chamadas “escolas eficazes” e/ou “bem-sucedidas” das demais e que são estudados nesta pesquisa. Dentre eles, destacam-se: forte convicção de que os alunos são capazes de atingir objetivos de aprendizagem por elas estabelecidos, desde que o trabalho didático-pedagógico e o acompanhamento do aluno sejam adequados.

Mencionam-se, ainda, os aspectos: ambiente ordenado que sinalize, com clareza, para alunos e professores, o propósito da instituição escolar de maximizar as oportunidades de

aprendizagem e objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e compartilhados pelos que trabalham na escola, além de serem focalizados na aprendizagem de conteúdos básicos, sem grande dispersão em termos curriculares. Finalmente, destacam-se: uso do maior tempo possível na atividade fim da escola; acompanhamento do progresso do aluno e a retroinformação dos pontos positivos e negativos de seu desempenho e planejamento de estratégias para superar continuamente as dificuldades.

Além desses fatores, a autora destaca a importância do treinamento da equipe escolar com considerável grau de controle, por parte da escola, sobre o conteúdo e a metodologia da capacitação a ser adotada. Nessa, deve-se levar em consideração a opinião dos professores, já que os tópicos ou conteúdos de capacitação geralmente são focalizados no programa de ensino que os professores devem trabalhar com os alunos em sala de aula. Menciona, também, que o recebimento de assistência técnica das instâncias do sistema de ensino distrital e/ou regional com razoável grau de autonomia da escola em definir o tipo de assistência de que necessita (ou, então, as instâncias do sistema de ensino distrital e/ou regional atuam como facilitadores e provedores dos recursos técnicos de que a escola precisa) é fundamental para que as escolas sejam bem-sucedidas.

Esse perfil sinaliza com precisão os fatores que contribuem para que uma escola dê certo. Isso é especialmente importante no que se refere à educação inclusiva, campo ainda pouco consolidado, apesar da existência de dispositivos legais avançados e do surgimento de experiências bem-sucedidas na inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular, nos últimos anos.

Inúmeros fatores são destacados por diversos especialistas como positivos no processo de inclusão: projeto pedagógico da escola construído coletivamente; espírito de cooperação e interação grupal; ambiente estimulador; organização flexível do trabalho pedagógico; interação com outras crianças; relação da escola com as famílias; disponibilização de professores e/ou auxiliares para acompanhar e apoiar a turma; possibilidade de formação em serviço e diálogo com os segmentos envolvidos; problematização, registro e avaliação contínuos.

Nessa perspectiva, verifica-se a importância e a validade de se realizar um estudo que identifique as características das escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande/MS, consideradas relativamente bem-sucedidas e/ou que estejam caminhando nesse sentido, no que se refere à educação inclusiva. Assim, algumas escolas já estão tentando viabilizá-la no seu cotidiano escolar e, por fatores diversos que serão objeto desta pesquisa,

estão se destacando como mais bem-sucedidas ou com resultados mais próximos do que se espera para a educação e o desenvolvimento de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A presente pesquisa, de caráter descritivo-explicativo e abordagem qualitativa, pretende aprofundar a compreensão acerca da intencionalidade, das experiências e vivências das pessoas e dos grupos que constroem o cotidiano escolar, tendo como horizonte a questão da inclusão das crianças e dos jovens com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais e orientando-se pelas seguintes questões: O que se entende por Educação Inclusiva de qualidade? Que fatores favorecem (e quais dificultam) o desenvolvimento das experiências de educação inclusiva? Quais são as convicções que professores e demais profissionais envolvidos com experiências bem-sucedidas de educação inclusiva expressam em relação ao tema? Que necessidades de formação estão sendo contempladas (e quais não estão sendo) nos programas voltados para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva? Que adaptações, recursos e apoios são necessários para melhorar a qualidade das ações da escola inclusiva?

A partir de entrevistas semi-estruturadas, complementadas por observações e pesquisa em documentos que identificam o processo, foram abordados tópicos/questões significativos com os diferentes grupos do universo estudado, no sentido de acolher leituras distintas e ampliar o foco de análise do tema, buscando, com isso, identificar os diversos componentes (seja no plano das idéias e das motivações, seja no plano dos recursos e prática) que se somam e se entrelaçam nas experiências bem-sucedidas.

4.1 A ESCOLHA DAS UNIDADES ESCOLARES E DOS PARTICIPANTES A SEREM ENTREVISTADOS

Partindo-se do pressuposto de que a inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais em escolas regulares é um processo possível e desejável nas diferentes esferas e níveis escolares, procurar-se-á, nesta investigação, analisar como ele vem se desenvolvendo, que sucessos e que dificuldades são identificadas pelos diferentes agentes e que fatores interferem, seja contribuindo, seja dificultando esse desenvolvimento.

O trabalho de campo foi desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2004 em cinco escolas da rede estadual do município de Campo Grande/MS, indicadas pela

Coordenação da Unidade de Inclusão, por serem consideradas relativamente bem-sucedidas na inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Ao verificarmos o trabalho desenvolvido por essas escolas, podemos obter parâmetros de como esse processo vem evoluindo, pois as escolas selecionadas para a pesquisa apresentam resultados positivos e/ou otimistas, segundo o órgão responsável pela viabilização, implantação, desenvolvimento e avaliação do processo na rede estadual de ensino no município. É importante assinalar que, ao serem indicadas por apresentarem resultados “positivos ou otimistas”, não significa que tais escolas estejam alcançando resultados plenamente satisfatórios no campo da educação inclusiva, mas sim que estão se organizando para isso, nos diferentes níveis de atuação.

Entender como tal processo efetivamente se dá, tendo em vista as circunstâncias que fazem com que uma dada experiência seja considerada bem-sucedida no sentido de estar caminhando rumo à inclusão, é, portanto, o objetivo principal deste estudo. Essa pesquisa apoiou-se em dados obtidos mediante entrevistas e/ou relatos de quarenta profissionais atuantes na escola: diretores, professores (regulares e especializados), coordenadores, técnicos, coordenador das Unidades de Inclusão e da Secretaria de Estado de Educação na área de educação especial, bem como das demais pessoas envolvidas (dez pais de alunos devidamente incluídos no sistema regular de ensino).

Para a seleção das escolas envolvidas nesse contexto, adotou-se como critério, além do fator mencionado acima, o quantitativo de alunos incluídos, os atendimentos especializados existentes no interior delas e os projetos ali desenvolvidos. Os profissionais e os demais participantes da pesquisa foram assim distribuídos, conforme as tabelas a seguir:

Quadro 3 - Quadro geral das entrevistas realizadas⁶

	Prof. sala regular	Prof. Ensino Especial ⁷	Gestores (Coord./Dir.)	Técnicos	Pais	Total
Escola 1	—	2	2	1	—	5
Escola 2	3	1	3	2	3	12
Escola 3	1	2	2	1	3	9
Escola 4	2	1	3	1	2	9
Escola 5	2	6	2	1	2	13

² Refere-se ao professor de classe especial (deficiência mental – DM), sala de recursos (DM, deficiência auditiva – DA –, deficiência visual – DV) e intérpretes.

Outras instâncias	—	—	2			2
TOTAL	8	12	14	6	10	50

A escolha das famílias foi feita com a ajuda dos profissionais da escola, mediante critérios combinados de “disponibilidade” para a entrevista, de “participação na vida da escola” e de maior ou menor sucesso no que se refere à inclusão dos filhos. Os professores do ensino regular e especial e demais profissionais escolhidos (diretores, coordenadores – Unidade, escolas, Secretaria de Educação –, técnicos na área de Educação Especial) representavam um grupo heterogêneo em termos de formação, experiência e atuações nas diferentes séries e/ou fases do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e Ensino Médio. As entrevistas foram realizadas nas cinco escolas e só se passava para a seguinte após ter encerrada a anterior.

Os profissionais entrevistados discorreram sobre a forma do trabalho que desenvolvem, sobre suas expectativas e sobre a avaliação de como o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais vem sendo efetivado. Os familiares deram informações importantes, destacando os fatos ocorridos, expressarem expectativas e percepções sobre o processo de inclusão no dia-a-dia da escola e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo de seus filhos.

Uma breve caracterização dessas cinco escolas da rede estadual de ensino contribuirá para uma melhor compreensão do seu contexto. Todas as informações utilizadas na caracterização das escolas estudadas foram obtidas em 2004, nas próprias unidades escolares.

4.1.1 Escola 1

Trata-se de uma escola de grande porte, situada na região oeste de Campo Grande, atendendo, aproximadamente, 2.300 alunos distribuídos em turmas dos ciclo (I e II), 5ª a 8ª série, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atendimentos de educação especial (Classe Especial e Sala de Recursos), nos períodos matutino, vespertino e noturno. Além de salas de aula, salas da coordenação, da direção e dos professores, conta com laboratório de ciências, biblioteca, sala de vídeo, quadra e pátio para recreio.

Na Sala de Recursos, modalidade ligada à educação especial, são recebidos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais e/ou com dificuldades acentuadas no seu processo de aprendizagem, oriundos da própria escola e de escolas circunvizinhas, num total de dez alunos devidamente encaminhados. A Classe Especial, onde são matriculados alunos com deficiência mental devidamente comprovada, atende seis alunos. Há quatro alunos considerados com necessidades educacionais especiais, (DM), no turno vespertino, incluídos em classes regulares.

Na EJA, há um total de 280 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A escola tem 200 alunos no Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries, 1.200 no Ensino Médio e 700 nos ciclo (I e II). No matutino, há dez turmas de 5ª a 8ª séries e onze de Ensino Médio. No vespertino, há quinze salas de ciclo, incluindo a Sala Especial e a Sala de Recursos, e dez turmas de 5ª a 8ª séries. No noturno, há nove turmas de Ensino Médio, cinco de EJA I e duas de EJA II.

A escola conta com um diretor, um diretor-adjunto, um coordenador no turno matutino, três, no vespertino, e dois, no noturno. Na EJA, há, na fase I, sete professores. No ciclo, são lotados dezenove professores, todos no turno vespertino, período quase que exclusivamente reservado para essa fase. Há vinte professores de 5ª a 8ª série, no matutino, e treze, no vespertino. No Ensino Médio, há dezessete professores no matutino e dezesseis, no noturno.

O corpo docente é formado por professores que têm, em sua maioria, formação de nível superior, já com certo tempo de serviço no Magistério, antigos na área e na escola. Não há registro acerca da criação dos serviços especializados da área de educação especial da escola, mas, segundo informações dos profissionais que fazem esse atendimento, esses serviços são prestados desde a época da Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (UIAP), sendo que a Classe Especial e a Sala de Recursos foram implantadas posteriormente, em 1999.

4.1.2 Escola 2

Trata-se de uma escola de porte mediano, localizada na região central de Campo

Grande/MS, com aproximadamente 600 alunos matriculados nos seus três turnos de funcionamento. Conta com sete salas de aula, uma sala de professores, sala da direção, biblioteca, secretaria e cantina. Mantém quatorze turmas de Ensino Fundamental e sete de Ensino Médio. Dispõe de uma Sala de Recursos, na área de deficiência auditiva, equipada com fones, funcionando nos turnos matutino e vespertino, atendendo, respectivamente, oito e três alunos. A escola tem nove alunos incluídos no seu ensino regular, sendo 1 DM, no Ensino Médio matutino. No vespertino, há sete alunos: 1 DA, no ciclo I; três sem diagnóstico confirmado, na 5ª série; na 6ª série e na 7ª; há 1 DM em cada uma das salas. No noturno, há um aluno DM, proveniente da APAE, que estuda na escola desde a 1ª série, quando foi incluído no ensino regular.

O corpo docente da escola é constituído de treze professores, no matutino, quatorze, no vespertino e treze, no noturno, somando quarenta professores. Destes, treze são do Ensino Fundamental (ciclo), quatorze das 5ª a 8ª séries, dez do Ensino Médio e três da EJA. Tem um diretor, três coordenadores pedagógicos (um para cada turno de funcionamento) e uma professora de educação especial (Sala de Recursos). A escola é, de modo geral, bem servida de recursos e de materiais didáticos. A maioria dos professores tem formação superior e tempo de serviço variando de três a vinte e cinco anos. A escola apresenta, ainda, APM (Associação de Pais e Mestres). Nessa escola, também não há registros de atendimentos; entretanto, segundo os profissionais que a atenderam, isso foi feito por técnicos no período correspondente à UIAP (1994), sendo que a implantação da Sala de Recursos na área de Deficiência Auditiva ocorreu em 2001.

4.1.3 Escola 3

Localiza-se na região oeste do município, tem uma estrutura física de médio porte e, aproximadamente, 1000 alunos, atendidos em 9 salas de aula. Conta com sala de informática, biblioteca, sala de professores, cantina e quadra de esportes.

Há, para o Ensino Fundamental, vinte e cinco professores, sendo que doze, atuam nos ciclos I e II; treze, de 5ª a 8ª séries; quinze, no Ensino Médio; dezesseis, na EJA e dois, na educação especial (uma Classe Especial com 12 alunos e uma Sala de Recursos com 22) na área de DM, totalizando quarenta e um professores. É importante ressaltar que alguns

professores trabalham com mais de uma disciplina. A escola conta com um diretor, um diretor adjunto e dois coordenadores. Oferece atividades de Recuperação Paralela para os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou pequeno rendimento escolar/acadêmico.

A formação superior prevalece em seu corpo docente/técnico, cujos profissionais têm de dez a vinte e cinco anos de serviço. Em 2004, não havia alunos incluídos no matutino, havia três, no vespertino, 3 DM e dois, 1DV e 2 DM, no noturno. A escola não apresenta dados e/ou informações mais concretas acerca da criação dos serviços da educação especial, porém, segundo alguns profissionais antigos da escola, há aproximadamente vinte anos, a escola vem realizando um trabalho em educação especial, acompanhando toda a evolução e com as características que a área apresenta no Estado.

4.1.4 Escola 4

A escola é de médio porte, situa-se na região oeste da cidade e dispõe de 10 salas de aula, biblioteca, salas dos professores, da coordenação e da direção, cozinha e quadra de esportes. Atende 750 alunos do Ensino Fundamental (ciclo e 5ª a 8ª séries), EJA e Ensino Médio, matriculados nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Tem, no matutino, oito turmas, sendo: três de ciclo, cinco de 5ª a 8ª séries, além de uma Sala de Recursos. Já no vespertino, há turmas em funcionamento: cinco de ciclo, quatro turmas de 5ª a 8ª séries e uma de Sala de Recursos. No noturno; há cinco de Ensino Médio e três do Ensino Fundamental, EJA, num total de oito turmas.

A escola tem diretor, diretor-adjunto, três coordenadores (um para cada turno). Quanto ao corpo docente, há, no matutino, 13 professores (3 do ciclo, 9 de 5ª a 8ª e 1 de Sala de Recursos), no vespertino, 13 (5 de ciclo, 7 de 5ª a 8ª série e 1 de Sala de Recursos) e no noturno, 9. A escola conta com serviços especializados de educação especial, Sala de Recursos na área de DM (uma sala no matutino e outra no vespertino), sendo que, no matutino, freqüentam 13 alunos e, no vespertino, 20. Segundo a técnica que atende a escola, há, no matutino, 2 alunos incluídos, no vespertino, sendo 1DM e 1 com condutas típicas, e, no noturno, 3, 1 DF e 2 DM. A escola foi atendida pela educação especial desde o período das UIAPs, tendo passado a oferecer atendimentos especializados, segundo informações de profissionais responsáveis pela escola, a partir de 1998.

4.1.5 Escola 5

A escola localiza-se na região norte da cidade, possui 18 salas de aula, atendendo a um total de 1400 alunos. Durante o período matutino, atuam 18 professores no Ensino Médio e 12, no Ensino Fundamental. No vespertino há 7, no ciclo, e 11, no Ensino Fundamental. No noturno, há 6, no Ensino Fundamental, 7, no EJA/Final, e 15, no Ensino Médio. Há 2 intérpretes, no matutino, 2, no vespertino, e 1, no noturno. Existem 4 salas de recursos (2 DM, 1 DA e 1 DV). Os seis alunos com necessidades educacionais especiais incluídos que freqüentam o matutino estão no ciclo (2 DM e 4 DA), 1 aluno DM, 1 DV e 4 DA freqüentam o vespertino e estão no Ensino Fundamental e os quatro alunos DA, 1 DM e 1 DV que freqüentam o noturno estão no Ensino Fundamental. A escola é pioneira no Estado nos atendimentos especializados. Conta no total com dezoito alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular.

4.2 A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO E A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Mais que um levantamento e uma descrição de problemas, necessidades, experiências bem-sucedidas, ou que estejam caminhando rumo à inclusão, este trabalho visa, através dos depoimentos de profissionais e demais pessoas diretamente ligados ao processo, a formar um panorama, o mais próximo possível da realidade, que nos permita entender seu funcionamento no interior das escolas selecionadas. Trata-se de uma abordagem qualitativa, em que a coleta de dados foi realizada sobretudo mediante entrevistas semi-estruturadas. Essas constituem-se de um roteiro elaborado previamente, mas suficientemente flexível para, a partir das respostas dos entrevistados, colocar novas indagações, estimular a expressão de sentimentos e de valores, o relato de experiências e de situações vivenciadas, buscando aprofundar a reflexão dos entrevistados e suas considerações acerca do processo de inclusão.

Os seis roteiros são voltados para a conversa com diretores, coordenadores, professores dos serviços especializados do ensino comum, pais, coordenadores da Unidade de Inclusão, técnicos de apoio das escolas e gestora de Educação Especial (anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

Os roteiros semi-estruturados e a forma de condução das entrevistas foram pensados e desenvolvidos em versões preliminares, aperfeiçoados e, depois, aplicados em entrevistas informais com vinte professores (doze do ensino especial e oito do ensino regular) e vinte outros profissionais entre diretores, coordenadores e técnicos, além de dez pais. Esses roteiros visavam a manter o foco da entrevista sem tolher nem influenciar as respostas dos entrevistados. Isso permitiu que os entrevistados expressassem livremente suas concepções, idéias, vivências enquanto pessoas diretamente envolvidos com o processo de inclusão de crianças e jovens nas instituições selecionadas. Em linhas gerais, as questões elaboradas para os seis roteiros buscavam as seguintes informações:

- a. Formação dos profissionais envolvidos na pesquisa, tempo de serviço no ensino regular e na educação especial;
- b. Motivos que o levaram a ingressar na área e/ou a receber em sua sala de aula aluno(s) com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais;
- c. Quantidade de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais matriculados no

- ensino regular das escolas selecionadas;
- d. Cursos e/ou capacitações realizadas aos professores envolvidos no processo;
 - e. Quantitativo de alunos e serviços da educação especial (Classe Especial e/ou Sala de Recursos) disponíveis para atender pedagogicamente os alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais da escola e das regiões circunvizinhas destas;
 - f. Concepções formadas e/ou defendidas por pais, professores e demais funcionários, acerca do processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na escola;
 - g. Metodologias, posturas, tipo de avaliações realizadas, recursos dispensados no trabalho com tal clientela;
 - h. Dificuldades encontradas na escola para viabilizar o processo inclusivo de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais;
 - i. Desafios/obstáculos já superados durante o processo;
 - j. Trajetórias vivenciadas e/ou conhecidas acerca da educação especial em Mato Grosso do Sul;
 - k. Idades, séries, fases, tipos de deficiências dos alunos incluídos;
 - l. Relação de professores, colegas e demais funcionários da escola com os alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular;
 - m. Encaminhamentos realizados junto às famílias para auxiliar na melhoria da qualidade de vida e escolarização do alunado com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais;
 - n. Vínculo familiar/escolar e o trabalho realizado entre ambos;
 - o. Condições arquitetônicas e de acesso e locomoção do alunado com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais;
 - p. Contribuição de coordenadores, diretores no processo;
 - q. Avaliação dos profissionais envolvidos e dos pais a respeito da visão, contribuição e tratamento que a sociedade, de modo geral, dispõe ao alunado com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais;
 - r. Nível de aceitação/disponibilidade dos professores para atuar com tal clientela.

Uma das formas mais pertinentes de se conhecer uma realidade é escutar o que o sujeito ou o grupo que vivencia a situação tem a dizer sobre ela (GLAT, 1989). Por isso, foi estabelecido um diálogo com o entrevistado, colocando as questões do roteiro e refazendo-as quando necessário, em caso de dúvida ou ausência de resposta.

No decorrer das entrevistas, todos os profissionais e demais pessoas envolvidas no processo foram incentivados a falar sobre sua formação e seu percurso profissional, sobre seus alunos, sobre sua atuação e necessidades na prática cotidiana, sobre seus sentimentos, suas opiniões, incertezas, dificuldades e perspectivas frente à inclusão e à educação especial.

É através da interpretação/estudo respeitoso de tais discursos que podemos entender o processo em desenvolvimento e a prática daqueles que, direta ou indiretamente, interferem no fazer, no compreender e no repensar o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular. O entrelaçamento desses vários depoimentos deverá possibilitar que seja delineado um quadro geral de como tal processo vem ocorrendo nessas escolas.

As entrevistas foram quase todas individuais (apenas uma foi num pequeno grupo) e realizadas, em horários previamente combinados, nas escolas ou nos locais onde os profissionais se encontram lotados.

Antes de cada entrevista, a pesquisadora explicava aos entrevistados os objetivos da pesquisa, a importância e a forma de como seria realizada a entrevista. Os participantes eram, então, informados de que o trabalho seria para coletar dados para uma dissertação de Mestrado, que as informações seriam de caráter confidencial e que o nome de cada um, bem como o das respectivas escolas não constariam do texto final. Além disso, os entrevistados puderam, quando de seu interesse, ouvir a entrevista realizada. Alguns, após ouvi-la, complementavam as colocações feitas, concordavam com (ou refletiam sobre) o que haviam falado. Os dados coletados em tais entrevistas (conteúdo das falas/transcrições) estão disponíveis com a pesquisadora.

Uma vez realizadas as cinquenta entrevistas programadas, foi feita a transcrição integral das respectivas gravações. As informações assim dispostas foram tratadas mediante análise de conteúdo (FRANCO, 2003) para identificação de temas predominantes e definição das categorias e sub-categorias. Isso foi realizado mediante a elaboração de um quadro descritor do conteúdo das respostas que prenunciavam as categorias depois estabelecidas. Foram, então, construídas matrizes para se proceder à análise do conteúdo das entrevistas, seguindo as categorias formadas, passando após para a realização de uma tabulação de dados, partindo do número de respostas/apontamentos dos entrevistados/observados. Em todo o processo foi identificado a frequência de respostas enquadradas em cada categoria/subcategoria surgida.

É importante ressaltar que estas categorias foram emergindo após as transcrições, leituras e re-leituras das entrevistas realizadas, permitindo identificar e caracterizar elementos significativos para a compreensão do processo de inclusão nas escolas que foram objeto deste estudo.

No capítulo a seguir, tais dados serão efetivamente analisados e descritos, buscando por meio de falas, observações de práticas e documentos comprobatórios o desenvolvimento e as trajetórias vivenciadas pelas escolas que estão objetivando trabalhar dentro da proposta inclusiva de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no ensino regular.

5 UM RETRATO SEM RETOQUES DAS ESCOLAS BEM-SUCEDIDAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E/OU COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Para encaminhar a discussão dos resultados, não se pode perder de vista a relevância que a questão da educação escolar inclusiva alcançou nesta última década, seja para a sociedade de modo geral, seja para os educandos que dela necessitam. Além disso, por se tratar de uma proposta ainda em andamento e recém surgida que apresenta, como qualquer outro processo em implementação, percalços, dificuldades, avanços e melhorias. Examinar como é que experiências consideravelmente bem-sucedidas se desenvolvem, mediadas por que fatores, torna-se importante para que se possa compreender melhor os seus percursos e visualizar possíveis formas de incrementar ações necessárias à viabilização plena dessa proposta.

Numa primeira parte deste capítulo será feita uma breve caracterização dos profissionais entrevistados, no que se refere à formação e tempo de serviço no ensino regular e na educação especial, além das concepções por eles expressas em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na escola. Esses dados permitirão colocar em evidência as relações entre a formação inicial e continuada e as concepções que orientam as práticas dos profissionais envolvidos com a educação inclusiva. Tais informações são relevantes à pesquisa, dado ao fato de esses componentes, como formação, conhecimento e concepções, constituírem contribuições imprescindíveis para uma concretização bem-sucedida desse processo.

5.1 OS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS ESTUDADAS

Com relação aos 8 professores de salas regulares que trabalham com alunos incluídos pôde-se constatar que a maioria (7) é professor efetivo, com curso superior

completo e formação específica em Pedagogia e os demais estão concluindo o curso superior ou se preparando para nele ingressar. Quanto ao tempo de serviço no magistério, varia de dez a vinte e três anos, deles, três encontram-se em vias de aposentadoria. Não têm formação específica na área, mas são integrados às normas e dinâmicas da escola e realizam capacitações e cursos voltados para o atendimento a essa clientela, quando são oferecidos pelo órgão central. Nunca haviam trabalhado nem se interessado pelas questões relacionadas com essa área até receberem alunos com deficiências e/ou com necessidades especiais nas suas classes. No geral, vêem a inclusão como uma experiência válida, na qual estão se empenhando e, em alguns casos, já há identificação e gosto pelo trabalho. Tais informações podem ser melhor verificadas no quadro a seguir:

Quadro 4 - Caracterização geral apresentada pelos professores do ensino regular entrevistados:

Nome	Escola de atuação	Formação	Tempo de serviço na educação especial	Tempo de serviço na educação regular	Situação funcional	Jornada de trabalho
R.S.	Escola 2	Educação Física	Dez anos	---	Convocado	20 horas
B.S.M.	Escola 2	Pedagogia	Vinte e três anos	---	Efetiva	40 horas
D.P.	Escola 2	Letras	Dez anos	---	Efetiva	20 horas
L.S.	Escola 3	Pedagogia (cursando)	Doze anos	---	Efetiva	20 horas
G.P.	Escola 4	Pedagogia	Vinte e três anos	---	Efetiva	40 horas
C.R.	Escola 4	Pedagogia	Treze anos	Um ano	Efetiva	40 horas
M.D.	Escola 5	Pedagogia	Vinte e três anos	---	Efetiva	40 horas
R.S.	Escola 5	Pedagogia	Dez anos	---	Efetiva	20 horas
Total de entrevistados						08

Com relação aos 12 professores do ensino especial que vêm sendo capacitados em serviço; (8) são efetivos e (4) convocados. Possuem tempo de serviço diversos, variando de um a vinte e quatro anos de magistério. Apresentam habilitação e formação específica na área. Foram para a educação especial devido à oportunidade de estudo, à estruturação do trabalho, à identificação e interesse pela questão. São professores antigos na escola, sendo que alguns deles retrataram trajetórias da área na escola, embora não se tenham registros acerca desse percurso. Descrevendo-os, por meio de seus dados, pode-se observar:

Quadro 5 - Caracterização geral apresentada pelos professores dos serviços de apoio da educação especial entrevistados:

Nome	Escola de atuação	Formação	Serviço atendido	Tempo de serviço no ensino regular	Tempo de serviço na educação especial	Situação funcional	Jornada de trabalho
S.D.	Escola 1	Pedagogia - Especialização em Métodos e Técnicas	Sala de Recursos - Área: Deficiência Mental	Dezoito anos	Doze anos	Efetiva	40 horas
R.S.	Escola 1	Pedagogia	Classe Especial - Área: Deficiência Mental	Quinze anos	Nove anos	Efetiva	40 horas
A.D.	Escola 2	Pedagogia - Especialização em Deficiência Auditiva	Sala de Recursos - Área: Deficiência Auditiva	Vinte anos	Quatorze anos	Efetiva	40 horas
G.P.M.	Escola 3	Pedagogia	Classe Especial - Área: Deficiência Mental	Vinte e três anos	Dezesseis anos	Efetiva	40 horas
D.L.X.	Escola 3	Pedagogia (cursando)	Sala de Recursos - Área: Deficiência Mental	Dez anos	Quatro anos	Convocada	20 horas
R.S.	Escola 4	Pedagogia	Sala de Recursos - Área: Deficiência Mental	Quinze anos	Nove anos	Efetiva	40 horas
A.P.	Escola 5	Serviço Social e Pedagogia	Sala de Recursos - Área: Deficiência Mental	Quatro anos	Vinte anos	Efetiva	40 horas
A.M.C.	Escola 5	Letras	Sala de Recursos - Área: Deficiência Mental	Dezessete anos	Três anos	Convocada	40 horas
S.M.C.	Escola 5	Pedagogia – Especialização em Pedagogia	Sala de Recursos - Área: Deficiência Auditiva	Vinte anos	Doze anos	Efetiva	20 horas + 36 Especialista em Educação
C.L.	Escola 5	Pedagogia	Sala de Recursos - Área: Deficiência Visual	Vinte e três anos	Dez anos	Efetiva	40 horas
G.M.	Escola 5	Ensino Médio	Intérprete-DA	—	Um ano	Convocada	20 horas
D.S.	Escola 5	Pedagogia (cursando)	Intérprete (DA)	—	Três anos	Convocada	40 horas
Total							12

Os gestores, coordenadores e técnicos da área educacional são profissionais efetivos, com tempo de atuação na área que varia de dez a vinte e quatro anos, e alguns deles viveram a experiência da implantação da educação especial no estado. Em geral são formados em Pedagogia e/ou Psicologia, sendo que alguns apresentam especialização na área e/ou mestrado. São periodicamente capacitados em serviço, haja vista sua função e responsabilidade face ao processo. Os mesmos podem ser assim, descritos:

Quadro 6 - Caracterização geral apresentada pelos coordenadores - (Unidade de Inclusão e Secretaria de Estado de Educação de MS) entrevistados:

Nome	Função/órgão	Formação	Tempo de serviço no ensino regular	Tempo de serviço na educação especial	Situação funcional	Jornada de trabalho
V.J.V.	Coordenadora Educação Especial-SED/MS	Pedagogia - Especialização em Educação Especial e Ensino das Séries Iniciais	Quatro anos	Dezenove anos	Efetiva	40 horas
C.M.R.S	Coordenadora das Unidades de Inclusão-Campo Grande/MS	Pedagogia-Especialização em Deficiência Auditiva	Quatro anos	Vinte anos	Efetiva	40 horas 20 + 20 (coordenação)

Quadro 7 - Caracterização geral apresentada pelos técnicos da Unidade de Inclusão entrevistados:

Nome	Escola de atuação	Formação	Tempo de serviço no ensino regular	Tempo de serviço na educação especial	Situação funcional	Jornada de trabalho
T.R.N.	Escola 1	Psicologia - Especial. Psicologia e Mestrado em Educação	---	Vinte anos	Efetiva	20 horas
R.Q.S.	Escola 2	Pedagogia - Especial. em Educação e Psicologia	Quinze anos	Vinte e quatro anos	Efetiva	20 horas
M.E.M.	Escola 2	Pedagogia	Quatro anos	Dez anos	Efetiva	20 horas
E.L.F.	Escola 3	Pedagogia	Quinze anos	Vinte e um anos	Efetiva	20 horas
S.P.	Escola 4	Pedagogia -Especial. em Psicologia	Dez anos	Quinze anos	Efetiva	20 horas
S.X.	Escola 5	Psicologia - Especial. em Educação Especial	Treze anos	Dezoito anos	Efetiva	20 horas

Os diretores das escolas selecionadas são todos efetivos e eleitos pela comunidade escolar. Apresentam formação em áreas relacionadas à educação: Biologia, Educação Física e Pedagogia. Têm tempo de serviço na educação que varia de dez a vinte e quatro anos de atuação em diferentes séries, funções e/ou cargos. Alguns apresentam vivência e trabalho na área mas, para outros, trata-se de um campo novo, que necessitam estudar e conhecer para entender melhor. Os coordenadores pedagógicos dessas escolas em geral são efetivos, com formação em nível superior e/ou com especialização e tempo de serviço, variando de doze a vinte e nove anos. Três destes, dizem já ter trabalhado com alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular. Pode-se também afirmar que há, entre todos, muita preocupação e empenho em apoiar e conhecer melhor a questão. Há entre todos os profissionais atuantes na escola, alguns casos de certa resistência e despreparo para atuar com tal clientela, mas prevalecem atitudes e concepções mais abertas e receptivas acerca da inclusão de tal alunado na escola. Os mesmos podem ser assim representados:

Quadro 8- Caracterização geral apresentada pelos diretores entrevistados:

Nome	Escola de atuação	Formação	Tempo de serviço no ensino regular	Tempo de serviço na educação especial	Situação funcional	Jornada de trabalho
D.F.F.	Escola 1	Pedagogia Filosofia	Dezenove anos	---	Efetivo	40 horas
E.S.B.	Escola 2	Pedagogia/Esp. em Metodologia de Ensino.	Vinte e quatro anos	---	Efetiva	20 horas + 36 Especialista em Educação
L.B.	Escola 3	Pedagogia e Especialização em Educação Especial - Área: Deficiência Mental	Dez anos	Vinte e dois anos	Efetiva	40 horas
S.V.D.	Escola 4	Ciências/ Biologia	Quinze anos	---	Efetiva	40 horas
F.S.	Escola 5	Educação Física	Dez anos	---	Efetivo	40 horas

Quadro 9 - Caracterização geral apresentada pelos coordenadores pedagógicos entrevistados:

Nome	Escola de	Formação	Tempo de	Tempo de	Situação	Jornada de
------	-----------	----------	----------	----------	----------	------------

	atuação		serviço no ensino regular	serviço na educação especial	funcional	trabalho
S.D.	Escola 1	Pedagogia Especialização em Metodologia de Ensino	Dezoito anos	---	Efetiva	36 horas – Especialista em Educação
C.S.S.	Escola 2	Pedagogia	Vinte e dois anos	---	Efetiva	36 horas – Especialista em Educação
E.P.	Escola 2	Pedagogia Especialização em Metodologia de Ensino	Quatorze anos	---	Efetiva	36 horas – Especialista em Educação
M.F.S.	Escola 3	Pedagogia e Especialização em Planejamento Educacional	Vinte anos	---	Efetiva	40 horas
N.T.Z	Escola 4	Pedagogia	Vinte e nove anos	---	Efetiva	36 horas – Especialista em Educação
M.S.S.	Escola 4	Pedagogia	Doze anos	---	Efetiva	36 horas – Especialista em Educação
A.P.D.	Escola 5	Pedagogia	Vinte anos	---	Efetiva	36 horas – Especialista em Educação

Outro grupo entrevistado, também importante e desencadeador desse processo são os pais e/ou responsáveis por tais alunos, os quais ficaram assim, descritos:

Quadro 10 - Caracterização geral apresentada pelos pais entrevistados:

Escola	Dados dos pais			Dados dos filhos					
	Nº	Nome	Sexo	Escolaridade	Nome	Sexo	Idade	Tipo de deficiência	Fase e/ou série Que estuda
	4	M.R.S.	F	Ensino Fundamental	A.T.S.	M	Dez anos	DM (Deficiência mental)	Ciclo I
	2	M.S.S.	F	Não alfabetizado	J.S.	F	Nove anos	DA (Deficiência auditiva)	Ciclo I
	2	R.T.S.	F	Ensino Médio	M.T.S.	F	Sete anos	DA (Deficiência auditiva)	Ciclo I
	2	R.Q.R.	F	Pós-graduação	A.C.Q.R.	F	Quatorze anos	DM (Deficiência mental)	5ª série
	3	M.S.	F	Ensino Fundamental	J.S.	M	Doze anos	DM (Deficiência mental)	Classe Especial
	3	M.R.L.	F	Ensino Fundamental	A.L.S.	F	Quatorze anos	DM (Deficiência mental)	Classe Especial (vespertino)
	4	R.R.M.	F	Ensino Fundamental	J.S.M.	F	Dezessete anos	DF (Deficiência física)	EJA - II fase (noturno)
	4	D.R.S.	F	Ensino Fundamental	E.P.S.	M	Nove anos	Condutas típicas	Ciclo II (vespertino)
	5	A.D.	F	Ensino Fundamental	S.D.P.	F	Quatorze anos	DA (Deficiência auditiva)	6ª série
	5	M.P.T.	F	Ensino Fundamental	E.P.T.	F	Dez anos	DV (Deficiência visual)	Ciclo II

5.2 A COMPREENSÃO EXPRESSA PELOS DIFERENTES PROFISSIONAIS SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO E A POSIÇÃO POR ELES ASSUMIDA EM RELAÇÃO À ESCOLA INCLUSIVA

Ao longo das entrevistas realizadas, os profissionais entrevistados referiam-se ao processo de inclusão (ou ao aluno incluído), utilizando terminologia variada, às vezes inadequada e outras vezes ambígua, o que freqüentemente ocorre também entre os que estudam, pesquisam e publicam nessa área. O quadro abaixo apresenta as concepções sobre inclusão, expressas pelo conjunto dos entrevistados.

Tabela 1– Compreensão expressa pelos diferentes profissionais entrevistados sobre o conceito de inclusão dos alunos com deficiências /ou com necessidades educacionais especiais (*)

Profissionais entrevistados	Prof. Sala	Prof.Ed.	Coord/UI/	Téc. Dir/	Total	
Posições expressas	Comum	Especial	da/SE/SED	Cood.	(%)	
Concepções sobre o processo de inclusão:						
Conceito de inclusão expresso com clareza	9	16	3	10	6	44 (69,8)
Ambigüidade: confusão entre educação especial, integração, inclusão	5	3	0	2	4	14 (22,2)
Colocações vagas, genéricas sobre a questão	3	1	0	0	1	5 (7,9)

(*) Os números referem-se ao total de menções (falas) feitas pelos entrevistados.

Pode-se observar que, no conjunto, a maioria das colocações (69,8 %) indica que os profissionais entrevistados têm uma compreensão clara e precisa do processo inclusivo, nas suas diferentes dimensões e graus, mesmo quando não de uma maneira formal:

A inclusão é um processo eficiente, por exemplo: esses alunos não têm só contato com pessoas como eles, que têm problemas. Eles têm mesmo que estar na escola, ir para o mercado de trabalho. É... têm que desfrutar de tudo que eles têm direito: educação, saúde, lazer, trabalho, vida digna, ser respeitados como cidadãos dentro de suas limitações e deficiências (professora do ensino regular – E 4).

Nessa fala, o professor deixa transparecer seu entendimento de que a inclusão parte de um processo de cunho mais amplo, na sociedade e que a escola é uma das instituições

que podem e devem trabalhar rumo a essa meta. A escola é o lugar onde o aluno tem seus primeiros contatos institucionais com diferentes colegas, sendo respeitado em suas dificuldades e/ou deficiências. Segundo tal posicionamento, a escola tem também grande influência e participação na evolução social, profissional, afetiva e educacional desses alunado. É um conceito condizente com as políticas mais atuais e proposto pelos autores que defendem as posições mais progressistas, na área.

Cabe ressaltar aqui que, embora essa entrevistada tenha se referido corretamente ao conceito de inclusão, utilizaram-se ao longo da entrevista, termos, como portador de deficiência e enfatizaram-se os problemas e/ou déficits desses educandos. Embora termos como esses, que denotam concepções preconceituosas em relação a esse alunado, devam ser evitados uma vez que não têm razão de ser dentro da perspectiva da educação inclusiva, sabe-se que perduram, gerando, muitas vezes, ambigüidades de discursos e de práticas relacionadas à essa clientela. Nesse sentido, Santos e Denari (2001, p. 63) discutem a questão da classificação e do rótulo que perpetuam as diferenças entre as pessoas e atribuem um caráter discriminatório quanto à deficiência e, por isso, devem ser revistos.

Outra profissional envolvida no processo complementa a colocação feita pela entrevistada acima ao assinalar que:

Ela é um processo gradual que envolverá mudanças em todas as estruturas da escola, os professores terão que ser mais capacitados. Haverá necessidade de mais recursos, novos projetos e atitudes deverão entrar em jogo, pois, na inclusão, nenhum aluno poderá ficar de fora. Terão que ter as mesmas oportunidades. Devem estar na escola, junto com os demais (coordenadora pedagógica – E 2).

Essa fala mostra a compreensão e a clareza da coordenadora, não apenas do conceito de inclusão, mas também das condições necessárias para implementar verdadeiramente o processo inclusivo nas escolas, bem como a sua preocupação com o andamento e a estruturação do processo. Lembra a necessidade de mudanças estruturais da escola, de capacitação dos professores, de mais recursos e novos projetos. E destaca, também, o que talvez seja o maior desafio de todos: a necessidade de (fomentar) novas atitudes, estas sim, decisivas na implementação da educação escolar inclusiva.

O direito à matrícula e à permanência desses educandos no ensino regular é assegurado na lei e a cada dia a sociedade está mais consciente disso bem como da importância da experiência socializadora da escola para o seu desenvolvimento, razão pela qual o alunado chega mais cedo e em maior quantidade a cada ano na escola. Frente a essa nova situação, os professores e a escola, de modo geral, vêem-se na necessidade de rever suas

práticas e formações, mas reconhecem também nessa experiência da inclusão um elemento de enriquecimento e de aprendizado para o coletivo da escola.

Sem dúvida nenhuma, a cada dia está se recebendo mais e mais alunos com deficiências aqui na escola e nas demais. Com o tempo, a tendência da inclusão é expandir, tendo o professor e a escola que se adaptar, correr atrás do prejuízo. Nossas escolas estão mais interligadas, interessadas na questão, mais abertas, vamos dizer! A inclusão é uma proposta que está acontecendo aqui em Mato Grosso do Sul e no Brasil inteiro, no mundo. É um processo que veio para ficar. Também acho muito positivo, pois trata-se de mudar todos os conceitos, práticas e inserir o aluno com qualquer deficiência na sala de aula. Existe algo mais digno? Claro que não é fácil, mas se olharmos para o lado social, das trocas, do engrandecimento que tal ato nos dá... É muito importante... A escola cresce, os alunos, os funcionários, é um grande aprendizado (coordenadora pedagógica – E 2).

Diante desse aumento do número de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais que estão em salas comuns, outra entrevistada pondera:

Se, de um lado a inclusão é boa, penso que os professores não estão acostumados a lidar com isso... Eu acho que estão até se virando bem!.... Estão mais entendidos, buscando métodos, repensando suas relações. Se interessam mais por cursos na área, cobram mais recursos e número reduzido de aluno em sala.... É um processo que só tende a crescer e melhorar (professora ensino regular – E 5).

Para que haja realmente essa inclusão educacional, portanto, tornam-se necessárias algumas modificações, como, por exemplo: a remodelação administrativa, a criação de centros de recursos, mudanças de atitudes, a cooperação planejada de especialistas, o apoio de universidades, a organização institucional da escola, a redefinição de funções e de responsabilidades.

Por outro lado, 22,2% das respostas indicam certas confusões e ambigüidades com relação à questão da educação inclusiva:

Aqui na escola tem crianças com muitos problemas, muitas deficiências junto. Tem deficiente mental, auditivo, físico, visual. Tem algumas dessas que estão na Classe Especial e já podem ser integradas. Integração, essa que eu falo, diz respeito a nova proposta do MEC para que todos os alunos estudem junto, não se detendo no seu comprometimento (prof. ensino regular – E 3).

Ou: “Eu também estou trabalhando na integração. Eu tenho dois alunos em minha sala. Na integração nenhum deles podem ficar de fora, né!,.. nem os de instituição” (profº ensino regular – E 4).

Essas duas posições não deixam de estar corretas, entretanto, os entrevistados utilizam o termo integração para se referir à inclusão, e inclusão para representar a educação especial. Tais referências, se analisadas dentro do quadro teórico que hoje orienta os estudos da área, podem ser consideradas equivocadas pelo uso dos termos com sentido trocado.

Continuando a discussão, outra professora do ensino regular (E 3) diz:

Pra falar a verdade, todas as salas têm crianças da integração. Só que tem algumas que são mais visíveis, na cara, sabe! Os mais visados são aqueles que têm passado pela psicóloga e pedagoga. Eles têm algum probleminha de família, sabe! de constituição, isto acaba interferindo no seu desenvolvimento. Eles passam até fome, moram longe da escola. São crianças assim, que não vêm na escola, tem que alfabetizar. Tem que se conversar com a família, com a mãe, fazer eles se aproximarem da escola, da direção. Pesquisar o que está acontecendo. Eles passam mal, não sabem o que é um invertebrado, um retângulo, pesquisar palavrinhas, porque seu ambiente não lhes dá informações, desafios...

Aqui a professora procurou retratar o processo inclusivo, entretanto, utilizou-se ora do termo integração, ora da inclusão, fazendo uma alternância no uso deles. Tal equívoco talvez seja ocasionado pelo uso constante do termo, inclusão, hoje. Embora ele esteja presente no dia-a-dia da escola, a inclusão não está totalmente implementada nos sistemas escolares. Na verdade, concepções, posturas e práticas integrativas são mais prevalentes. A professora, em sua fala, foi mais além e buscou elencar causas, determinar clientela da educação especial, conceitos e/ou situações que estão na base de um estigma dentro do qual eles são avaliados. Se os alunos apresentam qualquer traço de anormalidade ou não apresentam condições e/ou ambientes propícios ao seu desenvolvimento são, automaticamente, considerados com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Na prática, sabe-se que são várias as causas e que não se pode generalizá-las. Para se obter um diagnóstico confiável, necessita-se de muito estudo, observações e, principalmente, cautela. Classificar o aluno como deficiente é uma decisão difícil e melindrosa e que pode ter conseqüências desastrosas ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Outras afirmações acerca do conceito de inclusão foram gradativamente sendo expressas. Algumas, como as destacadas acima, mais fundamentadas em posições teóricas e estudos atualizados, com idéias claras e explicativas acerca da questão. Outras, evidenciando confusões conceituais, mesclando conhecimentos e informações relativas à inclusão e à integração. Na maioria dos casos, os envolvidos começam falando de inclusão, mas acabam reportando-se ao antigo modelo. Para esses, a integração ainda é o fio condutor, a teoria de

base para analisar a questão da educação inclusiva, embora, às vezes, os dois conceitos pareçam emaranhados.

Dentre as manifestações dos entrevistados sobre a questão da educação escolar inclusiva, 7,9% são colocações vagas e genéricas, como, por exemplo: “Inclusão, ah...! É algo que vem acontecendo na escola, né! É muito difícil falar de inclusão é um tema muito novo que vem acontecendo agora” (prof. ensino regular- E 2).

Essa diversidade de entendimentos e/ou colocações acerca de tal processo repercute consideravelmente na prática, no conhecimento e nas posturas do educador em sala de aula, já que o mesmo, juntamente com seus alunos e a comunidade escolar é um dos elementos principais para a efetivação da proposta inclusiva na escola. Seus conhecimentos e concepções são diretamente incorporadas ao seu planejamento, em suas avaliações e perspectivas frente ao alunado. A atuação do professor é decisiva na viabilização e operacionalização do processo na unidade escolar. Portanto, uma conscientização plena da situação associada a uma concepção clara de inclusão, como pôde ser identificada em 69,8% das posições expressas pelos nossos entrevistados, já representará nesse cenário um grande passo rumo à efetivação desse processo, embora se saiba que o mesmo não será assegurado apenas por expressões e/ou denominações mais adequadas.

A compreensão da questão facilitará em parte, a busca por melhores alternativas para fazer avançar o processo da educação inclusiva. O professor, estando ciente da sua importância e dos meios para promovê-la, poderá facilitar sua implementação. Já, com relação às colocações confusas e/ou contraditórias apresentadas pelos entrevistados (22,2 %) vêm demonstrar o quanto tal processo ainda é incipiente na prática e mesmo que a inclusão, seja um tema muito discutido e trabalhado em capacitações, cursos de graduação e pós-graduação, necessita ser melhor compreendido e divulgado.

Há um número reduzido de manifestações (7,9%) que expressam resistências, desconhecimento e pouca abertura em relação à questão da educação inclusiva. São situações que devem ser trabalhadas para facilitar a implementação plena dessa proposta. Por outro lado, há relatos que retratam práticas inclusivas que se destacam e se aprimoram a cada dia, num profundo processo de respeito e aceitação às diferenças e evolução de todos.

Frente a essa diversidade de entendimentos, as escolas vivem dilemas e contradições que de diferentes formas se expressam na prática dos professores e demais profissionais que nelas trabalham. A maioria das escolas diz-se inclusiva, mas, na verdade,

estão apenas caminhando nessa direção, o que certamente já representa um avanço. Conceitos, conhecimentos estão sendo construídos, alguns na prática, outros advindos de cursos e capacitações, amplamente difundidos em razão da mobilização do movimento pela inclusão. Assim, de acordo com Martins (2003, p. 12) é exatamente por ser a inclusão um processo irreversível que ainda se faz necessário investir, cada vez mais, em pesquisas e ações que visem efetivamente a contribuir com ela.

Todavia, sabemos que não basta expressar uma compreensão mais ou menos elaborada acerca do processo da inclusão, é necessário também que se tenha discernimento sobre as possibilidades, os limites, a viabilidade enfim de uma escola inclusiva, nas condições determinadas pela nossa realidade. Na tabela abaixo, estão expressas as avaliações dos profissionais da educação entrevistados sobre essas questões:

Tabela 2 - Posições dos entrevistados sobre a importância e a viabilidade da escola inclusiva (*)

Posição assumida sobre a escola inclusiva:	Prof. Sala Comum	Prof. Ed. Especial	Coord./ UI/ SED.	Tec.	Dir/ Coord.	Total (%)
• Apóia mas coloca ressalvas; refere-se às dificuldades para a sua implementação	11	8	3	7	13	42 (48,8)
• Expressa segurança (a inclusão é necessária e pode ser alcançada)	8	10	5	9	7	39 (45,3)
• Considera a proposta irreal: o atendimento em classes especiais é o melhor para essa clientela	2	0	0	0	3	5 (5,8)

(*) Os dados referem-se à quantidade de posições expressas pelos entrevistados e não ao número de sujeitos.

As respostas que se referem à importância e à viabilidade da escola inclusiva somam 45,3% do total, indicando que uma parte expressiva dos profissionais estão convencidos de que a inclusão é necessária e pode ser alcançada. Alguns relataram trajetórias vivenciadas na escola que ilustram os temores e a insegurança dos professores no trabalho com esse alunado na perspectiva da inclusão. Mas eles estão convencidos de que a inclusão pode ser alcançada, e se referem à importância decisiva dos serviços de apoio, trabalhando de forma integrada com a equipe da escola, investindo na formação dos professores para que se sintam melhor preparados e mais confiante frente ao desafio:

No começo do ano, quando os professores entram na sala e vêem que há um aluno com deficiência na sala ficam assustados, apavorados. Saem à minha procura para perguntarem o que fazer... Eles não têm bagagem, não são especializados, mesmo! Mas, a partir de quando o técnico começa dar assessoramento, o professor e a coisa vai... muda e o aluno vai se envolvendo mais. E assim que a coisa funciona... É importante essa integração é muito importante; a convivência dessa criança, desses alunos com outras crianças até para os professores. Aqui, hoje, tem-se uma visão diferente do PNE, no início era completamente diferente. Hoje, eu estou percebendo que está mudando, assim, para melhor... (professora da sala de recursos – E 2).

Essa professora apóia a inclusão, considera-a necessária, apresenta conhecimento e discernimento acerca da diferenciação entre integração e inclusão, como já se comentou anteriormente. Todavia, continua a utilizar uma terminologia já em desuso para se referir a essa clientela: “portador de necessidades especiais”, expressão hoje abolida pelo MEC e substituída por “aluno com necessidades educacionais especiais”, que não tem conotação tão forte para a auto-estima do sujeito. Essa é também uma questão que aos poucos precisa ser superada, uma vez que a forma de se referir à deficiência pode passar a idéia de que é uma condição definitiva, inalterável, sem possibilidades de mudança.

Outro profissional considera que a escola inclusiva envolve um processo difícil, construído no cotidiano, necessário, entretanto com um longo caminho ainda a percorrer:

No início, a inclusão foi uma coisa muito difícil. Assim, complicado, né! a gente não tinha embasamento. O aluno chegava e você tinha que aprender no dia a dia. Hoje, você tem todo um suporte para o deficiente visual, auditivo, mental). Nós temos o acompanhamento da Secretaria. Para nós ficou mais fácil para trabalhar... Uma das coisas boas que aconteceu é ele participar dentro da sala. Hoje, ele dentro das salas regulares. Isso torna ele mais sociável. Ele convive. É mais tranquilo (diretor – E 5).

Nessa fala, o entrevistado refere-se à dificuldade de se implementar o processo inclusivo na sua escola, mas, ao mesmo tempo, ressalta os avanços decorrentes do apoio dos órgãos que acompanham e atendem as unidades escolares. E conclui sua argumentação, reafirmando os aspectos positivos referentes à inclusão desses alunos.

Por meio desse posicionamento vê-se a importância que os educadores conferem ao suporte e à orientação recebidos para trabalhar com tal clientela, apoio imprescindível ao desenvolvimento e à evolução do trabalho. Vários pesquisadores confirmam, em seus estudos, a importância e os resultados positivos quando a inclusão na escola é desenvolvida mediante grandes parcerias, gerando trocas, discussões e estudos. Quanto a esse aspecto, a professora da sala de recursos (DV) da E 5 destaca:

Eu não sei trabalhar sozinha, no silêncio. Me sinto solitária, sabe! E a inclusão para mim não pode ser construída, né! de experiências isoladas, pouco significativas, sem

o empenho de todos. Necessito de estudos, de suporte, de orientação e o estudar só não proporciona isso... Os cursos oferecidos são bons. A gente discute isso, se faz de certa forma isso. O apoio do técnico nesse sentido é importante. Tem pessoas boas que vêm falar e trabalhar conosco...

E uma outra entrevistada reafirmou: “Quando se fala em inclusão todo mundo fica, ‘e agora?’ Deve pensar e distribuir papéis para a equipe toda... Não é só papel da coordenação, do técnico, do professor. Todo mundo tem que sentar junto e ver o que fazer!” (técnico da educação especial – E 1).

O trabalho coletivo e em parceria tem sido apontado como de grande valia na formação contínua do professor e pode-se afirmar que é especialmente importante quando se implementar a proposta da escola inclusiva. Pereira e Mendes (2003, p. 57) ressaltam que as mudanças a respeito da diversidade, da diferença e da deficiência não são tão fáceis de serem alcançadas e demandam investimentos em termos de formação continuada. Consideram que essa mudança conceitual e das práticas dela decorrentes têm que ser construídas a partir do trabalho colaborativo com o professor do ensino regular.

Outras opiniões evidenciam com firmeza, simplicidade e convicção a crença na escola inclusiva:

Acho que a inclusão é muito importante. Eles estão tendo ajuda. Isto faz a diferença” (prof. sala de recursos DV – E.5).

Para mim, a inclusão está dando certo. Eu vejo a amizade entre eles. Não tem preconceito, um ajuda o outro (prof. ensino regular – E 5).

Não vejo nenhuma barreira para acontecer a inclusão (prof. ensino regular - E 4).

Os depoimentos transcritos acima expressam a compreensão e as posições do grupo de educadores, que podem ser denominados de otimistas, comprometidos e defensores da inclusão, que a entendem como necessária e não vêem obstáculos intransponíveis à sua implantação, e cujas manifestações representam a maioria das colocações registradas.

Percentual significativo de respostas (48,8%) expressa apoio à proposta da escola inclusiva, reconhece sua importância e os benefícios que ela pode trazer, mas coloca ressalvas, destacando sérios obstáculos e dificuldades para a sua implantação que, acreditam, só se dará a longo prazo:

Olha, eu acredito na inclusão e entendo que ela traz benefícios reais para o aluno que apresenta deficiência e para o aluno dito normal. Este vai ganhando com a experiência, mas eu vejo também que, muitas vezes, as situações são impostas, sem

preparo, sem qualificação suficiente. Acontece, mas precisaria ser um processo com mais responsabilidade, com mais empenho, apoio em geral, econômico, político no que se refere a legislação, corpo técnico da escola, da Unidade de Inclusão. Ainda se pode fazer um trabalho mais abrangente a respeito dessa prática na escola (técnica-E 2).

Para a inclusão acontecer não bastam só leis, é necessário estudar e repensar, na escola, a questão da adaptação curricular, planejamento, adaptar o currículo, adaptar o conteúdo, objetivos, propostas, avaliação, tudo... (prof. sala de recursos - DM – E 5).

Olha, eu acredito sim, viu! A coisa não é tão fácil assim, como falam! Não é só querer fazer, não! ... Tem muita coisa por trás... (prof. ensino regular - E 2).

Se forem somados os percentuais correspondentes às falas daqueles que acreditam e daqueles que apóiam a proposta da escola inclusiva, chega-se a um expressivo total de 94,1%, embora parte dessas manifestações não a considerem como um empreendimento fácil de ser alcançado, mas que demanda muitos aportes, ações conjugadas nos planos político, pedagógico e técnico, além de cobrança e apoio da comunidade.

Os dados da tabela 2 informam que apenas uma minoria das colocações registradas expressa descrença na proposta da escola inclusiva, considerando-a como algo utópico, irreal, pouco aplicável (5,8%) e sugerindo que esse alunado devesse ser atendido em serviços segregativos, como, por exemplo, as classes especiais. Essa posição pode ser ilustrada pela colocação abaixo:

A inclusão é uma coisa recente aqui na escola. Alunos e mais alunos são matriculados. Claro que nunca recusamos, mas... tem casos muito complicados, sabe! Tem aluno que são da instituição. Lá, ele estava bem. Tinha todos os atendimentos. Vem pra cá... Aqui nós não temos todo esse aparato. O jeito mais facilitado para “incluí-lo na escola é matriculá-lo na Classe Especial. Lá, sim, ele terá uma professora a sua disposição, material e tudo (diretor - E 1).

Essas colocações somam-se às de outros entrevistados que consideram os alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais incapazes de frequentar o ensino regular e argumentam no sentido de que tenham um lugar e um atendimento específicos. Argumentam, ainda, que isso é importante para o próprio aluno que será melhor atendido e também para os outros das salas comuns, uma vez que o professor terá mais condições de trabalhar com os demais, os ditos normais. Posições como essas representam uma minoria das manifestações dos entrevistados (5,8%) e não estão em sintonia com as concepções mais atuais e progressistas no campo da educação escolar inclusiva.

Em síntese, os dados evidenciaram a co-existência dessas três posturas frente à inclusão entre os profissionais da educação. É certo que os mais atuantes e engajados são

favoráveis ao processo e apenas uma porcentagem pouco expressiva das manifestações foi claramente contrária à educação inclusiva. Todavia, muitos a vêem como um processo complicado, difícil de ser viabilizado, dadas as carências do sistema, as resistências já arraigadas acerca da inclusão e as baixas expectativas com relação à clientela.

De uma maneira ou de outra, a inclusão, segundo os entrevistados, é um processo a ser atingindo a longo prazo, e uma evolução que irá depender da vontade política, de cumprimento de legislações, adequações de pequeno, médio e grande porte e de se formar melhor os professores que atuam na área.

A conscientização dos envolvidos, a pesquisa na área, a produção de novos conhecimentos, o investimento na formação dos professores, os estabelecimentos de novas relações e práticas é algo que começa a ocorrer na sociedade. Pequenas sementes estão germinando em meio a esse terreno; algumas experiências vêm florescendo e resultados que podem ser considerados bem-sucedidos começam a apontar para uma educação de cunho mais inclusivo, sem discriminações e com aceitação da diversidade, rumo a esse processo. O professor, peça fundamental do sistema educacional, deve estar disposto a mudar paradigmas e considerar as diferenças individuais de cada aluno. Para isso precisa receber orientação e apoio quanto às formas adequadas de intervir, do ponto de vista pedagógico e social.

5.3 FATORES QUE FAVORECEM E QUE DIFICULTAM A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Visando aprofundar um pouco mais a análise da temática que está sendo investigada, foram destacados, a partir da análise do conteúdo das respostas, os fatores que, segundo os entrevistados, favorecem e os que dificultam a prática da educação inclusiva. Num primeiro momento serão analisados os fatores facilitadores, segundo a visão dos professores:

Tabela 3 - Fatores que favorecem a prática da educação inclusiva dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo os professores entrevistados (*)

Escolas

Categorias	1	2	3	4	5	total %
1- Qualidade dos Serviços de Apoio (Sala de Recursos, Intérprete, Classe Especial).	24 (12,0)	29 (7,2)	25 (8,3)	21 (7,0)	49 (6,1)	148 (18,15)
2- Práticas na escola (trabalho pedagógico diferenciado)	18 (9,0)	31 (7,7)	25 (8,3)	23 (7,6)	48 (6,0)	145 (17,77)
3- Formação/capacitação dos professores (média)**	10 (5,0)	25 (6,25)	18 (6,0)	21 (7,0)	39 (5,12)	113 (13,84)
4- Condições de trabalho (apoio, suporte dos gestores da unidade)	10 (5,0)	18 (4,5)	15 (5,0)	12 (4,0)	38 (4,7)	93 (11,39)
5- Relações pessoais e profissionais na escola	7 (3,5)	20 (6,0)	16 (5,3)	13 (4,3)	32 (4,0)	88 (10,79)
6- Condições de trabalho (existência de recursos e meios adequados)	8 (4,0)	17 (4,2)	14 (4,6)	13 (4,3)	32 (4,0)	84 (10,30)
7- Trajetórias da Educ. Esp.: avanços na legislação e seus efeitos na prática	7 (3,5)	14 (3,5)	10 (3,3)	11 (3,6)	33 (4,1)	75 (9,19)
8- Participação dos pais	6 (3,0)	15 (3,7)	9 (3,0)	10 (3,3)	30 (3,7)	70 (8,57)
Total						816 (100%)

(*) Os números referem-se ao montante de posições expressas (menções) pelos entrevistados.

(**) Os números entre parênteses correspondem à média das verbalizações expressas pelos professores entrevistados em cada escola. Esse recurso (cálculo da média) torna possível fazer comparações entre as escolas, no que se refere à posição dos seus docentes, mesmo sendo diferente o número de professores das escolas envolvidas.

Nas falas dos professores entrevistados, o que mais foi destacado como fator que auxilia na implementação da proposta inclusiva é o apoio dado pelos serviços especializados da Educação Especial, intérpretes, itinerâncias – domiciliares e na escola –, ao aluno e ao professor do ensino regular, quando necessário (18,15% das manifestações). Para eles, o intercâmbio e/ou parceria ensino especial/ensino regular é essencial no processo, pois favorece a adequação de objetivos, recursos, atividades, metodologias e avaliações. A assiduidade dos alunos aos atendimentos, associada ao estabelecimento de um bom vínculo com o professor, contribui para dinamizar o processo de aprendizagem e de socialização desses alunos na escola e para facilitar o processo de inclusão.

Esses serviços especializados, por sua própria natureza, estruturação atendem aos alunos respeitando suas especificidades e dificuldades, beneficiando alunos da própria escola

e das circunvizinhas. A assiduidade dos educandos que são encaminhados aos serviços especializados bem como a capacitação adequada do professor que os atende produzem um atendimento de qualidade o que, por sua vez e possibilita superar dificuldades de várias naturezas. Em relação a esses atendimentos, uma professora expressa a seguinte posição: “Cada um desses atendimentos é muito importante na sua especificidade. Esses atendimentos são muito importantes para a comunidade” (prof.sala de recursos - DA- E 2).

Sobre a importância do trabalho associado e do intercâmbio entre ambos os professores (ensinos regular e especial), uma outra professora afirma:

Quando a gente trabalha em conjunto como professor da sala de aula muitas transformações e melhorias, a gente consegue, né! É um detalhe ou outro que aparece, uma informação, uma atividade que a gente discute, avaliação. O aluno, às vezes, num grupo menor mostra coisas que na sala numerosa não mostra. Além disso, eles gostam muito de vir na sala de Recursos. Têm um vínculo muito com a professora e os colegas. Esse intercâmbio favorece nosso trabalho. A responsabilidade é dividida. Sobra mais tempo pra a gente, para os outros aspectos da aprendizagem dele... (prof. sala de recursos - DM- E 4).

Praticamente no mesmo nível de importância atribuído aos serviços de apoio, os professores destacaram como segundo fator mais importante na implementação do processo de inclusão, a prática desenvolvida dentro da sala de aula (17,77% das manifestações). Tal fato é justificado pelos professores devido à evolução observada no aluno quando é atendido dentro de suas limitações, utilizando-se de recursos que possam facilitar e estimular seu dia a dia escolar. Associada a tais aspectos, a escolha de metodologias adequadas, com critérios justos de avaliação, sem proteções nem elevados graus de cobranças, também auxilia no andamento da proposta inclusiva.

A exemplo disso, uma das professoras entrevistadas destacou:

Quando o aluno vem pra escola e tem apoio, adaptando materiais e recursos, o que ele na verdade necessita, fica fácil. Ele aprende mais, fica mais estimulado. É melhor para o professor, para o aluno, para os pais, pois eles ficam mais tranquilos e até acreditam mais no potencial do filho, já que a criança começa a evoluir. São coisas poucas que, se o professor souber aproveitar, podem ajudar e muito, muito... (prof. ensino regular – E 2).

Outras professoras mencionam, quanto a esse aspecto:

Eu sou bem atenta a questões quanto a metodologias. Uso as que mais me ajudam, né! Uso e abuso de vários métodos, organizo meus alunos em grupo, conto histórias,

trabalho com o concreto. Eu vejo o que eles precisam e realizo (prof. ensino regular - E 3).

Minha avaliação parte do interesse, da evolução e da dificuldade que o aluno tem. Ela me orienta no meu trabalho (prof. sala de recursos - DA - E 5).

Frente ao exposto, pode-se verificar que o emprego de metodologias e recursos bem adaptados face ao que o professor espera de seus alunos dá a ele mais segurança e auxilia no desenvolvimento e na evolução do aluno. Essas decisões e práticas contribuem para melhorar significativamente a qualidade do ensino e favorecer situações inclusivas na escola. Nestes três últimos depoimentos, chama a atenção o fato de que os entrevistados expressam com simplicidade e segurança as suas convicções: “São coisas poucas, que se o professor souber aproveitar, podem ajudar, muito, muito...” (prof. ensino regular- E. 2).

O terceiro fator que, segundo os professores, contribui para melhorar a prática da educação inclusiva, diz respeito à formação/capacitação docente (13,84% das menções). Nessa categoria, os professores mencionam a aquisição de conhecimentos e informações na área, a existência de cursos bem planejados, voltados para a prática, com cargas horárias bem distribuídas, alto nível de conhecimento dos palestrantes, a facilidade de dispensa assegurada pela escola e o interesse próprio em participar e/ou realizar cursos de graduação, especialização, mestrado ou doutorado:

Os professores, cada vez mais, estão estudando, terminando sua faculdade, fazendo especialização na área, capacitações e mais capacitações. Estão se preparando. Uns antes até de receber o aluno na sala (prof. ensino regular - E 3).

Curso na área tem sempre... São bons, bem fundamentados né! seqüentes, bem organizados, colaboram com nossa prática (prof. sala de recursos - DM - E 3).

Lauand (2000), ao analisar essa questão, assinala que os modelos de capacitação na área, na maioria das vezes, são cursos de especialização, de aperfeiçoamento, cursos de curta duração, seguindo o modelo clássico de reciclagem do professor e, geralmente, oferecidos pelas universidades e pelas secretarias de educação, cuja eficácia tem sido questionada. Nessa mesma direção, Oliveira e Costa (2003, p. 45), constataram a necessidade da formação dos professores ser mais vinculada à prática, isto é, deve haver um maior investimento em formações continuadas em serviço, pois as capacitações realizadas fora do contexto ou do trabalho podem se tornar desvinculadas das reais dúvidas e necessidades do professor.

Outros aspectos também mencionados pelos entrevistado como fatores que favorecem a prática da educação inclusiva foram: a existência de recursos, espaço adequado, número de alunos por turma (10,30% das falas); suporte pedagógico de forma adequada e contínua e por pessoas especializadas (11,39%), e relações pessoais harmoniosas entre professor-aluno, colegas e demais funcionários da escola (10,79%) das menções. Em relação a este último fator, o depoimento de uma professora é bem ilustrativo: “Hoje, já se acostumaram, já aceitaram e até gostam... Os alunos aprendem muito com eles. Aprendem mais... Os funcionários da escola não apresentam rejeição nenhuma” (prof. ensino regular – E 5).

Referências à importância do acompanhamento sistemático, direto e atento dos pais nas atividades e no desenvolvimento global do filho compareceram em 8,57% das falas relacionadas com os fatores que contribuem para o sucesso da educação inclusiva.

Pôde-se constatar a existência de um certo equilíbrio com relação ao valor que os professores entrevistados conferem aos fatores destacados. Nenhum deles registrou percentual de indicação muito elevado; nenhum deles foi considerado pouco importante. Isso sugere que os professores entrevistados têm uma visão ponderada, equilibrada e realista de todos os pontos que concorrem para um trabalho bem-sucedido nessa área. Se algum destaque merece ser feito, este diz respeito aos três primeiros fatores mencionados pelos entrevistados e que totalizam 50% das colocações registradas. Eles ressaltaram a qualidade dos serviços de apoio, a importância da prática pedagógica diferenciada e a necessidade de formação/capacitação dos docentes.

Esses fatores constituem, segundo os entrevistados, o “tripé” em torno do qual se poderá construir e consolidar uma prática bem-sucedida nessa área. São indicações úteis para a definição de políticas e programas voltados para a criação de condições que favoreçam a implementação da educação inclusiva na escola.

Algumas conquistas, herdadas de sistemas implantados anteriormente na Educação Especial, também colaboram nesse processo, sendo vistas como fases que legaram boas influências para a educação inclusiva. Parte dos argumentos registrados ponderam que, para que se chegasse ao nível em que nos encontramos hoje foi necessário superar muitas etapas, que essa modalidade não é exatamente nova porque faz parte de um processo que vai se desenvolvendo ao longo da história.

Essas posições correspondem a 9,19% dos registros e são defendidas por professores que atuaram em fases diversas da Educação Especial, considerando-a base e suporte para as etapas seguintes, que foram evoluindo ao longo do tempo até chegar ao atual patamar.

Contra-pondo-se aos fatores que, segundo os professores, facilitam a prática da educação inclusiva, conforme foi exposto acima, na tabela abaixo, estão identificados aqueles fatores dificultadores dessa mesma prática.

Tabela 4 - Fatores que dificultam a prática da educação inclusiva dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo os professores entrevistados (*)

Categorias	ESCOLAS					TOTAL%
	1	2	3	4	5	
1. Qualidade dos serviços de apoio (insatisfatória)	22 (11,0)	15 (3,7)	22 (7,3)	18 (6,0)	31 (3,8)	108 (23,89)
2. Fatores relacionados com as famílias	9 (4,5)	12 (3,0)	15 (5,0)	13 (4,3)	32 (4,0)	81 (17,96)
3. Formação/capacitação de professores(precária, média, insuficiente)	7 (3,5)	14 (3,6)	12 (4,0)	9 (3,0)	27 (3,7)	69 (15,28)
4. Trajetória Educ. Esp.: descompassos, legislação e suas conseqüências	8 (4,0)	9 (2,2)	7 (2,3)	12 (4,0)	24 (3,0)	60 (13,27)
5. Relações pessoais e profissionais na escola	9 (4,5)	8 (2,0)	8 (2,6)	7 (2,3)	16 (2,0)	48 (10,61)
6. Condições de trabalho (carência, insuficiência de recursos)	6 (3,0)	7 (1,7)	9 (3,0)	8 (2,6)	15 (1,8)	45 (9,96%)
7. Disposições e atitudes dos professores (não favoráveis)	8 (4,0)	10 (3,3)	5 (1,6)	6 (2,0)	12 (1,5)	41 (9,07)
TOTAL GERAL						452 (100 %)

(*) Os números referem-se ao montante de posições expressas (menções) pelos entrevistados.

(**) Os números entre parênteses correspondem à média das verbalizações expressas pelos professores entrevistados em cada escola. Esse recurso (cálculo da média) torna possível fazer comparações entre as escolas, no que se refere à posição dos seus docentes, mesmo sendo diferente o número de professores das escolas envolvidas.

Em primeiro lugar, com 23,89% de menções, está a questão da qualidade dos atendimentos de apoio. Esse atendimento para os professores é favorecer, porém, pode apresentar falhas e com isso comprometer a possibilidade de um trabalho bem-sucedido na questão da inclusão. Sua importância, na evolução do alunado na escola, é muito grande pelo fato de que tais serviços são considerados como suporte, apoio e “pontes” para o ensino regular e por isso os professores esperam muito deles.

Alguns dos entrevistados, referindo-se a essa questão, ponderaram:

Eu acho que os atendimentos especializados como Sala de Recursos, Classes Especiais e Atendimentos Domiciliares são ótimos, mas tem que melhorar mais! Falta, na minha opinião, integrar a Classe Especial, Ensino Regular e Sala de Recursos, né! Hoje, eles, por conta da inclusão querem fechar a Classe Especial, entendeu! Eu acho que não pode! (prof. classe especial- E.1).

A continuidade ou fechamento da Classe Especial, aspecto destacado pela entrevistada é um assunto muito polêmico. Alguns profissionais posicionaram-se totalmente favoráveis à sua existência; outros a vêem como um sistema que vem barrando a inclusão na escola. A Classe Especial é tida como uma das únicas opções para aqueles alunos mais comprometidos.

Faltas constantes dos alunos aos atendimentos, o não entendimento por parte de pais e professores acerca dos serviços especializados, associado ao pouco rendimento disso decorrente e a falta de acompanhamento dos filhos em casa foram algumas das dificuldades citadas com certa frequência pelos entrevistados. Além disso, o não encaminhamento aos serviços de saúde e educacionais (atendimentos que irão auxiliar no desenvolvimento acadêmico), que o filho verdadeiramente necessita também vem a somar a esse universo de empecilhos enfrentados pela escola na busca da concretização desse processo.

Para Pedroso e Dias (2003, p. 101), é necessário e possível que os serviços especializados (Classes Especiais e Salas de Recursos) sejam reformulados e viabilizados. O funcionamento atual dessas modalidades, embora mais afinado com as necessidades do que qualquer outro modelo disponível, não tem permitido o cumprimento dos objetivos gerais da

educação nessas circunstâncias, sendo passível de muitas críticas. No entanto, se essas modalidades forem reformuladas podem se configurar como um caminho viável e adequado.

Esse aspecto da colaboração/participação das famílias corresponde a 17,92% das menções feitas pelos entrevistados, e apresenta diferentes facetas, mas, quase sempre, envolvem componentes sócio-econômico-culturais, reconhecidos pelos próprios professores:

Os pais apresentam, por não ter recursos econômicos para viabilizar os encaminhamentos aos atendimentos especializados como Sala de Recursos, ou eles não tem recursos pessoais para se organizarem para dividir horários. Necessitaria de um apoio social a esses pais (técnica – educação especial – E 1).

Talvez essa seja uma das medidas que devem ser implantadas, já que a atuação das famílias em relação aos encaminhamentos desses alunos aos serviços especializados de saúde e de educação, conforme as recomendações que lhes são feitas, é outro aspecto que compromete o andamento do processo inclusivo nas escolas.

A formação precária, sem grandes aprofundamentos na área, acarretando insegurança na tomada de decisões frente às necessidades e aos desafios com que se depara diariamente na sala de aula, também foi um fator bastante mencionado nas respostas dos professores (15,28%). Os professores do ensino regular queixam-se de não possuírem preparo mínimo para trabalhar com crianças com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais e, por outro lado, parte dos professores do ensino especial têm muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, no sentido de que têm sua competência construída com base nas dificuldades específicas do alunado que atendem (surdos, cegos e deficientes mentais).

Outro fator dificultador da prática da educação inclusiva, segundo os professores, está relacionado com à própria trajetória da Educação Especial e corresponde à 13,27% das menções registradas. Sistemas desarticulados, com pouco tempo de sobrevivência, sem continuidade, sem aproveitamento de aspectos e/ou estruturas que vinham dando certo anteriormente, também são pontos que dificultam o andamento da Educação Especial, mais especificamente da inclusão:

As mudanças ocorridas na Educação Especial são problemáticas e não vejo uma continuidade. Por questões políticas, talvez, não tem continuidade. Aquele que foi em que funcionou joga no lixo e diz: vamos mudar! O único trabalho que eu vejo que continua é o trabalho da Unidade de Inclusão que a gente faz na escola. Só que eu o vejo como um trabalho que está muito solto, está sem direcionamento. Cada um trabalho do seu jeito, na sua ótica. Cada um age de seu jeito, sem unidade de trabalho (prof. sala de recursos- DM- E 3).

Outros fatores mencionados relacionam-se com condições de trabalho (9,96% das colocações feitas pelos professores), traduzidas em poucos recursos, falta de adaptações físicas, estruturais e de relacionamento da escola: “Eles jogam a criança aqui e não te dão recurso para fazer uma rampa, materiais pra fazer adaptação em banheiro, adaptação em sala de aula. Só querem incluir, mas não preparam a escola para isso...” (diretor – E 1).

Sem dúvida, esses são aspectos que também dificultam a inclusão, pois, se os alunos não estão bem adaptados fisicamente, fica comprometida a sua adaptação social, o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo e não poderão apresentar melhora ou ser incluído em todas as atividades e momentos da escola.

Em consonância com isso, Gutierrez (1999) entende que o primeiro aspecto a ser considerado para que ocorra a inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais é a estrutura física, visto que se ela não estiver adequada, inviabiliza o restante do processo, ou seja, de nada adiante pensar em acessibilidade de currículo e contatos sociais, se o acesso físico aos diferentes ambientes da escola não forem possibilitados.

Finalmente, as referências às disposições e atitudes discriminatórias, como fatores que dificultam o trabalho inclusivo na escola, correspondem a 9,07% das colocações dos professores e revelam um lado menos luminoso neste retrato sem retoques da prática da educação inclusiva. Com relação a isso, um professor do ensino regular de uma escola afirmou: “Aqui na escola tem um pequeno problema quanto à discriminação: falam que não existe, mas isto persiste. É uma coisa social. Tem em todos os lugares da sociedade, na escola, igreja, clubes... É um problema que só, a longo prazo irá se resolver...” (prof. ensino regular-E 4).

Essa colocação indica que atitudes e práticas discriminatórias ainda persistem na escola, apesar de todo o trabalho realizado. Essa é uma das situações que mais dificultam o trabalho, não só na escola como em todas as outras esferas da vida social; é algo mais profundo e de grande amplitude. E, frente a esse emaranhado de situações e/ou fatos que emergem quando se procura implementar o processo inclusivo na escola, vê-se que, além da elaboração de propostas eficazes, apoio técnico aos profissionais atuantes, deve-se investir em campanhas e atividades conscientizadoras acerca da questão, buscando estabelecer uma relação harmônica, igualitária, dentro de moldes verdadeiramente, inclusivos.

Tais medidas foram destacadas por alguns dos entrevistados que as classificaram como auxiliares ao processo. Esse processo não é nem um pouco fácil, mas nem por isso deixa, segundo eles, de ser algo atingível e necessário. Nesse sentido, parte dos entrevistados posicionaram-se da seguinte forma:

O pessoal acha que é só por no meio e pronto! Não é bem assim, não! Eu acho que é uma coisa que precisa de um trabalho mais técnico em cima do próprio aluno, da própria sala porque, como eu falei, às vezes, os que estão freqüentando não entendem a situação, então, o trabalho tem que ser para todos, tanto para os que têm necessidades especiais e para os que não têm (prof. ensino regular - E 4).

Já outro grupo de professores, avaliando a evolução e a essência do processo inclusivo em sua escola, colocou:

Às vezes, esses dias, nós estávamos conversando, as crianças, os jovens e até adultos, né! que chegam à escola não tem tanta dificuldade de adaptação, de integração e até em inclusão, assim, entre aspas. Não têm tanta dificuldade, porque então, o corpo técnico, docente, as crianças e os alunos, toda a comunidade escolar não vê como novidade, a exemplo que a gente vê em outras escolas: “aquele tumulto até a adaptação desse aluno que chega, a gente percebe... Teve uma época, mas se superou essa fase! É um ponto positivo para quem atua, os profissionais e crianças que chegam. Eu acredito! (prof. sala de recursos - DM – E 4).

Outra categoria de entrevistados, também atores e/ou participantes desse processo, são os pais e/ou responsáveis por tais educandos, elementos, sem dúvida, indispensáveis e diretamente envolvidos e, na maioria dos casos, interessados no andamento do processo inclusivo na escola. Foram entrevistados dez pais, mediante entrevistas semi-estruturadas, e juntamente com os dados de observações e as análises dos relatórios, foi possível apreender algumas informações e impressões que eles têm acerca do processo inclusivo. Todos se propuseram a falar e relatar experiências vivenciadas, na qualidade de pais e mães que matricularam seus filhos no ensino regular e/ou nos atendimentos especializados da Educação Especial (Sala de Recursos), nas áreas de deficiência visual, auditiva e mental e das classes com intérpretes no ensino regular, no caso dos surdos.

Nesses levantamentos, pôde-se, também, mapear conceitos, expectativas, avaliações, apontamentos de aspectos tanto facilitadores como dificultadores do processo então investigado.

Os pais, de modo geral, acreditam e vêem o processo inclusivo de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular com algo viável

e importante que, gradativamente, vem ocorrendo e que, a longo prazo, irá se estabelecer nas escolas. Concordam com sua implantação e começam a verificar indícios de concretização desse processo, além de confirmarem a existência de algumas experiências bem-sucedidas na escola. Nesse sentido, uma mãe (E 5) afirmou:

Eu vejo a matrícula desses alunos na escola como uma coisa muito boa. Antigamente não se ouvia falar nem se pensava nisso. Eles tinham mesmo é que ficar em casa ou na APAE. Eles eram então os bobinhos, os que não aprendiam de jeito nenhum. Hoje não, eles vêm pra escola mesmo! Foi isso que mudou e hoje faz grande diferença. Assim eu acho...

Nessa questão, outras acrescentam:

Olha, eu acredito nessa inclusão que está acontecendo. Será muito bom! Olha, só tem um porém, ela, no meu ver, não aconteceu. É uma grande ajuda para todas as crianças que têm deficiência, principalmente aquelas... como se fala? Ah! as mais comprometidas (mãe E 3)

Nessa coisa de inclusão eu estou acreditando, sabe! Posso até te contar... Minha alegria de ver meu filho na escola foi grande, sabe! Escrevendo com lápis e caderno. Trouxe a cartilha e me disse que estava lendo. Foi maravilhoso! (mãe E 4).

Um outro grupo reconhece o valor e a importância do processo, entretanto, encaram-no como de difícil concretização: “É uma coisa muito boa, mas não é tão fácil de se chegar...” (mãe E 4).

Outro aspecto que muito preocupa os pais, segundo estudos e que também foi diagnosticado nesta pesquisa, refere-se à dúvida que eles têm quanto ao acompanhamento e ao prosseguimento dos estudos dos filhos incluídos (GLAT; DUQUE, 2003, p. 71). Isso ocorre, com maior prevalência, entre pais de alunos oriundos de instituições especializadas e/ou mais comprometidos.

Embora acreditando na escola inclusiva como um ideal a ser perseguido, os pais fizeram vários questionamentos sobre a validade de “incluir” um aluno com deficiência no ensino regular se ele não tiver condições de acompanhar as atividades acadêmicas desenvolvidas pelo resto da turma. Como será o desenvolvimento dele? E as relações com os demais colegas? Quais as expectativas com relação à sua escolaridade?

Essas são indagações constantes feitas pelos familiares dos alunos incluídos no ensino regular. Em outros momentos dos relatos e/ou falas, porém, os pais mostram ter um ponto de vista correto sobre o conceito de inclusão: “Na inclusão, ele estuda junto com todo

mundo. É muito legal! Os direitos são iguais, os deveres iguais, também... É muito bom! Todo mundo melhor, se desenvolve. É válido, né! Isso eu penso” (E 3).

Essa é uma visão otimista do processo inclusivo. Outros, no entanto, assim como os professores, referem-se a ele como algo ambíguo, confundindo-o com o de integração: “A inclusão que se diz, que se fala muito, é colocar o aluno na escola e quando ele der conta, puder estudar na escola, ele aí ficará estudando e aprendendo” (E 3). Várias são as maneiras utilizadas pelos pais para explicar a inclusão e a situação do filho.

Em raros momentos, os pais demonstram não conhecer o processo e vêem-no como difícil. Falam sobre as dificuldades e limitações dos filhos de formas variadas, apontando soluções diversas:

Nesse ponto eu não sei falar nada, não! Ninguém reclama dele, né! Ninguém fala nada, né! Não faz bagunça. No ano passado não quiseram que tirasse ele de jeito nenhum! Não adianta tirar ele. Pode mudar para qualquer escola, ele terá dificuldade, pode ser a melhor professora... Vou ver, se ele não aprender, vou tirar da escola porque não adianta se ele não gosta. Vamos tentar de tudo, pelo menos ele saber. Ler ele sabe, mas esquece na hora. Começa tudo de novo. Tem algumas palavras que ele não esquece. Ele não gosta mesmo de estudar. Ele gosta de trabalhar de cavalo. Quando não tem aula é uma festa (mãe – Classe Especial E 3).

Podemos destacar a fala bastante significativa de uma mãe que analisa e descreve os passos do desenvolvimento do processo:

Sabe, Jucélia, eu tenho minhas dúvidas quanto a esse processo. É uma coisa muito nova, cada escola caminha de um jeito. Umas estão melhor, outras pior. Umam erram e tentam acertar. Outras desistem no caminho. Esta escola, eu acho que tende a melhorar. Já melhorou e eu espero muito mais (E 3).

No geral, pode-se observar que os pais se mostram satisfeitos com o atendimento prestado e consideram a escola um locus privilegiado para o desenvolvimento do filho. Glat e Duque (2003) complementam essa idéia destacando que o sistema público de ensino, em nosso país, embora tenha várias carências (também citadas pelos pais) comporta instituições e escolas públicas (federais, estaduais e municipais) de excelente padrão e que, apesar de todas as dificuldades, desenvolvem um trabalho de qualidade reconhecido pelas famílias.

No transcorrer das falas, como se pode observar no quadro abaixo, destacaram-se mais aspectos facilitadores que dificultadores, demonstrando, assim, o caminho promissor percorrido por essas escolas rumo à inclusão.

Tabela 5 - Fatores que favorecem a prática da educação inclusiva de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo pais e/ou responsáveis

Categorias	ESCOLAS					TOTAL%
	1	2	3	4	5	
1. Formação/capacitação de professores	---	12 (6,0)	10 (5,0)	11 (3,6)	11 (3,6)	44 (17,47)
2. Relações existentes na escola (alunos/pais/ profissionais atuantes)	---	10 (5,0)	9 (4,5)	11 (3,6)	12 (4,0)	42 (16,67)
3. Apoio e/ou suporte pedagógico/educacional recebido	---	14 (7,0)	8 (4,0)	7 (2,3)	12 (4,0)	41 (16,27)
4. Qualidade dos Serviços de Apoio (Sala de Recursos, Intérprete, Classe Especial)	---	11 (5,5)	9 (4,5)	6 (2,0)	10 (3,3)	36 (14,28)
5. Práticas da escola (trabalho diferenciado)	---	9 (4,5)	7 (3,5)	8 (2,6)	9 (3,0)	33 (13,09)
6. Existência de recursos/meios adequados	---	8 (4,0)	6 (3,0)	9 (3,0)	7 (2,3)	30 (11,09)
7. Trajetórias da Educação Especial, avanços na legislação e seus efeitos na prática	---	8 (4,0)	6 (3,0)	5 (2,5)	7 (2,3)	26 (10,32)
TOTAL GERAL						256 (100 %)

(*) Os números referem-se ao montante de posições expressas (menções) pelos entrevistados.

(**) Os números entre parênteses correspondem à média das verbalizações expressas pelos diferentes profissionais entrevistados. Esse recurso (cálculo da média) torna possível fazer comparações entre posições dos envolvidos, mesmo sendo diferente o número dos participantes da pesquisa.

Dos entrevistados, 17,47% destacaram que a formação dos profissionais, bem como sua capacitação auxiliam na melhoria da qualidade do ensino efetivado na escola, vindo a colaborar na concretização da proposta inclusiva. Uma mãe (E 5), a exemplo disso, afirmou:

É muito importante, necessário que os professores façam curso para eles aprenderem, porque, não porque são professores que não precisam estudar, aprender. Eles tem que aprender e ir melhorando a forma de ensinar nossos filhos, ainda mais os que são deficientes que têm problema.

Outra mãe (E 2) expressou-se: “Os professores crescem, melhoram sua didática. Aprendem a integrar-se, né! como os alunos os entendem melhor. Eu sinto melhora na professora após ela retornar dos cursos. É válido! Precisa mesmo de mais, se possível...”

Aqui, os pais fazem uma análise da importância e da repercussão que cursos e capacitações oferecem ao professor no seu dia-a-dia na escola. Alguns se sentem até, de certa forma, privilegiados pela professora estar se empenhando e buscando novas saídas e/ou sugestões para trabalhar mais adequadamente e estimular o desenvolvimento do aluno. Assim, uma mãe (E 4) destaca:

Cursos e estudos são importantes para o professor. O governo ou os outros que trabalham com isso deviam investir mais em cursos, no professor. Ele não tem tanto tempo para estudar. Tem que se organizar, pensar num jeito. O professor mais preparado ele ensina com mais gosto e melhor. O aluno aprende mais fácil, sabe!

Essa fala reforça o argumento de vários autores que defendem e lutam pela implementação e/ou melhoria de programas de formação, capacitação e supervisão de profissionais que lidam com essa clientela. Esses estudiosos requisitam uma formação inicial que já contenha estudos e informações teóricas e práticas acerca da inclusão e das deficiências, além da formação continuada desses profissionais.

Pensando nessa questão de formação e capacitação, Oliveira (2003, p. 38), em seus estudos, destaca a necessidade de professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e equipe técnica de instituições escolares desenvolverem um trabalho pedagógico com o aluno de modo a favorecer a inclusão, capacitando-se e preparando-se melhor.

Para Martins (2003, p. 12), que acompanhou os trabalhos realizados tanto em âmbito governamental como privado, quando bem preparados e apoiados no cotidiano escolar, os professores deixam de lado o medo, derrubam barreiras atitudinais ainda existentes, incentivam a colaboração entre pares, tornam-se capazes de refletir frente a sua prática, avançando, aperfeiçoando as suas ações e, conseqüentemente, melhorando o ensino ministrado.

Muitos pais, inclusive a mãe E 2, destacaram a diferença nas atuações dos professores e a validade de cursos, seja de extensão, seminários, congressos, capacitações temporárias, enfatizando a necessidade dos professores (e demais funcionários) terem uma formação profissional de base sólida, enriquecida, crítica e direcionada à sua prática em sala de aula, além de realizarem aperfeiçoamentos através da formação continuada.

A maioria dos pais entrevistados reconhecem e tranquilizam-se, sentindo-se valorizados, ao observarem a preocupação da escola, mais especificamente dos professores, na concretização de cursos/capacitações: “A professora da J. fez até curso para trabalhar com ela” (mãe E 2).

Outro aspecto, segundo mãe da E 4, que favorece e/ou colabora com a concretização da inclusão é o apoio e/ou suporte pedagógico educacional recebido pela escola (16, 27%), através do qual os profissionais como diretora, coordenador e demais profissionais (merendeiras, guarda e faxineiras) aprendem a como lidar com tal clientela, valendo-se do apoio das técnicas direcionadas à educação especial.

Nesse sentido, a mãe da E 3 destacou: “É importante todo mundo aqui na escola saber como fazer com essas crianças... Todo mundo aqui deve se esforçar e entender melhor esta parte”. A outra mãe (E 2) acrescenta:

Eles podem levar esse trabalho para pessoas que podem interessar, que pode ajudar a gente! Então... porque uma pessoa que entende vai busca e a gente não entende. Trabalhar junto com a gente!... Cada um faz a sua parte. Um ajuda o outro, então!

Já outro grupo de mães entrevistadas vê o trabalho exercido pela equipe de Educação Especial como válido e necessário:

Aqui na escola tem técnicas que vêm a cada semana para orientar o professor, ajuda ele e nos ajuda também. Faz quando preciso, encaminhamentos pra hospitais, postos para fazer exames, tirar alguma dúvida e fazer algum encaminhamento para um atendimento na escola, igual tem aqui, a sala de reforço, não como se diz, Sala de Recursos. (mãe- E. 4).

Outra completa: “Quando se faz direitinho os encaminhamentos que eles passam, a criança é atendida e passa a melhorar em tudo, até em casa e na escola” (mãe E 3). Já a coordenadora de Educação Especial (SED/MS) afirma:

Na verdade, fala tanto em Educação Especial, capacitação, mas na verdade o que necessita é que não se tenha Educação Especial, pois quando isso acontecer todos os segmentos já se capacitaram e aceitaram as diferenças. Isso é um sonho mas precisamos mudar a educação especial! a começar pela formação dos professores, basicamente uma formação para todos e com todos. O que falta para isso é uma ação articulada da Secretaria de assumir uma proposta inclusiva e trabalhar junto com a Educação Especial. Deve-se fortalecer a educação especial pois ela sozinha não dá conta disso tudo!

Fica evidente a preocupação das mães com relação à escolaridade e ao desenvolvimento global do filho. As mães demonstram ter certo conhecimento acerca dos atendimentos e forma de encaminhamentos. Percebe-se, também, a não distinção entre Sala de Recursos e Sala de Reforço (recuperação paralela) que muitos profissionais, inclusive professores, realizam, embora a entrevistada destacada faça imediatamente a correção. Além disso, a entrevistada vê a presença do técnico como fundamental na escola, até como um apoio para efetivar os encaminhamentos, necessários para o trabalho e a evolução da criança na escola.

Em outros momentos, a mãe da E.2, após avaliar e destacar o trabalho realizado pela técnica da escola, citou seu encantamento e agradecimento a essa profissional: “É porque, no começo, J. estava muito estressada. Ela pôs a J. para pintar, relaxar, ela ensina muito bem. Gostei muito dela!”

Nessa fala vê-se o bom vínculo estabelecido da criança com a técnica e a família, bem como o compromisso dela com o desenvolvimento global do aluno explicitado na procura por uma atividade recreativa e diferente para atrair a atenção e desenvolver sua autoestima. A satisfação e o trabalho em conjunto com a família, para alguns estudiosos, é primordial para se pensar e/ou realizar experiências bem-sucedidas na inclusão. Essa conquista não seria nada mais do que o reflexo do trabalho em parceria escola/professor/família. Essa tríade deve ser um processo muito pensado e almejado quando se pretende construir um processo mais inclusivo dentro da escola.

Em outra oportunidade, por meio dos relatos, houve a menção da importância do acompanhamento sistemático do professor do ensino regular, dos serviços especializados, do coordenador pedagógico da escola e da direção como um apoio essencial ao desenvolvimento do aluno. O suporte e o interesse de tais profissionais, conjuntamente, proporcionam, segundo os entrevistados, auxílio e colaboram para a efetivação do processo inclusivo na escola:

O diretor e o coordenador, junto com a professora ajudam bastante. Quando a professora da sala de aula consegue fazer um trabalho junto com a do recurso, podemos ver como eles melhoram. É muito bacana! Vemos o resultado... (mãe E 3).

O diretor e o coordenador também são peças chaves nesse processo. Sua participação, como eu lhe digo, a atuação deles enquanto gerenciador, comandante da escola é muito importante (mãe E 2).

“Se os outros da escola não ajudam, a coisa não vai...”. Complementando a fala dessa mãe, isso pode ser constatado no relatório de uma técnica (E 2):

R. é filho adotivo do casal desde os três anos de idade, juntamente com o irmão caçula que está na 4ª série. Logo que a mãe percebeu dificuldades quanto a coordenação motora. Era hiperativo. Fazendo exame neurológico, foi constatado atrofia cerebral, ocasionando atraso cognitivo. Nessa época, teve início o atendimento psicológico, o que continua até hoje com o apoio da T. O. (terapia ocupacional). Atualmente, faz tratamento psiquiátrico, o que ministrou o medicamento Milleril - 50mg.

A vida escolar de R. teve início aos seis anos na E. S. Fez dois anos de pré-escolar. Reprovou dois anos na 2ª série. Em 1998, a escola solicitou avaliação pelas técnicas com a queixa de se ausentar da sala de aula e não acompanhar os conteúdos escolares. Segundo o relatório da técnica da época (CIEEsp), em avaliação psicológica, demonstrou bom desempenho na escrita e leitura. É criativo. Quanto à interpretação do que lê, tem alguma dificuldade. O raciocínio lógico-matemático possui defasagens. Apresenta pouca atenção e concentração, atrapalha-se para resolver as quatro operações.

No relatório da professora da Sala de Recursos (E 2) que acompanhou R., consta que:

Através da conquista e diálogo com a professora R. pôde-se mediar as situações de conflitos na escola estabelecendo um bom círculo afetivo para beneficiar seu desenvolvimento psicossocial tais como: memória, atenção, concentração, criatividade e socialização.

Pôde-se também certificar-se que com o apoio da Sala de Recursos trabalhando e explorando sua escolarização sendo atendido em sessões de psicoterapia, acompanhado do uso de medicações e atendimento neurológico e psiquiátrico freqüente conforme sua necessidade e orientações médicas, R. tem melhoras considerável no seu processo de aprendizagem e socialização.

Seguidamente, verificou-se nas demais anotações feitas nos relatórios que R. teve aprovações sucessivas, bem como manteve-se mais concentrado e interessado em suas atividades e atitudes na escola. Orientou-se, na ocasião a continuidade do atendimento de psicologia e observou-se uma gradativa diminuição de dosagem de medicação e seu desligamento, em 1999, do atendimento de Terapia Ocupacional (TO). Observou-se, também, seu desligamento do serviço especializado (Sala de Recursos), no ano de 2000, dado a sua evolução e condições, podendo prosseguir sua escolarização de modo mais independente, acompanhando atividades “sozinho”. Com a análise desse documento, confirma-se a importância do acompanhamento educacional escolar adequado, associado à participação/acompanhamento e interesse da família ao aluno, como o caso de atendimento ligado à saúde.

Continuando o retrato dos relatos observados, verificou-se que 14, 27 % dos pais e/ou responsáveis entrevistados valorizam e/ou vêem os atendimento especializados da área (Sala de Recursos, Classes Especiais, Ensino Itinerante, Domiciliar e Atendimento de Intérprete em Sala de Aula) como colaboradores no processo:

Aqui na escola tem uma Sala de Recursos que ajuda muito as crianças. Elas vêm alguns dias pela manhã. A professora ensina bem. Tem bastante material. Ela é esforçada, conversa bastante com as crianças. É criativa. Sua sala é bem colorida com bastante desenho, letrinhas, música. Quando eu chego eles sempre estão fazendo algum joguinho, uma tarefa. Ele gosta muito de vim aqui. Nos dias que não tem é um apuro danado! (E 4).

Nessa fala, a mãe denota, de uma forma simplista, sua admiração pelo trabalho realizado pela professora do serviço especializado, no caso, a Sala de Recursos. Avalia também sua didática, criatividade, atividades desenvolvidas, sua relação com os alunos e sua capacidade de inovar e/ou planejar seu dia-a-dia. Em todos os momentos de sua fala, a mãe tem uma visão bastante positiva quanto ao trabalho desenvolvido com o filho e com as demais crianças.

Outra mãe (E 5) observou que:

A professora da Sala de Recursos é muito carinhosa, esforçada. Me chama sempre para falar de S. Eu estou muito contente, feliz mesmo com a melhora dele na escola. Ele melhorou muito depois que entrou aqui.

Você tinha que ver ele antes... nem recortava direito, não conseguia fazer letra, não escrevia o nome dele, não pintava, ficava quietinho vendo os outros. Hoje escreve, faz continha, canta, brinca, é bastante desenvolvida, até falar fala mais bem! Tenho muito a agradecer a todos.

Nesse recorte podem-se observar o reconhecimento e a avaliação do desenvolvimento do filho após o ingresso na Sala de Recursos, apoiando e auxiliando no acompanhamento e na evolução do aluno incluído no ensino regular.

A mãe (E 3) de uma aluna matriculada na Classe Especial afirma:

Ela, depois que veio pra cá melhorou muito. A professora ensina bem. Tem o caderno mais organizado, limpo. Está mais tranqüila, melhorou o comportamento. Não tem mais tanta reclamação. Fico mais tranqüila em casa. Lá no C. (escola especial) ela fugia. Era difícil...

Alguns pais também procuram auxiliar no processo de escolarização dos filhos:

Eu sempre ajudo nas tarefas quando eu posso. Venho nas reuniões, né! e sempre pergunto pras professoras como ele está. Não deixo ele faltar de jeito nenhum. Ele não falta, só quando está doente. Não dou deixo pra ele, senão você sabe, não se esforça, não quer vim. Isso pra mim é ruim, quero que ele melhore e aprenda. Eu ensino a ele o que eu sei...(E 4).

Outra mãe (E 5) retratou a importância do intérprete na escola:

Ela veio o anos passado dar aula aqui na escola. Eu vejo o quanto meu filho melhorou. Ele é surdo, você sabe! e o surdo precisa desse apoio. Ele está mais esperto, entendendo mais as coisas, mais comunicativo, até vou te dizer. Acho que a escola aqui é muito boa, ajuda muito, se preocupa com os alunos.

Nesses pequenos recortes, pode-se constatar a manifestação de reconhecimento e tranqüilidade que os serviços especializados proporcionam aos pais de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular. Seu papel, benefícios e especialidades são descritas e aceitas pelos pais e/ou responsáveis entrevistados, ao mesmo tempo que tentam auxiliar seus filhos dentro de suas possibilidades.

Já 13,09% das falas proferidas destacam as práticas pedagógicas efetuadas por meio de um trabalho diferenciado, atento às necessidades e às especificidades de cada deficiência e/ou dificuldade encontrada.

Uma mãe (E 4) fala dos encaminhamentos e descreve, de forma sucinta, a trajetória do seu filho na escola, destacando a participação dos serviços especializados (Sala de Recursos, Classe Especial) para seu acompanhamento e melhoria na parte acadêmica do ensino regular.

Ele sim faz hoje aqui na Sala de Recursos. Ele estuda lá no RB. Encaminharam ele para lá, né. Ele estava fraquinho, aí eles encaminharam para a Classe Especial lá no RB. Mas, ele já passou para a sala de aula normal lá, né! Hoje ele está melhorando graças a esse apoio, né!

Outra retrata bem essa posição dos entrevistados:

É bom que os professores aqui preparam para eles tarefinhas novas, bonitinhas que ajudam eles a aprender e a entender melhor as coisas. Eles gostam das coisas novas que tem na escola. Tem passeios, festinhas, músicas, novidades que tem na televisão eles aprendem também... (E 5).

E ainda outra acrescenta:

Meu filho é bem cuidado na escola. A professora corrige sempre as tarefas. Faz ditado, toma leitura e a tabuada. Quando ele não aprende faz uma recuperação, um trabalho especial para ele aprender. E ele aprende, né! melhora. Isso eu admiro muito aqui na escola (E 4).

Quanto à necessidade e à importância da realização de um trabalho diferenciado, grande parcela dos pais, dos professores e dos demais profissionais atuantes na escola reconhecem e buscam realizar tal procedimento como um modo de auxiliar no processo inclusivo de tal clientela na escola.

Algumas técnicas referem-se a essa situação em seus relatórios:

A professora recebeu orientações e sugestões de atividades para trabalhar oferecendo oportunidade e estímulo para que o mesmo pudesse sentir interesse e caminhar de acordo com suas condições tanto cognitivas como motoras (E 5).

Orientou-se a escola e a família para se trabalhar muito com F. com atividades de leitura, estórias de diferentes literaturas, explorando sua interpretação, produção escrita e oral, escrita de palavras simples e complexas, cálculos de adição e de subtração com apoio de material concreto, respeitando seu ritmo e dificuldades (E 3).

Já a professora da sala de recursos (E 3), referindo-se às suas atividades e práticas escolares, registrou, em seu relatório diário, acerca de seu aluno:

Realizou a atividade de recorte e colagem com bastante disposição. Gostou muito da história Cadeia Alimentar. Recortou-a com bastante detalhe a reproduziu em desenho com massa de modelar. Apresentou bom desempenho em atividade de quebra-cabeça.

Na história em seqüência, apresenta dificuldade em organização lógico-temporal. Denota certa dificuldade de montar e seqüenciar os quadros. Vê os quadros isoladamente. Apresenta dificuldade antes e depois. Consegue visualizar as palavras iguais para jogar o dominó. Ao ligar palavra com o desenho quer que mostre como escrever. Ao montar, encontra a peça do dominó e joga.

Nessa transcrição feita pela professora, vê-se o interesse e a preocupação da professora em retratar as atitudes, reações e desempenhos de seus alunos, visto que isso pode orientá-la em novas atividades para melhor trabalhar com eles. Recursos diversificados, objetos variados e intercalados entre as atividades foram artifícios muito utilizados pela professora. Em observação em sala, viu-se que tal professora tem se empenhado em planejar atividades de acordo com as dificuldades dos alunos, propondo, em alguns momentos, desafios e situações que levam o aluno a refletir, esforçar-se a explorar seus limites, buscando melhorar e crescer. A auto-avaliação foi uma postura muito enfocada. A professora, além de preparar atividades que exploram a leitura, a escrita e o cálculo, nas atividades observadas, promove interação, trocas e diálogos entre os colegas do grupo, cujo número pequeno (5). Os componentes desse grupo eram oriundos da escola e de escolas circunvizinhas. A professora relatou também que procurava orientar e trabalhar conjuntamente com a professora do ensino regular.

Complementando tal fala de respeito ao ritmo e às especificidades das dificuldades de cada aluno, compete-nos destacar a descrição da técnica (Educação Especial - E 4) a esse respeito: “O aluno portador de visão subnormal geralmente é mais lento, moroso

para completar suas atividades escolares. É importante que o professor lhe dê o tempo suficiente para a conclusão de suas atividades”. Essas são, em geral, algumas das posturas adotadas pelos professores e demais funcionários da escola muito valorizadas e respeitadas pelos pais, segundo relatos obtidos nesta pesquisa, concomitantemente com as realizadas por autores e pesquisadores da área.

A seguir, verifica-se que 11,09% dos entrevistados referem-se à utilização de recursos e meios adequados para facilitar e/ou operar o processo inclusivo na escola. Uma mãe da E 2 faz referência a isso: “Eles estão equipadinhos, né! O que a gente dá é um caderninho e o resto é eles quem dão. Com fone, tudo certinho!” Outras também comentam:

A escola também é equipada. Ela tem material para trabalhar com os alunos que apresentam mais dificuldade e os que tem deficiência (E 4).

Aqui na escola eles investem muito em material. Tem de tudo, livros, cadernos, jogos, lápis, tinta, brinquedos. É tudo bem preparadinho (E 5).

A escola é bem adaptada a eles, o diretor fez rampas, quadro com informações, diminuiu número de alunos quando tem na sala aluno com deficiência (E 5).

As adaptações e a seleção de recursos adequados e suficientes são, segundo vários especialistas na área e pais, itens importantes para a concretização da inclusão. Além disso, esses procedimentos estimulam e colaboram com a educação e com a evolução de todos os alunos, sejam os ditos “normais”, sejam os com necessidades educacionais especiais.

Outro aspecto citado pelos pais e/ou responsáveis, em 16,67% das falas registradas, são as relações positivas e harmoniosas existentes entre alunos, professores e demais profissionais que atuam na escola. Uma mãe, frente a isso, assevera: “Aqui todo mundo se dá bem. Isto é importante. Todo mundo se conhece. Um ajuda o outro. As professoras, a direção, a coordenadora e a técnica sempre estão ajudando e tentando achar um jeito para a C. melhorar e aprender mais” (E 3).

“Por ser uma escola pequena acredito ter uma troca, boas relações entre os profissionais e pais” (E 4). Nesse sentido, a técnica da E 4 complementa em sua entrevista:

Eu acho que todos aqui, existe uma relação muito boa na escola. Eles se conhecem, conhecem os alunos, por ser uma escola até pequena, até há essa possibilidade. Então, o inspetor, o coordenador, o professor de Educação Física, de Educação Artística sempre estão atuando junto, né! A direção, a coordenação estão tentando fazer um trabalho em que a criança sempre seja uma criança normal, igual a outra, sem diferença.

Também se obteve as seguintes falas:

Eu vejo essa escola como uma escola bastante empenhada na inclusão. Tem bastante deficiente estudando aqui. Todos se dão bem, os alunos, os professores, os coordenadores, os diretores são muito legal... É um clima muito bom. Todos se ajudam, né! É tudo muito bom... E vai se caminhando, né! (mãe E 5).

A técnica que trabalha aqui é muito boa. Vem sempre avaliar e explica tudo. A coordenadora também é muito boa. A diretora sempre muito atenciosa, faz reuniões, chama a gente, fala com os professores sempre tentar melhorar e ajudar os alunos. Não tenho mesmo o que reclamar (mãe E 3).

Aqui todos se dão bem, desde a merendeira, todos... Isso é passado para os pais e também aos alunos (mãe E 2).

Esses comentários mostram como é necessário e viável o estabelecimento de relações harmônicas e coletivas entre os profissionais que atuam na escola. O sentimento de ver o interesse das partes envolvidas no trabalho e de pertencer ao grupo é muito importante quando se pensa em efetivar o processo inclusivo na escola.

Para os pais e/ou responsáveis o que também soma a esse processo são os avanços e as influências sentidas frente às evoluções e ao desenvolvimento da área de educação especial, seja esse nível nacional, seja, especificamente, dentro do estado, centrando-se na cidade de Campo Grande, onde convivem e direcionam suas atividades. Dos entrevistados, 10,32% relacionaram melhorias no processo, dado ao andamento da área, no estado.

A esse respeito, algumas mães expressaram-se da seguinte forma:

As mudanças são boas. Sempre tá tendo mudanças. Sempre com melhoras. Tem um modelo que tem coisas, outras vêm de outro. Na minha opinião, caminhou muito. Precisa melhorar em alguns pontos como eu te falei. Mas está evoluindo sim (E 4).

Acho que a cada ano vem melhorando. Tem mais e mais aluno desse jeito na escola. Eles tão melhorando e aprendendo. Os professores estão também. A coisa está andando... (E 3).

A educação especial é uma área que se desenvolveu muito. Hoje se tem mais conhecimentos, estudos, técnicas. Não precisamos mais nos desesperarmos. Há muitos aspectos que já evoluíram (aceitação, não totalmente, mas já se melhorou, os recursos tem mais. E... a questão da matrícula, a própria capacitação do professor. Hoje tem mais... Pontos e pontos positivos, animadores, assim eu diria (E 2).

Nessas falas, percebem-se algumas das evoluções ocorridas na área, sinalizando o que as escolas e a sociedade, de modo geral, vêm se preocupando em realizar para futuramente a concretização do ideal supremo de todos os que lutam pela igualdade de direitos e por uma escola mais inclusiva, igualitária, que atenda verdadeiramente as necessidades e as aspirações dos indivíduos, independente das deficiências e/ou dificuldade apresentada.

Em outros momentos da pesquisa, porém, foram citadas algumas das dificuldades e/ou alguns dos empecilhos encontrados para a concretização do processo de inclusão. Esses estão demonstrados no quadro abaixo:

Tabela 6 - Fatores que dificultam a prática da educação inclusiva de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo pais e/ou responsáveis:

Categorias	ESCOLAS					TOTAL%
	1	2	3	4	5	
1. Formação/capacitação (precária/insuficiente)	---	9 (4,5)	6 (3,0)	6 (2,0)	8 (2,6)	29 (20,28)
2. Atuações e intervenções inadequadas de professores e demais profissionais da escola (média **)	---	7 (3,5)	6 (3,0)	8 (2,6)	6 (2,0)	27 (18,88)
3. Condições de trabalho (carência, insuficiência de recursos e apoio)	---	5 (2,5)	8 (4,0)	9 (3,0)	5 (1,6)	27 (18,88)
4. Relações existentes entre alunos, professores e pais	---	4 (2,0)	7 (3,5)	8 (2,6)	6 (3,0)	25 (17,49)
5. Trajetórias da Educação Especial, descompassos, incoerências nas legislações e suas conseqüências	---	5 (2,5)	4 (2,0)	4 (2,0)	5 (2,5)	18 (12,59)
6. Disposições e atitudes não favoráveis	---	5 (2,5)	6 (3,0)	2 (0,7)	2 (0,7)	15 (10,49)
7. Práticas da escola (trabalho diferenciado)	---	0	2 (1,0)	0	0	2 (1,39)
TOTAL GERAL						143 (100 %)

(*) Os números referem-se ao montante de posições expressas (menções) pelos entrevistados.

(**) Os números entre parênteses correspondem à média das verbalizações feitas pelos diferentes profissionais entrevistados. Esse recurso (cálculo da média) torna possível fazer comparações entre posições dos envolvidos, mesmo sendo diferente o número de participantes da pesquisa.

Um total de 18,88% das respostas apontaram as atuações e as intervenções inadequadas de professores e demais profissionais da escola. Um dos principais problemas mencionados pelos participantes da pesquisa é o fato de que o número excessivo de alunos em

sala dificulta o trabalho com a pessoa com deficiência, pois esse atendimento exige muito do professor.

Um estudo realizado por Ambrosetti (2001) aponta para a dificuldade que os professores encontram em lidar com a diversidade em classes muito numerosas, o que os leva a trabalhar um aluno padrão, de forma que lhes permita economizar esforço e evitar a dispersão, ignorando, assim, as necessidades e os interesses de cada criança.

Nesse sentido, destacam-se as falas de algumas mães:

O que é mais sério, o que mais impede que a coisa seja melhor, que aconteça mesmo, é a forma como se ensina e se trabalha na escola. É a matéria que se ensina, o material que usa, como se trata os alunos. A intenção é sempre boa, mas tem professor que não sabe como fazer (E 4).

Falta para uns professores entender melhor o aluno para trabalhar com alunos deficientes ou diferente daquele que ele é acostumado (E 3).

O aluno deficiente, seja qual for sua deficiência, exige preparo e entendimento do professor, nem todos estão... (E 2).

Esse é um aspecto que, segundo os entrevistados, interfere no desenvolvimento e na concretização do processo inclusivo na escola. Já que se sabe que a inclusão tanto acontece em sala de aula como no ambiente geral da escola, as práticas, as atividades e as atitudes tomadas nesse espaço muito contribui com o aprimoramento dessa proposta.

Nesse ponto, a técnica da E 3, em seu relatório profissional, realizado para orientar o trabalho com seu aluno sugeriu: “Um ambiente enriquecido com recursos, propostas, metodologias, são essenciais e colaboram com o processo inclusivo na escola”.

Outro aspecto bastante tratado pelos entrevistados (20,28% de menções) refere-se à formação/capacitação precária e insuficiente. Em muitas das falas proferidas, cita-se a necessidade de se rever as capacitações realizadas, bem como oferecer cursos e demais artifícios que venham a colaborar com a efetivação desse processo:

Falta mesmo é dar mais cursos para as pessoas que trabalham com esses alunos (mãe E 3).

As capacitações e cursos oferecidos devem ser mais freqüentes, de boa qualidade aos professores e aos outros profissionais que estão hoje nas escolas (mãe E 2).

Hoje o professor tem que estar preparado para atuar com esses alunos. E para isso é preciso entender e saber trabalhar com eles (mãe E 2).

Vê-se, de modo geral, a preocupação dos pais e/ou responsáveis em relação à formação/preparo dos profissionais atuantes na escola. Esse é um ponto bastante discutido, por isso, deve levar à busca de alternativas e saídas para a situação, e remete aos estudos de Glat & Duque (2003) que verificaram que os pais reconhecem o empenho dos profissionais que atendem seus filhos, mas apresentam visões críticas e realistas quanto ao problema.

Um ponto também citado pelo pais e/ou responsáveis refere-se às disposições e/ou atitudes não favoráveis ocorridas na escola (10,49%). Alguns dos entrevistados mencionaram atitudes e reações não positivas que, de modo geral, acabam não auxiliando no melhor andamento/direcionamento do processo inclusivo. Algumas mães destacaram:

Eu vejo alguns professores e funcionários aqui na escola com certo medo, receio. Dizem que não estão preparados, que não sabem como trabalhar. Acho que isso é o que está mais difícil hoje. Se mudasse um pouco isso, muito iria melhorar (mãe E 4).

Há crianças, coleguinhas que não sabem, sei lá como chegar neles. Dizem que não há mais o preconceito, ainda é muito grande. Os professores, diretores não aqui da escola. Ele é maravilhoso, mas tem escola por aí... a coisa não é fácil (mãe E 5).

Acho que até a escassez de recursos, talvez seja uma forma de evitar ou até impedir a inclusão (mãe E 4).

Nessa parte das entrevistas, os participantes retratam as interferências tanto de ações, reações, sentimentos negativos para com a inclusão quanto as relações estabelecidas com colegas, professores e demais funcionários, o que dificulta e emperra a criação de um ambiente harmônico e propício à inclusão. Em determinados momentos, algumas pessoas citaram a falta de recursos e de materiais para concretizar e/ou dar suporte ao processo.

A falta de apoio dos serviços especializados da área não foram tão lembrados como dificultadores, mas em alguns momentos em (1,39%) das falas foram nomeados. Segundo alguns pais, isso faz com que o aluno não evolua, apesar da freqüência.

Nesse sentido, a mãe de um aluno da Classe Especial (E 3) afirmou:

Eu não sei o I. vem todo dia na escola, mas não tem maneira de aprender. Fiz todos os exames que pediram de normal. Lá em casa trabalha bem, quer ser caminhoneiro igual o pai. Ele trabalha muito, gosta mesmo, mas da escola é difícil, não gosta, não vai, sabe.

E isso se confirma no relatório da técnica da escola:

Nas observações do I. em sala de aula, no pátio e na avaliação psicopedagógica em grupo, verificou-se que I.apresentava: dificuldades nos conceitos lógico-

matemáticos, esquema corporal, noções espaciais e temporais, análise e síntese, percepção e funções psicomotoras afetadas, não domínio da leitura e vocabulário restrito.

Além das dificuldades acima relatadas, observou-se ainda que em um grupo maior, não mantém interação com seus pares, apenas se comunica quando alguém o procura, caso isso não ocorra, sua tendência é manter-se isolado, ou mesmo alheio ao grupo.

Outra mãe (E 4) queixou-se: “Meu filho vem na escola, aqui na Sala de Recursos, mas não se desenvolve, melhora na escrita, na leitura. Não sei o que fazer, ele é bem normal, faço tudo o que é possível, mas ele não aprende”.

A técnica da E 4 destacou também, em seu relatório: “A família não quis porque já foi encaminhado para esse serviço e não foi resolvido”.

Nesse aspecto, os pais e/ou responsáveis por esses alunos demonstram seu empenho em relação à escolarização de seus filhos, mas, em contrapartida, não verificam a evolução deles.

Estudos indicam que o acesso à sala de aula nem sempre é fácil e a qualidade da educação depende do apoio proporcionado. Por isso é fundamental repensar e pesquisar a fim de sanar tais lacunas e melhorar o rendimento e o relacionamento desse aluno na escola (NUNES et al, 1998, p. 117).

Outra situação citada pelos entrevistado refere-se às dificuldades enfrentadas pelos pais para a concretização desses atendimentos:

Sei que é muito bom para ele vim na Sala de Recurso, mas às vezes falta dinheiro pro passe. Eu trabalho de doméstica e não posso sempre pagar, né! Então quando dá ele vem a pé. É longe! Quando tenho dinheiro ele vem direitinho (mãe E 3).

Eu queria poder fazer tudo que eles me falam para ele melhorar, a fono, a psicóloga, mas tem uma fila de espera muito grande e até agora não me chamaram. Sei que com isso, ele vai melhorar na escola, mas agora não tá dando... (mãe E 4).

O caso do encaminhamento a áreas da educação especial, saúde e/ou áreas afins é sério obstáculo a transpor, pois pesquisas, estudos e a própria prática mostram-nos a necessidade e os benefícios que os atendimentos complementares proporcionam a tais alunos:

O aluno foi encaminhado para avaliação psicológica no posto de saúde do município e foi enviado documento da psicóloga orientando a família e a escola que o mesmo deveria participar de um atendimento para oportunizar e trabalhar seu limite e auto-disciplina, mas a família não se responsabilizou em levá-lo e continua com os mesmos problemas.

Nesse sentido, pôde-se observar as colocações da técnica, destacando que realizou o encaminhamento tão necessário ao aluno mas que não foi concretizado e o aluno continua a apresentar dificuldades. Nesses aspectos, verifica-se que as dificuldades quando não sanadas prevalecem.

Tais atendimentos complementares auxiliam e colaboram com o desenvolvimento do aluno com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais incluído. Tais atitudes de certa forma emperram e/ou impedem um melhor resultado, ou até mesmo, o andamento da proposta inclusiva.

As relações não favorecedoras estabelecidas na escola foram citadas em 17,49 % das falas. Para esses entrevistados, as interações, reações e atitudes frente a essa clientela também são componentes dificultadores do processo:

A forma como eles tratam o aluno é muito importante. Quando não acontece com se deve é complicado (mãe E 2).

Aqui se tenta fazer a inclusão, mas nem todas as pessoas estão dispostas (mãe E 4).

Para acontecer a inclusão, de verdade, precisa de uma grande conscientização (mãe E 5).

A não efetivação e/ou a não abertura ao processo é algo bastante prejudicial ao seu andamento. Atitudes negativas ou mesmo contrárias à inclusão vêm atrapalhando a obtenção de resultados mais favoráveis à situação. Esse índice mencionado acima também deveu-se a colocações que retratavam desconhecimento, certo distanciamento, bem como as dificuldades de relacionamento relatados nas entrevistas:

Os colegas e os professores às vezes não sabem como chegar nele... ele é agressivo, tem dificuldade de se relacionar com os outros (mãe E 4).

O I. e bastante quieto, fica sozinho na escola sem conversar com ninguém. Só deixar, ele fica o tempo inteiro sozinho (mãe E 3).

Verifica-se, portanto, certa dificuldade de se relacionar com os colegas tanto pelos alunos ditos “normais” quanto pelos alunos considerados com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Os profissionais que trabalham com tal problemática também destacam essa dificuldade. A técnica da E 5 aborda essa questão em seu relatório e sugere:

Deve-se trabalhar em grupo, estimulando trocas e parcerias diversas. A participação em todas as atividades e brincadeiras, jogos é de importância ao desenvolvimento dos alunos portadores de necessidades especiais. Jogos com bola, teatro, música, enfim, atividades que evidenciem inter-relações, inclusões desses alunos na escola é para ser realizada constantemente. O recreio e atividade de Educação Física são momentos ricos e essenciais de relacionamento entre alunos e professores.

Esse trecho do relatório cita as atividades que contribuem com a socialização, o entrosamento e as trocas, bem como os meios que podem viabilizar a inclusão dentro da escola.

Já a insuficiência e/ou carência de recursos e adaptações adequadas apareceram em 18,88% das falas:

Aqui falta mais materiais, recursos, vontade de fazer parece que tem de sobra... (mãe E 3).

O governo teria que aumentar as verbas para investir mais na escola, se bem que se quer fazer esta inclusão. Está faltando materiais, recursos para as escolas (mãe E 3).

Falta uma rampa para deficientes físicos, máquina para fazer adaptações em Braille, as coisas são mais demoradas, quando não se tem isso... (mãe E 4).

O uso inadequado e/ou insuficiente de materiais são alguns empecilhos e não estimuladores ao processo. Inadequações físicas e arquitetônicas, às vezes, dificultam a permanência de alguns alunos na escola. Portanto, trata-se de um ponto que necessita ser revisto.

Nesse aspecto, Alpino e Emmel (2003, p. 100) destacam a inadequação dos espaços escolares, compreendendo a existência de barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais que são reveladas principalmente pela seleção do aluno com deficiência no ato de sua inserção na escola. Isso quer dizer que nas escolas públicas não são feitos esforços no sentido de melhorar a qualidade da inserção dessa criança ou das práticas voltadas ao seu desenvolvimento.

Outra questão destacada em 12,59% das falas foi a descontinuidade das propostas relacionadas a questões políticas e estruturações dentro da área:

Muda-se, às vezes, governo tem mudança. Às vezes eles acabam com coisas que estavam dando certo. E se começa tudo de novo (mãe- E 4).

Falta eles fazer uma avaliação do que tá bom e continuar. E que não tá, precisa melhorar... (mãe-E 4).

Nunes; Ferreira; Mendes (2003, p. 119), avaliando o atendimento a esses alunos, sugerem programas de assistência e intervenção psico-educacionais às famílias que têm membros com necessidades educacionais especiais. Esse atendimento deve ter início no próprio momento do diagnóstico e incluir um acompanhamento familiar durante todo o processo evolutivo do indivíduo especial.

Esses são alguns dos pontos dificultadores do processo que foram elencados pelos pais. Se bem refletidos, esses problemas podem direcionar ações e programas que venham auxiliar para que se atinja essa proposta. Associando pontos positivos e negativos têm-se um quadro autêntico de como vem se processando a inclusão.

Outro grupo que foi observado nessa etapa da pesquisa foi o de diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos da área da educação especial e coordenadores da secretaria do órgão que hoje direciona a educação especial no estado de Mato Grosso do Sul, Unidade de Inclusão. Estes profissionais vieram complementar, por meio de suas falas, as informações acerca da trajetória do processo de inclusão nas escolas, já que também são agentes desse processo atualmente tão almejado pelas escolas. Eles também apontaram os aspectos facilitadores e os dificultadores desse processo. Como se pode verificar, no quadro a seguir, prevalecem os fatores positivos.

Tabela 7 - Fatores que favorecem a prática da educação inclusiva de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos da Educação Especial - Unidade de Inclusão e Secretaria de Estado de Educação (SED)

Categorias	ESCOLAS					Unid. Incl./SED	TOTAL %
	1	2	3	4	5		
1. Formação/capacitação de profissionais (média**)	29 (9,6)	41 (8,2)	26 (8,6)	31 (7,7)	27 (9,0)	10 (5,0)	164 (20,69)
2. Condições de trabalho (existência de recursos e meios adequados)	20 (6,6)	32 (6,4)	20 (6,6)	26 (6,5)	20 (6,6)	8 (4,0)	126 (15,88)
3. Qualidade dos Serviços de Apoio (Sala de Recursos, Intérprete, Classe Especial)	14 (4,6)	28 (5,6)	18 (6,0)	23 (5,7)	19 (6,3)	4 (2,0)	106 (13,37)

4. Práticas da escola (trabalho diferenciado)	18 (6,0)	24 (4,8)	15 (5,0)	17 (4,2)	18 (6,0)	6 (3,0)	98 (12,36)
5. Condições de trabalho (apoio, suporte pedagógico/educacional recebido)	12 (4,0)	18 (3,6)	13 (4,3)	15 (3,7)	15 (5,0)	9 (4,5)	82 (10,35)
6. Participação dos pais	10 (3,3)	25 (5,0)	12 (4,0)	14 (3,5)	16 (5,3)	4 (2,0)	81 (10,21)
7. Relações pessoais e profissionais na escola	11 (3,6)	19 (3,8)	14 (4,6)	12 (3,0)	17 (5,6)	4 (2,0)	77 (9,7)
8. Trajetórias da Educação Especial, avanços na legislação e seus efeitos na prática	7 (2,3)	15 (3,0)	10 (3,3)	11 (3,7)	12 (4,0)	4 (2,0)	59 (7,44)
TOTAL							793 (100%)

(*) Os números referem-se ao montante de posições expressas (menções) pelos entrevistados.

(**) Os números entre parênteses correspondem à média das verbalizações expressas pelos diferentes profissionais entrevistados. Esse recurso (cálculo da média) torna possível fazer comparações entre as posições dos envolvidos, mesmo sendo diferente o número de participantes da pesquisa.

Dos entrevistados, 20,69% afirmaram que o que mais tem beneficiado o processo inclusivo nas escolas é a formação/capacitação dos profissionais que trabalham na área. Um profissional preparado, consciente de seu papel e de sua função na escola é imprescindível quando se pensa na consecução de resultados ou melhoria do processo. Nesse sentido, uma das coordenadoras da área, lotada no órgão que atualmente busca viabilizar tal processo, em Campo Grande, destaca:

A oportunidade de se capacitar e estudar deve ser dada a todos os profissionais que trabalham com esses alunos. A gente não pode ser mais uma pequena elite. É preciso formarmos formadores. A gente tem que ter... todo mundo tem que estar esclarecido e conhecendo o atendimento da Educação Especial. A educação tem que ser toda especial e não diferenciada, aceitando melhor a inclusão.

E continua: “Na inclusão, então a escola se prepara e o professor como figura fundo central do processo deve também se preparar. Aliás, todos na verdade devem se capacitar”.

Já a coordenadora de Educação Especial (SED/MS) afirma:

Na verdade, fala-se tanto em capacitação, mas o que necessita-se de verdade é que efetivamente se realize-as e que ela venha ajudar a Educação Especial, rumo à inclusão. Para isso como já falei, necessitamos de apoio de todos os segmentos. Capacitar o professor para bem atender é um ato importante para todos. Para se trabalhar nessa direção, precisa-se melhor, se repensar a Educação Especial. Nunca se perder de vista essa necessidade, essa urgência. Precisamos pensar nessa situação e nessas circunstâncias. A inclusão tem que efetivamente acontecer e deve partir da formação e do preparo do professor.

Essas coordenadoras demonstram preocupações com os estudos e as capacitações de todos os envolvidos. Suas falas coincidem com a visão de vários autores, os quais defendem a capacitação geral de todos os profissionais, acabando com a divisão entre a educação comum e a educação especial, em que só se “beneficiam” (ou de quem mais se exige) dos estudos os educadores especiais. A oportunidade e a cobrança são, então, por todos compartilhadas.

Para uma das coordenadoras das Unidades de Inclusão, uma grande evolução que vem ocorrendo na educação especial é que todas as propostas estão mais claras, acabando o trabalho de clínico/médico realizado anteriormente. Hoje, segundo ela, o aluno com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais não é mais um doente. Esse processo vem ocorrendo não só dentro da escola. Essa não é mais um depósito, onde ficavam aglomerados todos os deficientes e todos os que apresentavam ou portassem um problema de aprendizagem, funcional, orgânica e até de comportamento, em uma determinada sala. Hoje, as crianças são avaliadas e atendidas de acordo com suas necessidades nos diferentes serviços existentes na área. Para ela, as propostas vêm sendo formuladas e acontecendo, fazendo funcionar os espaços, mas há ainda muita coisa a se fazer.

A coordenadora da E 5 recordou toda a trajetória vivenciada pela educação especial em sua escola:

No início a inclusão foi uma coisa difícil, assim complicado, né! A gente não tinha embasamento. Tinha o aluno, o aluno chegava e você tinha que aprender no dia-a-dia. Hoje, você tem todo um suporte para o deficiente auditivo, visual e o mental. Nós temos o acompanhamento da secretaria. Para nós ficou mais fácil para o acompanhamento do aluno, né! É mais fácil para trabalhar... Como você trabalhar! Uma das coisas boas que acontecem é ele participar dentro da sala. Hoje ele está dentro das salas regulares. Isso torna ele mais sociável... é tranquilo. O professor acaba sendo mais preparado.

Já o diretor da mesma escola completa sua descrição:

A inclusão é um processo lento de postura e todo mundo tem que mudar a postura, e elas já estão... postura que você vai construindo no dia-a-dia, porque você vai aprendendo também a fazer um trabalho diferenciado, tendo o vistas as limitações que essas crianças têm. Então é um processo muito lento mas muito prazeroso e interessante. Seguidamente completa: A gente sempre poderá, na medida do possível, fazer aquilo que a legislação permite, com um número reduzido de alunos para que se tenha condições de fazer inclusão.

Segundo o diretor da E 5:

A escola de certa forma tranqüilizada com o apoio que recebe da Secretaria de Educação que faz um trabalho conjunto com elas, o que vem preparar os profissionais e as crianças para não haver nenhuma forma de discriminação. Há apoio e preocupação com a capacitação e preparo do professor, fornecimento de recursos e demais artifícios que auxiliam o andamento do processo.

A capacitação, sem dúvida alguma, é umas das saídas e/ou caminhos para se trabalhar e/ou implementar o processo inclusivo nas escolas, já que tendo professores capacitados e entendidos na área é mais fácil efetivá-lo.

Outro ponto positivo, destacado por 15,88% dos entrevistados, voltou-se para a existência de recursos e meios adequados:

Para se adequar e/ou adaptar à escola, para bem atender esses alunos é necessário um trabalho em parceria com todos. A APM é um dos exemplos que eu mais cito. O “q” da coisa é trabalhar em conjunto com a família, colocando as idéias surgidas na escola em ação, dando atenção. Eu mais recentemente adequei a escola com uma rampa.

A gente aqui tem 30 (trinta) portadores, ao todo. É uma coisa muito valorosa. Então a gente percebe que nossos alunos tratam essa questão diferenciada até pela convivência que traz essas crianças na escola. Os professores e demais funcionários têm boas posturas, né! Aqui na escola tem tudo, todas as salas de recurso têm intérpretes. É a escola mais antiga, pioneira nos atendimentos especiais no Estado. E eu estou sempre procurando por mais recursos e melhorias para a escola (diretor E 5).

O diretor, nessa sua exposição, demonstra toda uma preocupação com os recursos necessários para o trabalho pedagógico, bem como para o acesso e permanência dessa clientela em expansão dentro da escola.

Uma técnica da E 3, em seu relatório, confirma a validade da existência e/ou preocupação com tais medidas: “O aluno necessita de ser trabalhado de forma mais variada, com diferentes materiais, recursos, além de necessitar de adaptações físicas como uma pequena rampa para facilitar sua locomoção e de lápis mais engrossado para a sua escrita”.

A preocupação e a procura da variabilidade e escolha de materiais e recursos adequados é um passo essencial para que seja possível trabalhar dentro de um modelo inclusivo.

Já, em 12,36% das respostas, são apontadas as práticas pedagógicas como facilitadoras do processo. Esse aspecto tem sido objeto de pesquisas, pois o atendimento em sala de aula com técnicas, metodologias e adequações contribuem para a aprendizagem e entrosamento do aluno. Gradativamente, os professores, conforme vão conhecendo melhor o aluno, vão direcionando seus estudos, adaptando, testando e implementando novas formas de ensinar e de aprender.

A técnica da E 2, buscando retratar as práticas e o atendimento educacional realizado nas escolas avaliou-as da seguinte forma:

Nós temos discutido e observado os professores e vemos que eles têm entendido melhor a inclusão entendendo e planejando melhor frente a diversidade, entendendo melhor o processo de adaptação curricular. Houve melhora. E os alunos frente a esse entendimento apresentam uma evolução melhor...

Para Oliveira (2003), as adaptações de toda a ordem permitirão a incorporação das diferenças e devem ser previstas e planejadas no projeto pedagógico de cada escola. Não é possível falar em inclusão sem ajustes específicos de cada unidade escolar que, embora tenha que garantir a referência nacional, possui autonomia para dar respostas educativas ao seu alunado, respostas essas que podem ser mais variadas, como variadas são as diferenças existentes. É preciso pensar também nas adaptações curriculares, tanto da classe como individuais, quando isso se fizer necessário. Tudo isso, para garantir a convivência entre as diferenças de aprendizagem dos alunos e o término do ensino para todos educandos dentro de suas possibilidades.

Já a professora da Sala de Recursos da E 4 em seu relatório afirma: “A gente vai aprendendo com ele mesmo no dia-a-dia. Entrei aqui e minha experiência foi aumentando, não tinha experiência. O aluno nos mostra como trabalhar”.

A coordenadora pedagógica da E 3 comprova essas colocações: “Quando eu entrei eu tinha certa ansiedade, insegurança, mas agora não! Problemas sempre tem, surgem, né! Mas, vamos lá!”. Nesse sentido, outro coordenador (E 4) assevera: “Na nossa escola evoluiu, pais, professores pode chegar qualquer tipo de aluno, não se tem mais resistência. Antes tinha, agora não, é diferente. Já sabem como trabalhar com estes alunos”.

Já a técnica da E 2 destaca, em relação a sua escola:

Já houve tempo nas palestras, cursos, nós ouvimos certos professores mas não tem um lugar fora para esses alunos, o que nós entendemos como uma instituição para esta deficiência, para essa outra. Com trabalho nós temos feito, na medida do possível, esta consciência, dessa abertura nós temos percebido que muitos pensamentos que muitas pessoas já modificaram essa idéia de inclusão. Já se abrem, já se pronunciam sobre o que tem feito. E cada tempo que chegam professores novos nós percebemos nova reincidência, nós percebemos que não têm conhecimento, informação, a princípio ela se mantém inconveniente, alheia, mas com contato, com a explanação, com a própria atuação dos professores, novos olhares surgem. Esse é um processo normal.

Nesse recorte, vê-se a necessidade de investimento em formação e capacitação de professores e demais profissionais que atuam com tal alunado na escola, visto serem os atores principais do processo. Verifica-se também que, à medida que tais profissionais vão estudando, suas concepções, práticas, ações e argumentação são substituídas por valores e ações mais dignas e adequadas aos padrões e/ou normas mais competentes e direcionadas à inclusão. Um aspecto associa-se a outro e, assim, se completa e/ou melhora o quadro vigente da inclusão.

A existência e o apoio de serviços especializados como suporte e auxílio ao processo foram citados em 13,37% das falas proferidas. Para esses entrevistados, um aluno atendido adequadamente de acordo com suas necessidades e/ou dificuldades poderá ter as suas defasagens cognitivas, afetivas, sociais, motoras sanadas, adquirindo dessa forma, melhores resultados e/ou desempenhos escolares/acadêmicos.

Nesse aspecto, a técnica da E 3 destaca: “O aluno, para entrar nesses atendimentos, é necessário passar por uma avaliação feita por um técnico, com formação em pedagogia ou psicologia ou ambos”. Já o coordenador da E 4 complementa: “Esta avaliação é uma alternativa para se verificar os alunos que necessitam do atendimento ou não, se tem deficiência, em quê, no quê... Ajudar, fazer o que!” A técnica (E 3) continua falando sobre sua experiência no processo:

Dos alunos encaminhados, mais pelo professores que outro profissional da escola, 30 % são resultados do fracasso escolar e dificuldades cognitivas no ensino, em decorrência da metodologia, da didática do professor. Não é jogar a culpa nas costas do professor mas é necessário rever o trabalho. É para eles mais fácil jogarem para a Sala de Recursos. Lá ele terá todo o aparato pedagógico, de recursos, técnicas, grupo com número pequeno de alunos. E, nós pela nossa experiência sabemos que se o aluno for bem atendido e freqüente terá boa educação.

Nessa fala, a técnica menciona algumas das funções do serviço especializado no sentido de auxiliar o desenvolvimento e a superação e/ou aprendizado de dificuldades encontradas pelo aluno no ensino regular. Revela também uma situação preocupante vivida pelos profissionais que atuam na área: a questão da dificuldade do professor em reconhecer e/ou identificar defasagens decorrentes do processo de aprendizagem relacionado a deficiências. Remete, portanto, à necessidade da melhora da prática e do conhecimento/informações dos profissionais que atendem e encaminham o aluno para uma avaliação, procedimento esse importante e indispensável para a determinação das necessidades, interesses e verificação da evolução do aluno.

Para o aluno ter uma avaliação do técnico responsável pela área, analisa-se uma ficha de encaminhamento, constando as observações e fatores que levaram o aluno a necessitar desse registro. São retratadas, assim, algumas das principais queixas destacadas nas fichas de encaminhamento feita pelos profissionais que encaminham e/ou requisitam uma avaliação: “Até a presente data, o educando não assimilou nenhum dos conteúdos ministrados, não escreve e não reconhece o próprio nome. Quando é apresentadas atividades a ele, não recusa a fazê-las, demonstra interesse mas não consegue executá-las” (prof. ensino Regular - E 3). E continua:

É uma criança que apresenta comportamento normal, boa saúde, se relaciona bem com os colegas, às vezes é agressivo.

Usei vários procedimentos. Trabalhamos em grupo e individual e não obtive resultados satisfatórios. Minhas expectativas são que o educando chegue ao final do ano letivo conhecendo o alfabeto, formando palavras e fazendo leitura das mesmas. Em matemática, que conheça os números e que saiba fazer adição e subtração com uma parcela.

Nesses recortes de falas explicitadas nas fichas de solicitação feitas pelo professor ao técnico, verifica-se a preocupação e toda a expectativa que o professor coloca em relação ao desenvolvimento do aluno. Centrando-se na aquisição e no domínio dos conteúdos, realiza uma sondagem geral de seu desenvolvimento e descreve vários procedimentos e tentativas feitas para sanar os déficits verificados no aluno, facilitando seu percurso escolar. Essa é uma atitude um tanto desfavorável, mas que ocorre. Entretanto, o professor deve, de forma competente e perspicaz, não perder de vista que sempre deve buscar adequar e encaixar o aluno dentro de suas possibilidades no patamar de realização e acompanhamento da turma.

A partir de tais “queixas” e/ou indicativos dados pelo professor e/ou demais profissionais da escola, o aluno é avaliado pelo técnico da escola. Através dessas queixas,

pesquisa-se todo o desenvolvimento cognitivo, social, suas habilidades, dificuldades, interesses, déficits, histórico escolar e familiar. Coleta-se, também, dados com a família, dados escolares, reprovações, desenvolvimento em sala, relações. Seguidamente, o aluno é observado em sala, como a técnica da E 1 registrou em seu relatório:

Observou-se C. em sala de aula e percebeu-se que ele é uma criança que se distrai com facilidade. Não se relaciona muito com os colegas. Sua comunicação/conversa mais é com o professor. Não copia do quadro, somente quando a professora senta próximo a ele e solicita que realiza. Denota dificuldade de leitura quando leu um texto dado pela professora. Apresentou dificuldade de cálculos, necessitando de material concreto (no caso lápis) para contar e fazer operações de adição. C. não tem cuidado com seus materiais escolares.

Tal aluno, como se vê, foi avaliado, constatando que ele tem necessidade de freqüentar a Sala de Recursos, duas vezes na semana, sendo o fato passado aos pais com as devidas orientações à família para trabalhar conjuntamente, em casa. Assim relatou a técnica, ao realizar tal encaminhamento ao serviço:

Após avaliação psicopedagógica e acompanhamento periódico, verificou-se a necessidade do atendimento em Sala de Recursos em função da dificuldade e defasagem com relação ao processo ensino-aprendizagem e construção de conhecimento, causado pela falta de atenção, concentração, falta do domínio das relações de ordem temporal, espacial, noções lógico-matemática... 2 x na semana.

Pesquisas e estudos comprovam as falas das famílias, dos técnicos, dos professores e dos demais profissionais que atuam na escola. Isso significa que, ou seja, se o aluno for devidamente atendido com recursos, intervenções com um vínculo positivo entre professores e colegas, associado a uma boa freqüência dos atendimentos, tal suporte de apoio à inclusão (Sala de Recursos, ou mesmo ensino itinerante, domiciliar, Classe Especial), ele pode e muito, evoluir e se desenvolver dentro de suas necessidades como educando e/ou cidadão, podendo: “Dado ao aluno ter superado suas dificuldades iniciais de atendimento poderá ser desligado do serviço, prosseguindo normalmente sua escolarização” (relatório – técnica E 2).

Tais trajetórias explicam e demonstram a funcionalidade, objetivos e direcionamentos dos serviços de apoio especializados que, como a coordenadora da E 1 destacou:

Os serviços da educação especial são excelentes e muito importantes para o desenvolvimento do aluno. Cabe ao professor nos auxiliar na identificação da clientela de origem, trabalhando em sala, de todas as formas, interessando-se pelo aluno, pesquisando, até eu diria, para que juntos, em parceria, busquemos solução aos problemas detectados e possamos ajudar nosso aluno.

Um documento expedido pela Unidade de Inclusão (1999) descreve e explica tal tipo de avaliação:

O sistema de avaliação está organizado com vistas à realização de diagnóstico, orientação e acompanhamento da Educação Especial em suas diversas áreas – DM, DV, DA, condutas típicas, deficiências múltiplas e altas habilidades; tendo como finalidade o processo de inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino. Participam deste processo a escola, a comunidade, outros órgãos ligados à saúde e a Unidade de Inclusão, que é composta por equipes formadas por pedagogos e psicólogos.

Com a retomada do apoio educacional *in loco*, a orientação inicial fundamenta-se numa abordagem sócio-histórica, onde busca-se o envolvimento da escola no processo de avaliação do aluno.

Dada a queixa por parte da escola solicita-se que o professor e/ou o coordenador proceda as observações o sentido de levantar o que já foi oferecido como recurso para que o aluno supere a dificuldade apresentada, também é requisitado quais foram os resultados dessas ações além de outros dados considerados significativos para a escola.

A partir desses dados, o técnico ou técnicos da Unidade de Inclusão, responsáveis pela escola planejarão as ações a serem desenvolvidas junto à escola, família, aluno etc. para a avaliação e o diagnóstico.

Os procedimentos a serem utilizados deverão levantar dados, histórico-sócio-culturais, conceitos sociais e acadêmicos dos alunos. Os instrumentos utilizados serão entrevistas com família, com o professor, com o próprio aluno, observação deste no ambiente escolar, no momento da aula e no ambiente familiar etc. outros recursos com objetivo de obter dados sobre o funcionamento cognitivo quais seriam desenhos, caixa lúdica, jogos, brincadeiras etc. e também investigação da leitura e escrita, produção e raciocínio. Para complementação de dados a equipe procederá encaminhamentos para outras áreas (saúde, por exemplo).

Mediante o levantamento de todos os dados é feita a análise, objetivando um diagnóstico.

A família deve ser parte integrante do processo de avaliação e escolarização da criança, sendo ouvida e orientada individualmente e em grupo, visando esclarecimentos preventivos e formativos para a efetivação de encaminhamentos e acompanhamentos.

Encontra-se no acervo da Unidade de Inclusão, um relatório dos técnicos do antigo CRAMPS para ilustrar a visão de avaliação defendida na época:

Em uma avaliação de habilidade mental, baseada na aplicação de instrumento formal verbal e não verbal, construído para avaliara as potencialidades de aprendizagem, R. encontra-se um pouco abaixo da média do esperado para a criança da sua idade.

A avaliação dos processos básicos de pensamento (conservação, seriação e inclusão de classe) também revela desempenho abaixo da média... Sua maturidade de percepção viso-motora encontra-se abaixo do esperado para sua faixa etária.

Esta forma e/ou perspectiva de avaliação foi, com o tempo, repensada e alterada a medida que novos estudos forma despontando, associado a mudanças e evoluções que a educação especial foi apresentando.

Já 10,35% dos entrevistados afirmam que o suporte pedagógico recebido é importante e viável ao processo. Tal apoio, como foi descrito, refere-se àquele recebido pelo coordenador, pelo diretor, pelo técnico da área e/ou da própria Secretaria de Educação:

O apoio e acompanhamento à escola é muito necessário e urgente. Os profissionais que nela estão, estão carecendo muito desse apoio (diretor E 4).

Com orientação e apoio a coisa vai (coordenadora E 5).

É o que precisamos, de auxílio, explicações de como trabalhar e agir. Vontade nós temos! (coordenadora E.5).

Essas falas retratam o interesse e a valorização dos profissionais acerca do trabalho em parceria, voltado para trocas, estudos, discussões, estudos de casos e, principalmente, o repensar e a obtenção de resultados positivos e direcionadores do processo. Nesse sentido, a técnica E 2 explica:

Tenho um bom vínculo, acessibilidade às salas de aula. Estou conversando com o professor. Eles me recebem bem quando eu estou observando o aluno, ajudando, eu faço questão de estar colocando que a presença em sala de aula não é para avaliar o professor, mas para ver a realidade da sala e orientar como esse professor pode trabalhar com esse aluno. Eles têm me enxergado como uma aliada e que se eles têm as dificuldades, eu estou ali para ajudá-los, não estou ali para criticar se eles são certos ou errados. Até, porque somos muito solicitadas, mostra que nossa atuação é importante. Senão eles não buscariam essa parceria. Eles nos questionam, é dupla troca (professor, direção, coordenação, demais profissionais).

Tais procedimentos, como se vê, são importantes quando se pensa em inclusão.

Já, 9,7% dos entrevistados apontaram, em suas falas, as relações pessoais e profissionais desenvolvidas na escola como facilitadoras do processo. Nesse sentido, temos alguns relatos:

O aluno C. sente-se bem aceito na escola. Relaciona-se bem com os professores e demais funcionários. Tal fato lhe auxilia no desenvolvimento de sua auto-estima e aprendizagem (técnica E 1).

O bom relacionamento, a aceitação já é uma marca aqui na escola, o que nos ajuda a atingir ou caminhar rumo à inclusão (coordenadora pedagógica E 5).

Já, em outra parte da pesquisa, os participantes indicaram 10,21% da participação dos pais como importante e significativa ao processo:

Quando os pais ajudam, são esforçados, é mais fácil, é meio caminho andado (diretor E 1).

Temos pais que colaboram e se preocupam com o filho e isso nos deixa mais tranqüilas (diretora E 3).

Há também os pais que são assíduos, é importante (técnica E 2).

Nessa perspectiva, Chacon (1995, p. 118) defende que o processo inclusivo se inicia na e pela família, não exclusivamente na escola. A família seria co-autora desse processo, mais que isso, base e princípio de tudo, na qual atitudes, comportamentos, valores e conhecimentos são construídos. Para o autor, a família constitui-se pela internalização de fatores sócio-culturais mediados pelos indivíduos, fatores esses condicionantes para a participação das pessoas, em maior ou menor grau, nos diferentes níveis sociais (família, escola, comunidade) de forma a usufruírem dos mesmos direitos de cidadão.

Finalizando as colocações facilitadoras ao processo inclusivo de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, pode-se observar que as trajetórias e as evoluções da educação especial também são apontadas pelos participantes como proporcionadoras e/ou importantes ao processo:

A educação especial está evoluindo, a prova disso é a proposta de educação inclusiva. A cada época, a cada mudança, seja ela nacional ou estadual que segue a primeira, vemos algumas evoluções. Outras decadências, vamos colocar. Mas, na minha opinião, avanços preponderam. Estou otimista com relação a esse processo (coordenadora pedagógica E 3).

Acho que estamos melhorando, as leis, as conquistas, a prática, a abertura das escolas, assim nós vamos (coordenadora E 2).

A educação especial, ao meu ver, melhorou muito (diretora E 4).

Nesses destaques, vêem-se a valorização, as expectativas e a avaliação positiva quanto aos avanços obtidos atualmente pela área, entretanto, referem-se também, embora em número reduzido, a algumas defasagens e indicam alguns procedimentos e saídas para a melhoria da questão. Para a maioria dos entrevistados, hoje, caminha-se rumo à inclusão de tal clientela nas escolas regulares. Já, em outros aspectos, os entrevistados referiram-se aos aspectos dificultadores do processo que foram assim destacados:

Tabela 8 - Fatores que dificultam a prática da educação inclusiva de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, segundo diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos da Educação Especial - Unidade de Inclusão e Secretaria de Estado de Educação (SED)

categorias	1	2	3	4	5	Unid.Incl./ SED	TOTAL %
1. Formação/capacitação dos professores (precária, insuficiente, média**)	15 (5,0)	27 (5,4)	14 (4,6)	20 (5,0)	16 (5,3)	5 (2,5)	97 (21,60)
2. Fatores relacionados com as famílias	14 (4,6)	20 (4,0)	15 (5,0)	17 (4,2)	14 (4,6)	4 (2,0)	84 (18,70)
3. Condições de trabalho (carência, insuficiência de recursos e apoio)	16 (5,3)	12 (2,4)	13 (4,3)	9 (2,2)	14 (4,6)	5 (2,0)	69 (15,37)
4. Disposições e atitudes não favoráveis	12 (4,0)	6 (1,5)	6 (2,0)	13 (3,2)	10 (3,3)	6 (3,0)	53 (11,80)
5. Relações pessoais e profissionais na escola	9 (3,0)	10 (2,0)	5 (1,6)	10 (2,5)	11 (3,6)	5 (2,5)	50 (11,14)
6. Trajetórias da Educação Especial: descompassos, incoerências nas legislações e suas conseqüências	8 (2,6)	10 (2,0)	11 (3,6)	9 (2,2)	9 (3,0)	2 (1,0)	49 (10,92)
7. Qualidades dos serviços de apoio (insatisfatório)	12 (4,0)	9 (1,8)	9 (3,0)	7 (1,7)	8 (2,6)	2 (1,0)	47 (10,47)
TOTAL							449 (100%)

(*) Os números referem-se ao montante de posições expressas (menções) pelos entrevistados.

(**) Os números entre parênteses correspondem à média das verbalizações expressas pelos diferentes profissionais entrevistados. Esse recurso (cálculo da média) torna possível fazer comparações entre as posições dos envolvidos, mesmo sendo diferente o número de participantes da pesquisa.

Para 21,60% dos profissionais então pesquisados, a formação/capacitação dos envolvidos é um dos aspectos que atualmente vem influenciando nas concepções, nas práticas e nas ações desenvolvidas dentro das escolas que, efetivamente, não contribuem com o processo, apenas atrapalham, emperram ou atrasam sua concretização. Quando o assunto é estudado e aceito é de mais fácil aplicação, quando não, surgem dificuldades. Nesse sentido, vê-se, em um relatório expedido pela Secretaria de Educação, que, antes de mais nada, a formação e a mudança de posturas são essenciais ao processo e que transformações e/ou alterações estão sendo buscadas:

O propósito da inclusão, portanto, se apresenta como um desafio, porque, além de garantir ao aluno com necessidades educacionais especiais as condições e meios necessários a sua plena realização humana, também enfrenta a dificuldade de romper com as estruturas organizacionais vinculadas a ideologias segregacionais e conformistas. Tais ideologias assumem uma incapacidade de prover estas condições e meios e acabam por defender uma educação limitada, ou seja, uma educação que se conforma aos supostos limites da capacidade desse sujeito.

Para a realização da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, é necessário, de forma determinada e constante, mobilizar todos os segmentos da sociedade, em especial os profissionais das diversas áreas, no sentido de se abandonarem velhos conceitos e velhas práticas, favorecendo a construção de meios para a realização plena dessas pessoas, bem como de mudança de atitudes em relação a elas.

A capacitação é uma das saídas buscadas para reverter essa situação. A técnica da E 3 exprime um desabafo acerca da questão, ao qual destaca:

Eu penso o seguinte: É um todo associado; falta os órgãos fornecerem mais cursos de boa qualidade que atendem as necessidades dos que atuam. Mas também acho que não é só isso, não é só despreparo, o professor por exemplo não conhece o momento da aprendizagem, o mundo da linguagem. Ele não procura conhecer, ele precisa de recursos e conhecer recursos. Ele tem que buscar transpor alguns obstáculos, claro que tem alguns que são do sistema, outros dele próprio. Ele quer tudo pronto, não todos, claro, mas alguns.

A coordenadora pedagógica da E 1 concorda: “O professor hoje tem muita dificuldade, falta capacitação”.

Já a técnica da E 2 analisa como o processo vem ocorrendo e destaca que não só os professores têm atravessado dificuldades para trabalhar e atender nessa nova proposta, na diversidade. Os técnicos da área, os coordenadores e os diretores das escolas também necessitam estudar e melhorar seu nível de conhecimento e de informação acerca disso. Estando todos bem preparados, poderão realizar um melhor trabalho, além de estar mais abertos e interessados no processo. Assim, argumentou:

Os técnicos, os coordenadores, pais e professores precisando mais capacitação. Todos precisam, até os diretores. Tendo em vista que em cada época, em cada momento nós nos deparamos com síndromes novas, então devemos estar nos atualizando nossos conhecimentos. Então, precisamos ter uma formação continuada, um processo realmente efetivo de estudos de caso. Esse é um processo que pode ajudar bastante se bem investigado, analisado pode nos dar muita orientação, o que em minha opinião está faltando. Eu vejo essa como uma necessidade principal para todos os que têm alunos inclusos como os que não apresentam e que um dia poderem a ter.

Nessas falas, vê-se que, apesar de todas as evoluções/caminhos percorridos, alguns dos profissionais que atuam estão sempre repensando tanto suas posturas, seus conhecimentos, como as do grupo. Essa auto-avaliação e a análise do trabalho realizado em parceria, aponta sinais e/ou questões a serem sanadas, sendo, assim, atitudes muito valiosas ao processo. A mesma técnica ainda destaca: “Tivemos poucas experiências, discussões, estudos de casos, os cursos foram esporádicos, sem tanta frequência, precisa-se rever a qualidade, determinar a clientela a esses e estimular a participação de todos”.

Somada a todas as questões destacadas acima, os entrevistados também denotaram preocupação com outros aspectos: o pouco entrosamento teoria/prática; a baixa frequência aos cursos; a necessidade de determinação da clientela (cursos mais evoluídos/iniciais), a fim de não causar a repetição de temas e; o chamamento de todos os profissionais para participar dos cursos, evitando o desinteresse. Além disso, apontam para ainda outros problemas e/ou causas diversas que impedem as devidas capacitações: gestão de tempo; problemas financeiros; falta de pré-requisitos determinados para a realização dos cursos.

Em outro momento, 18,70% dos entrevistados mencionaram as dificuldades relacionadas com as famílias. Em grande parte das falas, há um consenso em afirmar que os pais e/ou responsáveis, em algumas situações, deixam de estar presentes no processo de inclusão. Não concretizam os encaminhamentos a órgãos de saúde ou a serviços especializados da área, como Sala de Recursos e Classe Especial; não comparecem a reuniões ou a chamamentos da escola; não acompanham as atividades escolares dos filhos; deixam a desejar nas questões relativas à higiene e a limites. Os alunos, em parte, apresentam problemas de comportamento, aprendizagem e mesmo déficits relacionados a suas limitações, dado às deficiências apresentadas.

Desta maneira, alguns se posicionaram, como a coordenadora pedagógica da E 1 que afirma que “O aluno necessita de atendimentos, mas a família não viabiliza”. Ou retratando o atendimento realizado sem continuidade, a técnica da E 4, em seu relatório, destaca: “O aluno necessita de avaliação neurológica por não se concentrar, sentar, ter atenção aos conteúdos e atividades desenvolvidas em sala. Fez tratamento com neurologista e parou por conta própria (a família) e está muito inquieto”.

Outros destacam a falta de acompanhamento escolar e de interesse pela evolução acadêmica do filho:

Inclusive eu andei mandando bilhetes, pedindo para estar estudando em casa, conversando com eles. Eu falei: fica difícil. Só que na escola não dá, em casa tem

que ter uma cobrança, e eles tem que ver alguém interessado, porque se leva, não vai falar: eu fiz, meu pai nem perguntou se tinha ou se não tinha. Às vezes o pai pensa que não, mas isso aí é importante para eles (coordenadora pedagógica E 4)

Nem pela frequência dos alunos, alguns deles se interessam (coordenadora pedagógica E 1).

Já 11,80% dos casos citados referiram-se ao fato das disposições e atitudes desfavoráveis ao processo, que se voltaram para reações de medo, não aceitação, despreparo, não interesse pela questão e o não envolvimento com a situação:

Alguns profissionais se portam como se não soubessem e não ficam abertos para aprender, a entender a questão, não fazem cursos, dizem que não estão preparados. Isso é negativo, não ajuda. (coordenadora pedagógica E 4).

Falta mesmo é o interesse dos profissionais pela causa. Uns demonstram preconceito e pouca participação, sabe não se envolvem, já outros vão mesmo a fundo! (diretora E 3).

Tem professores no início do ano que pedem para não ficar nessas turmas, pois não se vêem trabalhando com eles (coordenadora pedagógica E 1).

Isso demonstra o tipo de consciência que as instituições escolares apresentam frente à situação. Em alguns casos, como já relatado na parte anterior, busca várias alternativas para superar o problema.

15,37% referiram-se às condições de trabalho insuficientes, carência de recursos e apoio. Aspecto esse primordial para, segundo muitos dos entrevistados, uma aula e/ou atividades melhor elaboradas e condizentes com as situações e as condições de todo o alunado na escola. Essa questão foi apontada no pronunciamento da diretora da E 3: “Nós temos respeitado a legislação, número de alunos, mas o que falta assim é estrutura, falta recursos, materiais, capacitação”.

Outra entrevistada avalia o processo e sugere que se pense na melhor maneira de se redistribuir os recursos didático-pedagógicos do trabalho, pois estes, sem dúvida alguma, irão favorecer a prática e o dia-a-dia do professor:

O professor com mais recursos ele pode produzir mais. Pode criar, pode dar mais suporte, mais aparato ao aluno. O PC, por exemplo, precisa de adaptações, o cego, o Braille e assim por diante. Como queremos ensinar se não temos as ferramentas? Este é um ponto muito importante para mim (coordenadora pedagógica E 1).

A coordenadora da Educação Especial que tem acesso a essa situação coloca: “Outra dificuldade é de materiais e de equipamentos. Tem aluno que necessita do

equipamento próprio. Precisa de computador, teclado, comédia, capacete de pino, carteiras adaptadas e outros recursos. Hoje nós estamos conseguindo muito morosamente colocar”. E a técnica da E 3 afirma: “Sem esses suportes o aluno pouco evolui, ele precisa de apoio destes”.

Como se vê nessas falas, há algumas escolas que apresentam alunos mais comprometidos em suas deficiências. Dessa forma, a falta ou a insuficiência de materiais e de recursos adequados a esses alunos gera dificuldade no trabalho com eles. A própria Secretaria de Educação admite sua dificuldade em atender prontamente às demandas e os pedidos. Em um documento expedido pela Secretaria de Educação do Estado, vê-se sua preocupação:

[...] para a efetivação da escola inclusiva, requer constantes discussões e reestruturações dos serviços especializados que apóiam o processo educacional do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular necessita-se viabilizá-los condições e vamos dentro dos avanços científicos e tecnológicos atingidos, possibilitar-lhes acesso.

São inúmeros os equipamentos, as mobílias e os recursos que tais alunos necessitam dentro de suas especificidades e condições. Atender a tais necessidades é, segundo vários estudos, indispensável quando se pensa em construir e/ou caminhar rumo a uma escola mais inclusiva a essa clientela.

11,14% dos entrevistados apontam as relações pessoais e profissionais que ocorrem dentro da escola, como desencadeadoras de situações e reações negativas ao andamento do processo. Nesse sentido, uma Coordenadora de Educação Especial afirma:

Eu vejo a inclusão como um processo irreversível agora tem que acontecer! Não tem como separar os alunos com necessidades educacionais especiais do resto do mundo. Nós recebemos várias solicitações, denúncias de professores denunciando escola, de mães de alunos denunciando a escola. As escolas se sentem ainda incapaz. As relações existentes lá dentro são ainda complicadas entre os professores e os alunos. Mas eu vejo como uma coisa que não pode ser revoltada.

Alguns profissionais retratam sua dificuldade frente ao processo, como a coordenadora da E 1: “Os ditos ‘normais’ as vezes não sabem tratar com deficiente, o diferente. Aí a coisa fica um pouco difícil”. A técnica dessa escola é bem categórica ao analisar as relações existentes na escola, para ela, todos são elementos importantes, atores desse processo, sejam pais, professores, coordenadores, técnicos ou alunos. Assim, destaca a sua visão sobre a influência desses relacionamentos e a forma como cada componente se porta diante do processo:

Eles falam que é uma coisa boa, mas nas entrelinhas dizem que as crianças deviam ser em escolas especiais. No fundo eles não aceitam, toleram e sabem que por força da lei, não podem recusar. Se pudessem não aceitariam, não só crianças com necessidades educacionais especiais, mas as que não estão no padrão.

Nessa fala, a técnica retrata a legislação como algo de força maior que não permite recusas de inclusão, entretanto, critica o modelo da escola e da sociedade que aceita somente os indivíduos que se encaixam na norma estabelecida. Já uma mãe e um professor expressam-se da seguinte forma:

E esses alunos são, quando matriculados, segundo alguns pesquisadores, e temos “sofredores”, são discriminados, motivo de chacotas, ou pouco reconhecimento de suas potencialidades. Pais e alguns profissionais de escola ainda são contrários a essa inserção. Eu acho que essas crianças tinham que estar em um lugar pra eles. A J. se sente mal, não gosta de vê-los aqui na escola (mãe E 3).

Eu acho que deveria ter um lugar especializado, adequado à essa clientela, não que eu seja contra, mas eles necessitam (professor - ensino regular E 2).

Nesses recortes, percebem-se vestígios de alguns preconceitos confirmando a não aceitação dessa clientela, reforçado por diferentes argumentos, posições e atitudes, o que dificulta, em parte, o andamento dessa proposta.

Na verdade, essa postura preconceituosa tem como referência a homogeneidade, a busca pelo mesmo tipo de resposta educativa para todos os alunos. As expectativas quanto à aprendizagem dos indivíduos deficientes encontram-se, talvez, determinadas desde o momento do diagnóstico psicoeducacional ao qual esses sujeitos são submetidos. Esse diagnóstico acaba configurando duas conseqüências: de um lado, resulta na maior consciência da amplitude das diferenças individuais e, de outro, na tendência de se supor que essas diferenças são permanentes (SILVA, 2003, p. 21).

Em 10,47% das falas verificou-se o descontentamento com a qualidade e com a estruturação oferecida, pelos serviços de apoio à educação especial. Muitos dos entrevistados chamam atenção para alguns dos obstáculos à evolução e à melhora do atendimento, tais como, a freqüência irregular dos alunos aos serviços e o não preparo dos professores especializados; a constante troca de professores no serviço; a falta de interação professor ensino regular/especial. Alguns exemplos são explicitados:

A Sala de Recursos é muito bom. Mas, tem alguns probleminhas. Ela só funciona quando cumpre sua obrigação adequadamente. Trabalha em período contrário do aluno do ensino regular. O aluno é freqüente, faz os atendimentos de saúde, os

professores conversam, trocam figurinha sobre seus alunos. Só assim dá certo...
(coordenadora pedagógica E 1).

Os alunos por motivos variados faltam! É ruim! (coordenadora pedagógica E 4).

Esses argumentos reforçam a necessidade de serem revistas algumas questões relacionadas aos procedimentos que devem ser tomados para que o processo inclusivo flua da melhor maneira possível: a estruturação; os objetivos; o horário; a frequência; as relações professor/aluno e aluno/aluno. Além desses, ainda, os procedimentos: como preparar os técnicos para realizar avaliações bem definidas quanto ao local de encaminhamento e às necessidades dos alunos; como melhor orientar e cobrar a frequência de alunos no serviço e o compromisso tanto do professor do ensino regular quanto do especial com a escolarização de seus alunos.

É possível compreender, assim, que a identificação de um aluno com indicadores de necessidades especiais, bem como seu encaminhamento para a sala de recursos fazem parte de um processo que promove um distanciamento das origens dos problemas acadêmicos. Esses problemas se revestem de uma leitura correlata à confirmação ou não dos argumentos que o ilustram, qual seja, a de fazer parte de um quadro de confirmador da “deficiência”. (ibid., p. 227)

Um dos itens abordados e discutidos na pesquisa refere-se aos desajustes ocorridos na educação especial. Na parte anterior do trabalho, foi destacado pelos pesquisados os benefícios que tais mudanças trouxeram. Já 10,82% dos entrevistados mostraram insatisfação com as alterações. Algumas técnicas posicionam-se acerca dessa questão:

Mudanças ocorridas na Educação Especial são problemáticas que não vejo uma continuidade. A cada, por questões políticas, talvez não vá dizendo que é certo, não dá continuidade. Aquele que chega pensa, de outra maneira, acaba tudo. Não vê o que foi bem que funcionou. Joga no lixo e diz vamos mudar. O único trabalho que eu vejo que continua é o tal da Unidade que a gente faz na escola. Só que eu vejo que ele está muito solto hoje, ele está sem direcionamento. Cada um trabalha do seu jeito, na sua ótica, cada um age de um jeito, sem unidade de trabalho... (técnica E 3).

Muda-se muito não se pensa no trabalho, o que é bom o que é ruim, isso não é bom! Tem desacertos. Acabou CEDESP, UIAP, CIEEsp, Unidade, cada estrutura dessa tinha um objetivo, uma função. Uns pontos positivos, outros negativos, né! O CEDESP tinha avaliação, era o que se valorizava na época. A UIAP foi para a escola, foi bom, mas não atendia a todos, O CIEEsp, faltou pessoal para atender bem aquela estrutura, a Unidade falta locais de encaminhamentos. A inclusão surgiu e precisa de aparatos. Está faltando... (técnica E 2).

Nessa última fala, a técnica revela as mudanças e os desencontros entre os diferentes sistemas criados para atender a área. Esta que também, como autores e estudiosos

asseveram, acompanham as alterações ocorridas nacionalmente, bem como as transformações sofridas pela sociedade.

Diante das posições e percepções expressas pelo conjunto dos entrevistados, pôde-se constatar que a educação de modo geral e, em particular a educação especial, necessitam basicamente de medidas inspiradas em princípios sólidos para a sua operacionalização; não basta só a firmeza de propósito, mas é preciso assegurar as condições necessárias. Isso significa disponibilizar recursos financeiros, capacitar os profissionais, ativar a participação de pais, agilizar encaminhamentos à saúde e à educação, criando novas formas de atuar e educar na escola.

Verificou-se também a preocupação dessas escolas com a questão em seu projeto político-pedagógico. Nele, os mesmos denotam valorização por políticas que enfatizem parcerias diversas com serviços de saúde, instituições especializadas, Secretaria de Estado de Educação, Unidade de Inclusão e em alguns casos, Secretaria Municipal de Educação.

Procuram realizar avaliações psicopedagógicas em alunos com queixa e/ou suspeita de apresentar deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Buscam, propiciar a efetiva inclusão desse alunado, por meio de trabalho em grupo, enfatizando interações e trocas com o fim de oportunizar real participação desses alunos no processo ensino-aprendizagem.

É também, explícito nesse documento, norteador de práticas nas escolas, a necessidade de se realizar um planejamento, a partir das necessidades e conhecimento claro das deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Nele, destaca-se também, a importância do atendimento às diferenças individuais e ao ritmo próprio do aluno. A articulação/família/escola, a qualidade dos espaços físicos, instalações, equipamentos e adaptações necessárias, além do cumprimento integral de todas as legislações que atendem o orientam as questões, a formação inicial e continuada dos professores. Estes são aspectos muito enfatizados, tanto no documento como nas falas dos envolvidos.

E, em meio a tais avanços e retrocessos, a educação especial, dentro da escola continua a caminhar, despontando um novo cenário e buscando atingir um processo inclusivo mais real e autêntico que atenda a todos os indivíduos e/ou escolas dentro do todo social onde se encontram inseridos. Assiste-se hoje a um debate muito acirrado sobre a educação dos alunos com deficiências e/ou necessidades especiais e as modalidades e práticas existentes encontram-se sob grande pressão para se acomodarem às exigências da inclusão. O sistema de

ensino e as reformas da política educativa têm encorajado que a educação desses alunos aconteça, preferencialmente, nas classes comuns. Isso posto, são às modalidades de atendimento que se coloca a prerrogativa de comprovação de sua eficácia para o processo de escolarização desses alunos. Isso não é algo que diga respeito apenas às instituições especializadas, escolas especiais, classes especiais, professor itinerante ou salas de recursos. Trata-se, antes, da necessidade de situar e relacionar as reais condições sociais e escolares que determinam as possibilidades de aprendizagens desses indivíduos (ibid., p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir, identificar problemas, pesquisar, propor e agir são atitudes e práticas importantes e necessárias no dia a dia do professor, como fundamento da sua prática educativa. No campo da educação especial, não é diferente e os avanços teóricos e práticos têm possibilitado revisões na área de tal forma que ela já deixou de ser encarada como uma área e/ou modalidade à parte, mas incorporada à educação geral, com os mesmos fins, objetivos e desenvolvida, preferencialmente, no seio da educação e/ou escolaridade regular.

Sabe-se, no entanto, que tal direcionamento foi construído gradativamente. A área de educação especial, como se viu e se tratou no decorrer desta pesquisa, foi evoluindo diante das transformações sócio-econômicas e culturais da sociedade. Essas evoluções influenciaram e ainda continuam a exercer seu papel nas estruturas, atendimentos e concepções acerca das deficiências.

Este estudo busca olhar mais atentamente esse processo que se volta para o convívio e a participação dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular, segundo a perspectiva da inclusão. Para isso foram ouvidos quarenta profissionais atuantes no processo: vinte professores (especiais e regulares), cinco diretores, sete coordenadores pedagógicos, seis técnicos, dois coordenadores da área (Unidade de Inclusão e Secretaria de Estado de Educação) e dez pais.

No decorrer da pesquisa realizada durante o ano de 2004, pôde-se observar, nas cinco escolas selecionadas, boa receptividade, interesse em informar, fornecer registros e dados acerca de suas realidades e trajetórias vivenciadas. A preocupação em melhorar e ousar ficou bastante transparente nesse momento. Os participantes da pesquisa também foram muito abertos e mantiveram-se interessados em falar e/ou demonstrar dados, o que pôde, sem dúvida alguma, nos oferecer “pistas” e/ou “nortes” sobre o processo que se vêm buscando implementar.

A referida pesquisa teve como pano de fundo a análise de vivências cotidianas, concepções, propostas metodológicas, atitudinais, recursos, estruturas, direcionamentos de planejamentos, sistemas avaliativos de grupos profissionais, pais e demais envolvidos no atendimento e implementação da proposta inclusiva na escola. Tais elementos foram certificados por meio de observações de trajetórias, práticas pedagógicas, relatos de falas obtidas em entrevistas bem como de relatórios comprobatórios, cujos registros nos demonstram todos os direcionamentos, estruturas, posturas, ações e entendimentos acerca da questão. Visou, também, contribuir academicamente com a divulgação dos dados coletados, uma vez que as experiências relatadas, as explicações de estratégias, as sugestões e as soluções encontradas pelos envolvidos e incorporadas pelas escolas, consideradas de certa forma bem-sucedidas na proposta, poderão servir de suporte para outras instituições escolares. Dessa forma, os dados obtidos durante as entrevistas foram essenciais e imprescindíveis para a análise detalhada da situação dos dois grandes eixos temáticos: facilidades e dificuldades para implementar/concretizar a proposta.

Frente ao então pesquisado, pode-se enfatizar alguns aspectos significativos e tecer algumas observações:

A maioria dos profissionais busca capacitar-se e preparar-se, participando de seminários, simpósios e cursos de reciclagem em geral e considera que tais atividades, via de regra, contribuem para sua formação e capacitação, possibilitando uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de suas práticas e relações.

Sabe-se, no entanto, da importância e da necessidade da formação de todos os envolvidos. Esta deve ser realizada de forma integral, substancial, com conteúdos teóricos e práticas que venham atender a todos os anseios e necessidades dos profissionais e demais pessoas inseridas no processo. A aquisição de conhecimentos auxilia na formação de uma visão, postura e ações mais diretas e adequadas ao processo inclusivo.

Isso é destacado por muitos autores como o estar efetivamente “preparado” e/ou pronto para atuar, perceber, posicionar, defender ou opinar acerca do assunto. Um profissional mais entendido tem maior segurança, esclarecimento, iniciativa e motivação para trabalhar dentro da proposta de inclusão de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Congressos, seminários, palestras, capacitações são realizados regularmente, mas devem ocorrer com mais constância e, sobretudo, focalizar temas e questões que se relacionem com a realidade prática e os anseios das escolas. O professor da educação especial, hoje, preocupa-se com a sua formação, porém se ressentido da falta de continuidade dos programas de capacitação e anseia pelos que não trazem novas contribuições. Por outro lado, reconhece e valoriza as oportunidades de capacitação que vêm ao encontro das suas expectativas, trazendo contribuições que podem ser aplicadas nas suas realidades e atendam as suas necessidades imediatas frente à sua sala de aula, no sentido de favorecer o processo de inclusão.

Diretores, coordenadores, técnicos também expressam preocupações tanto com a sua formação como com a dos demais envolvidos no processo, evidenciando que os desafios postos pela educação inclusiva mobilizam os vários profissionais da educação envolvidos com a escola. A qualidade dos atendimentos, a forma e o trabalho específico desse aluno na escola, as relações estabelecidas, a questão da aceitação, o trabalho com famílias e demais funcionários da escola também foram pontos bastante mencionados pelos entrevistados como também pelos autores que vieram fundamentar este trabalho.

Nas entrevistas realizadas com os vários profissionais que atuam nas escolas, tanto os funcionários administrativos, como os responsáveis pelos serviços gerais foram mencionados como aliados importantes na construção da escola inclusiva, ou seja, é necessário que haja um trabalho conjunto de todos os integrantes da comunidade escolar, para que todos apresentem uma visão otimista, incentivadora, e não-preconceituosa em relação ao potencial dessas crianças e jovens.

O respeito às limitações, às dificuldades existentes e a busca de melhores maneiras de se lidar com elas, de forma que os alunos possam participar efetivamente de todas as situações é uma preocupação constante para os profissionais dessas escolas. São

posturas e práticas coerentes com os ideais da educação inclusiva e devem concorrer para que essas escolas se destaquem nesse cenário como bem-sucedidas.

Os recursos, as metodologias e as formas de avaliação também foram frequentemente mencionadas pelos entrevistados, tanto em seus aspectos positivos como negativos. Alguns se queixaram da carência de estruturas e adaptações físicas nas escolas, da pouca variedade de recursos para adequar e motivar o ensino e mesmo das inseguranças em relação ao próprio trabalho com os alunos, na avaliação de como estão se desenvolvendo no processo. Por outro lado, há profissionais que vêm buscando, conjuntamente com a escola, adaptar recursos, rever a estrutura física da escola, rever relações, trocar experiências sobre formas de organização do trabalho pedagógico, estimular momentos de interação entre os alunos ditos “normais” e os com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Esses aspectos são necessários e úteis, segundo pesquisas e estudos, para a concretização plena dessa proposta.

As relações que se estabelecem entre os integrantes da comunidade escolar também foram destacadas como essenciais. É de se esperar que, embora as escolas investigadas sejam consideradas mais bem sucedidas no processo da inclusão, ainda apresentem dificuldades na sua implementação, uma vez que se trata de um espaço heterogêneo. A resistência e as dificuldades para lidar com a diversidade e com alunos com deficiência também foram citadas, embora em grau menor, da mesma forma que vestígios de preconceitos puderam ser constatados em algumas situações ou falas. Além disso, foram observados e mencionados, nas entrevistas, alguns casos de não entrosamento entre alunos ditos “normais”, alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, professores e pais. Porém essas situações foram pouco citadas e/ou observadas, pois as escolas selecionadas buscam, através de artifícios variados (reuniões, falas, atividades integradoras), destacar as potencialidades e os direitos dessa clientela.

Tudo indica que esses poucos exemplos adversos não são aceitos com resignação pela comunidade escolar, uma vez que os profissionais entrevistados relataram a ocorrência de alguns trabalhos realizados, visando a aceitação desses alunos e a sua inserção em todas atividades e espaços o que evidencia a coerência entre o discurso e a prática dos educadores dessas escolas. A dimensão positiva dessas situações relatadas anteriormente e que revelam as dificuldades de se levar avante o propósito de se construir uma escola inclusiva é o fato de que a comunidade escolar não as ignora, mas se organiza para coletivamente encontrar os caminhos para superá-las. Provavelmente esse também seja um diferencial que as tornem escolas bem-sucedidas.

Alguns pais, ao serem entrevistados, não se referiram ao filho como tendo alguma deficiência, mas enfatizando os seus aspectos positivos e as suas potencialidades. As dificuldades mencionadas pelas famílias relacionam-se mais ao sistema, à carência de recursos ou à falta de atenção dos órgãos responsáveis pela justiça e pela saúde. De modo geral, os pais aceitam e apostam no processo de inclusão. Vêm a escola e mais especificamente o professor como um grande aliado. Reconhecem as funções e a importância

dos demais funcionários para o bom andamento da escola e no acompanhamento e escolarização do filho. Todavia, alguns dos profissionais entrevistados se referiram à dificuldade de envolver os pais nas discussões e no acompanhamento do desenvolvimento do filho na escola. Em contrapartida foram mencionados casos em que os educandos, com o apoio da família e o olhar atento da escola, vêm superando os limites que a deficiência poderia lhes impor.

A existência e o apoio de serviços especializados da educação especial foram lembrados pelos entrevistados como facilitadores do processo de inclusão. Muitos pais e profissionais entrevistados relataram os resultados positivos observados em educandos encaminhados e atendidos por esses serviços. Observam-se, também, informações relativas a dificuldades enfrentadas por tais apoios: a não freqüência condizente de alguns alunos; o não entendimento da parte de alguns pais e profissionais acerca de sua funcionalidade, dificuldades de angariar recursos mais diversificados que o serviço necessita e/ou exige e a pouca interação do professor desses serviços com o professor do ensino regular.

O trabalho integrado, envolvendo o técnico, o professor especializado e o professor do ensino regular, também foi destacado por todos como um fator positivo. A necessidade de trocas e a busca do auxílio e da orientação do outro foram freqüentemente mencionadas, ficando evidenciado que todos estão cientes de que há a necessidade da união de esforços e de parcerias para que a inclusão seja efetivada. O conjunto das informações obtidas ao longo da pesquisa mostra a existência de um trabalho coletivo, nas escolas pesquisadas, marcado pela cooperação, ajuda mútua e estudos conjuntos, envolvendo técnicos, coordenadores, professores e em alguns casos, também os diretores. Provavelmente esse seja outro diferencial que contribui para tornar uma escola bem-sucedida.

A Secretaria de Educação da rede estadual e a Unidade de Inclusão têm procurado, dentro do possível, atender às necessidades de recursos materiais e demandas por estruturas arquitetônicas como também se preocupam com a insuficiência das capacitações e a necessidade de um apoio mais sistemático às escolas.

Já alguns dos entrevistados deixaram evidentes tais carências em suas falas, quando enfatizaram o despreparo e a influência do sistema regular que muitas vezes emperram e/ou demoram a concretização de projetos ou propostas que pretendem realizar. Citaram algumas providências que vêm sendo tomadas a fim de sanar essa dificuldade: capacitações, recursos distribuídos, discussão e busca por reestruturações dos serviços, apoio educativo às escolas que apresentam aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais incluídos, entre outras.

Glat (1998, p.13) contribui com essas indicações destacando que as principais barreiras para a concretização da integração e da inclusão do aluno com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais são: o despreparo dos professores do sistema regular para receber esses alunos nas salas de aula; o número de alunos nas salas, as dificuldades de aprendizagem, a questão da avaliação, a descontinuidade de programas, as mudanças de governo, os baixos salários, as salas de aula sem condições de trabalho. Fica evidente, assim, a necessidade de um investimento sério da comunidade escolar para receber e conviver com esses alunos, além de um intenso trabalho de acompanhamento, capacitação aos professores, redução de alunos por turma, para permitir uma assistência mais individualizada e uma efetiva campanha junto à sociedade (MARTINS, 1993).

Verificou-se, também, a preocupação em não buscar responsabilizar somente o professor por entraves ou dificuldades na realização desse processo. A maioria dos entrevistados demonstrou estar disposta a tentar ser parceiro, sem menosprezar o papel e a importância do professor no contexto. Tanto o diretor como os demais funcionários demonstraram estar mais informados e atentos ao cotidiano escolar. Todos eles, de modo geral, demonstraram conhecimento e interesse em efetivar a inclusão, reconhecendo, entretanto, as dificuldades e os empecilhos ao andamento do processo como: condições físicas; situação econômica e cultural das famílias; precariedades dos sistemas de saúde e atendimento à criança; o pouco preparo do professor para atender a esse aluno, causando-lhes algumas barreiras como a dificuldade de aceitação de permanência na escola.

O fazer pedagógico e didático no interior da escola vem sendo reconstruído. Salas de aula cada vez mais acabam compondo-se de uma diversidade de alunos com aprendizagem, comportamentos e necessidades variadas. Os entrevistados relataram, o aumento da presença de educandos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, hoje, matriculados em praticamente todas as escolas. Nesse sentido, seria, nada mais nada menos que o cumprimento de legislações, hoje existentes, seja nas constituições federal ou estadual, seja na LDB, seja nas demais resoluções que tratam da questão. A compreensão, acompanhada da informação desse direito, é hoje muito difundida, tendo, muitas pessoas ciência e interesse em concretizar tal proposta visto ser considerada viável e imprescindível em algumas escolas. Apenas alguns dos entrevistados apresentam certa resistência ou desinformação quanto ao assunto.

Matricular e atender pedagogicamente, proporcionando socialização e evolução da criança no todo escolar da forma mais igualitária possível, consideradas as suas limitações, ritmo e interesses é uma meta inquestionável e urgente, segundo a perspectiva da educação inclusiva. Embora tenha ficado claro que a implementação da escola inclusiva enfrenta mais dificuldades do que facilidades, o denominar-se como inclusiva já é, segundo muitos estudiosos, um passo importante, pois tais escolas estão procurando, dentro de suas possibilidades e com todo empenho, avançar nessa direção.

A trajetória percorrida pela educação especial também foi citada por alguns dos entrevistados que enfatizaram as perdas, a falta de continuidade, o pouco investimento na área, o desconhecimento, referindo-se,

como já descrito, a algumas dificuldades enfrentadas hoje, como fruto de tais mudanças. As mesmas, segundo eles, são imaturas, mal planejadas, não estruturadas, ditadas por governos que entram e acabam interrompendo ou acabando com tudo que já havia sido construído, mesmo as coisas positivas, que estavam dando certo. Outros mais otimistas vêem a educação especial como uma área em crescimento, hoje impulsionada pela inclusão. A inclusão não chegou isolada, foi desenhada e construída ao longo de toda uma trajetória educacional.

Um aspecto negativo, relacionado com essa problemática, foi levantado pelo “Notícias de Educação”, de 11 de agosto de 2004, ao informar que, em Mato Grosso do Sul, 80% de crianças e jovens de até dezoito anos com alguma deficiência, seja ela física ou mental, estão fora das salas de aula. A Secretaria de Educação, órgão responsável pela viabilização e operacionalização da proposta no Estado tem conhecimento da referida situação e vem buscando mapear e criar estruturas para o atendimento dessa população. Vê-se, no entanto, que mesmo com todo crescimento e divulgação do processo inclusivo no Estado e no Brasil, hoje ainda, existem alguns empecilhos e dificuldades para efetivamente se concretizar esse processo, mas tem-se caminhado para a busca de sua implementação.

Pode-se ressaltar que tal realidade é vivenciada em razão das condições sócio-econômica dos envolvidos, pela carência de informações e/ou das visões pouco valorativas acerca das deficiências. Algumas pessoas apresentam ainda, como descrevem no capítulo I, atitudes de rejeição, isolamento e preconceito frente à questão. Ademais, vê-se a existência de barreiras localizadas nas próprias estruturas físicas, organizacionais e funcionais das escolas e nos órgãos encarregados dos atendimentos complementares de saúde não proporcionado a uma grande parcela dos casos, suporte ou alternativas para a concretização dos devidos encaminhamentos.

O quadro acima descrito é uma das principais questões que emperram o andamento da proposta inclusiva. Trata-se de uma questão ímpar a ser resolvida, já que se pensam e se procuram efetivar experiências e situações bem-sucedidas no sentido de caminhar rumo à inclusão, em escolas públicas e particulares do Estado. Frente ao relatado, a Secretaria de Estado de Educação procura dentro de suas possibilidades realizar projetos, as parcerias com demais Secretarias (Assistência Social, Saúde, Trabalho), capacitações bem como campanhas informativas enfocando o direito, a necessidade e as condições de tal alunado ser matriculado e atendido no ensino regular.

Nesta pesquisa foram examinadas experiências de escolas tidas como bem-sucedidas em relação à inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais. Constatou-se que tais escolas, mesmo apresentando um bom desempenho, enfrentam dificuldades em desenvolver uma prática educativa condizente com esse novo paradigma. Entendê-lo, buscando alternativas, revendo situações e

experiências já existentes, é algo que precisa ser melhor trabalhado para que realmente se possa avançar na implementação da escola e da educação inclusiva.

Não se pode deixar que a “bandeira” da escola inclusiva transforme-se num modismo ou que seja adotado como um modelo ditado pelo governo, algo imposto, e não buscado. Precisa-se, para isso, propor alternativas, tendo em vista sua melhoria. Tais escolas tidas como, de certa forma, bem-sucedidas já atingiram ou proporcionaram aos educandos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais e às suas famílias muitos benefícios. Os referidos ganhos são constantemente observados nas ações e/ou nas soluções então, encontradas. Tem-se conhecimento, também, da existência de experiências, utilizando-se de alternativas criativas, econômicas, não exigindo recursos financeiros tão altos, adaptados, sem recursos tecnológicos de grande porte. E, também, de práticas firmemente elaboradas para atender a diversidade que vêm ocorrendo nas escolas e a preocupação com a formação e capacitação de professores.

São alguns pontos que surgem, após reavaliarmos falas e observações feitas. Vê-se que tal processo vem evoluindo e é necessário que seja continuamente avaliado e reformulado, se necessário.

A análise do conjunto dos dados do estudo coloca em evidência um quadro em que preponderam os fatores positivos. Nas cinco escolas pesquisadas, ficou patente o bom nível de informação, o grau de interesse e o empenho na implementação do processo de inclusão, embora tenham consciência de que ainda têm um longo caminho a percorrer. Já evoluíram e de certa forma sabem que estão à frente nessa empreitada, mas desejam avançar muito mais.

No conjunto das entrevistas, podem-se destacar alguns pontos que, segundo esses educadores, auxiliam na concretização da proposta: a explicitação, no projeto político pedagógico da escola, de metas, objetivos e ações relacionados com a implementação da educação inclusiva; adoção do método de projetos e o estabelecimento de parcerias com órgãos e entidades relacionadas a serviços de apoio social e da saúde. Além desses, destacam-se: o trabalho direto com famílias, visando ao seu envolvimento com as questões escolares e proporcionando-lhes apoio e direcionamento; a criação de grupos de estudos, reflexões e trocas; realização de atividades pedagógicas integradoras dentro da escola e o investimento no potencial intelectual, social e emocional dos alunos. Por fim, são citados: trabalho de conscientização envolvendo toda a escola e demais elementos da comunidade acerca da viabilidade e das formas de se efetivar o processo inclusivo; trabalho integrado com os serviços especializados e as ações concretas voltadas para o esclarecimento sobre o processo de inclusão, a sua legitimidade e necessidade, buscando superar marcas e influências do sistema integrativo.

Em contrapartida, os dados coletados mostraram também que os educadores das escolas bem-sucedidas reivindicam mais e melhores capacitações, mais recursos, adaptações no prédio escolar, suporte emocional e pedagógico para os professores e demais profissionais, e ressentem-se da pouca participação dos pais na escola e da dificuldade de se efetivarem os acompanhamentos e atendimentos ligados à saúde.

Os sujeitos ouvidos na pesquisa são atores profundamente envolvidos com a questão da escola inclusiva; buscam a sua realização plena e a vêem como uma conquista social e eticamente necessária e viável ao longo do tempo. Trata-se de uma empreitada que já atingiu um certo patamar de desenvolvimento, porém, ainda enfrenta dificuldades para a sua implementação. É necessário que os estudiosos e pesquisadores da área se empenhem na produção de conhecimentos que possam fundamentar políticas, decisões, e práticas mais inclusivas. Porém, não basta apenas a pesquisa que possibilita o entendimento da situação, são necessárias ações direcionadas para o objetivo proposto: a inclusão.

Não se pode perder de vista a necessidade de formação, trabalho conjunto e coletivo entre escola, coordenação/direção/professorado, técnicos da área, coordenadores, família e responsáveis pelo processo. Não se pode falar em escola inclusiva se todos os envolvidos não assumirem suas responsabilidades, repensando o seu papel e sua postura na escola e adotando um olhar crítico e investigativo em relação aos seus alunos, suas evoluções e defasagens. São quesitos que demandam formação contínua, gestão democrática e compromisso com a causa. E, é somente com essa perspectiva que se pode discutir e pensar em melhorias para o processo inclusivo.

Finalmente, os educadores precisam buscar o apoio de todos os setores da sociedade, pois fazer inclusão sem o suporte da sociedade é muito difícil, e a escola é apenas uma das suas instituições. O todo social no qual se está inserido é uma rede de interligações, na qual é necessária atuar para que haja uma efetiva transformação. Somente assim, poder-se-á caminhar para uma inclusão real, não utópica, voltada ao atendimento e ao respeito do indivíduo em todos os aspectos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, A. A. **Aluno excluído do sistema público de ensino: a identidade em construção.** 1997. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
- AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamentos de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau.** São Carlos: UFCar, 1984.
- ALPINO, A. M. S.; EMMEL, M. L. G. Atendimento escolar de alunos com paralisia cerebral no ensino público regular de Londrina. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial.** Inclusão. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.
- AMARAL, L. A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia.** v. 1, p. 3-12. 1998.
- AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Temas Básicos de Psicologia. In: RAPPAPORT, C. R. (coord.). **Psicologia do Excepcional.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. - EPU, 1986.
- ANACHE, A.A. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual.** Campo Grande-MS: CECITE/UFMS, 1994.
- _____. Transparências apresentadas no mini-curso da ANPED, 2003.
- ANDRADE, A. S; NUNES, C. M. F. Construção e desconstrução de uma classe especial de 1ª série do Ensino Fundamental na escola pública. In: III CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Anais, v. 3, p.185.
- ARANHA, M.S. F. A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. In: XXIV REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 1994.
- AZEVEDO, F. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil.** São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BAUMEL, R. C. R. C. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, J. I. (orgs.). **Integrar, incluir: desafio para a escola atual.** São Paulo: FEUSP, 1998.
- BEAUPRÉ, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon; Editora SENAC, 1997.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. From then to us an internacional study of inclusion in education. London: Routledge 1998. In: CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Diário Oficial Lei n. 9394/96. Brasília: Imprensa Nacional. n. 248, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Lei n. 7.853/89 e Decreto n. 914/93, Brasília: CORDE, 1994.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Integração**. ano 3, n 10. 1990.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Integração**. ano 11, n 17. 1998.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Integração**. ano 14, n. 24. 2002.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores; generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 3, n. 5, p.7-25. 1993.

_____. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1994.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; JÚNIOR, C. A. S. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. v. 2. São Paulo: UNEP, 1999.

_____. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**. v. 6, n. 54, p. 21-27. 2001.

CADERNOS CEDES 23. Educação Especial. São Paulo: Cortez, 1985.

CADERNOS DA ESCOLA PLURAL. O especial na educação: a experiência de Belo Horizonte - Secretaria Municipal de Belo Horizonte. nov. 2000.

CAMILO, M. G . **Ações governamentais para a integração da pessoa com deficiências nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul**. 2001. Monografia (Especialização em Educação Especial) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande

CARVALHO, R. E. Nosso (des)compromisso social. In: 2º SEMINÁRIO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Rio de Janeiro: UERJ, 1991.

_____. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997

_____. **Rompendo barreiras de aprendizagem**. Educação Inclusiva. Porto Alegre: Meditação, 2000.

_____. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**: Brasília, DF: MEC, Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CASTRO, M. A. B, de. Desafios de uma proposta de inclusão escolar. In: III CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu/PR, Anais. v. 3, p. 224-228.

CHACON, M. C. M. **A integração social do deficiente mental:** um processo que se inicia na/pela família. 1995. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Campinas, Campinas

CORRÊA, M. A. M. A integração das pessoas com necessidades especiais. In: III CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu/PR, Anais. v. 3, p. 228-231.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada:** marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1998.

DORÉ, R.; WAGNER, S; BRUNET, J. P. A integração escolar: os principais conceitos, os desafios de sucesso no secundário. In: MANTOAN, Maria T. E et al. **A integração de pessoas com deficiências.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1997.

DUTRA, C. A inclusão que dá certo. **Nova Escola.** n. 165. set. 2003.

FERREIRA, J. R. A. **Construção escolar da deficiência mental.** 1993. Tese (Doutorado) - UNIMEP, Piracicaba

_____. **A exclusão da diferença.** Piracicaba: UNIMEP, 1995.

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes.** v. 19, n. 46, p. 7-15. set. 1998.

FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. P. A Educação Especial na LDB. In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (eds.). **Múltiplas leituras da nova LDB.** Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

FONSECA, V. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: panorama maior. In: **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. M. T. E. (org.). São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

FERREIRA JR.; NOGUEIRA, M. L de L. Políticas Educacionais e formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Integração.** MEC/SEESP, v. 14, n. 24, 2002.

FRANCO, M. L.P.B. **Análise do conteúdo.** Série Pesquisa em Educação. Editora Plano, 2003.

FRIETTO, A. A. Integração do deficiente mental. In: III CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Anais. v. 3, p.180.

GAIO, R.; Meneghetti, R. G. K. **Caminhos pedagógicos da Educação Especial.** Petrópolis: Vozes, 2004.

GLAT, R. **Somos iguais a você.** Depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência:** uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

_____. Inclusão total: mais uma utopia? **Integração.** n. 20, p. 27-28. 1998.

_____. DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais:** o olhar paterno. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

_____. NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Integração,** MEC/SEESP. v. 14, n. 24, p. 22-27. 2002.

GODOY, A. A. Arte jornada para as estrelas. In: V CONGRESSO NACIONAL DE ARTE, EDUCAÇÃO e VI

FESTIVAL NACIONAL DE ARTE SEM BARREIRAS, 2000, Brasília, Resumos. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Roquete Pinto, 1999.

_____. Integração ou segregação? Eis a questão. In: **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa, Roquete Pinto, 1999.

_____. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. **Integração**, MEC/SEESP. v. 4, n. 10, p. 118-127. 1992.

GOTTI, M. O. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial. Inclusão**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1998.

GROSSI, E. P. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargas, 1997.

INFORMATIVO – Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico- UIAP, 1997.

_____. Unidade de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais. Campo Grande-MS: [s.l.], 2000.

_____. COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria de Estado de Educação, 2003.

_____. Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP/MS, 2004.

_____. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, CAS/MS. Campo Grande-MS: [s.l.], 2004.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Política estadual oscilante de Educação Especial e a produção de conhecimento. In: 5º SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Niterói/RJ, 1996.

JIMÉNEZ, R. B. et. al. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KASSAR, M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.

KELMAN, C. A. Surdez e inclusão. In: III CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1998, Foz do Iguaçu/PR, Anais. v. 3.

KRYNSKI, S. **Novos rumos da deficiência mental**. São Paulo: Savier, 1983.

LANCELOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal**. 2000. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande

LAUAND, G. B. do. **Acessibilidade e formação continuada na inserção escolar de crianças com deficiências físicas e múltiplas**. 2000. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos

LOPES, A. **Organização e funcionamento do Centro Integrado de Ed. Especial**. Campo Grande/MS, 1998.

MANTOAN, M.T.E. **Ser ou estar - eis a questão - explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **A Integração da pessoa com deficiência:** contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon, 1997. p. 235.

_____. Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar. **Temas sobre desenvolvimento.** São Paulo, v. 7, n. 40, 1998.

_____. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Integração.** SEESP/MEC, p. 29-32. 1998.

_____. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Não há mal que sempre dure. Fundação Pró-Inclusão. In: FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. 2003, Porto Alegre.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito à diferença na igualdade dos direitos: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Fundação Pró-Inclusão. In: FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. 2003, Porto Alegre.

MARCHESI, A; MARTIN, L. A. R. D. Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, C. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M.T.E. (org). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; Editora SENAC, 1997.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental:** concepções e prática pedagógica. Campinas: Gráfica FE/UNICAMP, 2000.

MARTINS, L. A. R. **Análise da formação profissional da educação especial frente às necessidades do educando portador de deficiência mental.** 1993. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal

_____. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. **Integração.** n. 26, p. 27-31. 1996.

_____. As práticas da educação para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial.** Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

MATHIAS, F. **Cresce inclusão de portadores de deficiência.** Campo Grande News Jornal Virtual.

Disponível em:

<<http://www.campogrande.com/view.html>> . Acesso em: 13 jul. 2004

MATO GROSSO DO SUL/Dec. 1231/81.

MATO GROSSO DO SUL/Dec. 5.078/89.

MATO GROSSO DO SUL/Dec. 5.077/89.

MATO GROSSO DO SUL/Dec. 6.064/91.

MATO GROSSO DO SUL/Dec. 7.829/94

MATO GROSSO DO SUL/Dec. 7.852/97

MATO GROSSO DO SUL/Dec. 915/81

MATO GROSSO DO SUL/Dec. 9.404/99.

MATO GROSSO DO SUL/ Dec. 10.523/2001.

MATO GROSSO DO SUL/SED/SUED/DEE/projeto de implantação de CIEEsp.

MATO GROSSO DO SUL/SED/SUED/DEE/CEADA - Informativo/98.

MATO GROSSO DO SUL SED / SUED / DEE / CEADA INFORMATIVO/1998.

_____. SED- Cadastro Escolar- Rede Estadual de Ensino. Superintendência de planejamento e apoio à educação estatística/2004.

MATTOS, E. A. **Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: deficiente mental na escola regular.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, São Paulo

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar: comum ou especial.** São Paulo: Pioneiras, 1987.

_____. **Trabalho docente e a formação de professores de Educação Especial.** São Paulo: EPU, 1993.

_____. Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência. **Insight Psicoterapia.** São Paulo, v. 43, n. 4, p. 25-7. 1994.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Pressupostos teóricos e filosóficos da educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: 1º SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL, 1998, Brasília.

_____. SOUZA, S. M. Z. L. Inclusão e Educação Especial. **Estilos de Clínica.** n. 9, 2. sem. 2000.

MELLO, G. N. Escolas eficazes: um tema revisitado. **Versão revista.** São Paulo. p. 1-33. Jul. 1993.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educação.** 1995. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo

_____. Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.) **Coleção perspectivas multidisciplinares em Educação Especial.** (Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

_____. Deficiência mental: um rótulo a procura do significado. **Vivência.** n. 18, p. 9-23, 1996.

MENDES, O. M. **Os Recursos de licenciatura e a formação: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação.** 1994. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia

NIZA, S. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. **Inovação.** v. 9, 1 e 2- 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

NUNES, L. R. P. et al. **Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998a.

_____. **Questões atuais em Educação Especial.** v. 3. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998b.

_____. Temas e dissertações sobre Educação Especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M. C.

et al. (orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**/Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

_____. Análise das dissertações e teses sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**/Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

OLIVEIRA, A. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial/inclusão**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

OLIVEIRA, S. S.; COSTA, M. P. R. C. A educação inclusiva e a capacitação de professores na informática educativa no município de Fortaleza: primeiros resultados. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial** (Capacitação de professores e profissionais para a Educação Especial e suas concepções sobre inclusão). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

OSÓRIO, A. C. N. Projeto pedagógico: o pensar e o fazer. **Integração**. v. 9, n. 21, p. 11-20, 1999.

PADIAL, M. S. **Processo de integração do portador de necessidades especiais no Ensino Regular**. 1996. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande

PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. S. O que o surdo tem a dizer sobre a sua escolarização. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. (Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

PEREIRA, E. C.; MENDES, E. G. Necessidades educacionais especiais, diversidade, diferença e deficiência: percepções de docentes dos cursos de formação inicial de professores de nível médio. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial** (Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

PEREIRA, O. Educação integrada. **Integração**. v. 11. p. 6-7. 1994.

_____. **Formando professores profissionais**. Quais as estratégias? Quais as competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Editora USP, 1994.

PICCHI, M. B. **Da integração desejável à possível do portador de deficiência mental na classe comum da rede de ensino do estado de São Paulo**. 1999. 135f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSS, P. R. Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade. In: III CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu/PR, Anais. v. 3, p. 228-231.

_____. Necessidades educacionais especiais num projeto de educação inclusiva. In: III CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Foz do Iguaçu/PR, Anais. v. 3, p. 243-247.

SANTOS, L. M.; DENARI, F. E. Classe especial: o olhar de seus usuários e usuárias. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 7, n. 2, p. 59-74. 2001.

SANTOS, M. P. O papel do professor na construção de escolas inclusivas: provocando o repensar de nossa realidade a partir de duas experiências internacionais. MARQUEZINE, M. C. et al. (orgs.) **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial** (Capacitação de professores e profissionais para a Educação Especial e suas concepções sobre inclusão). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

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

SILVA, F.C.T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental, desenhando a cultura escolar.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado)-. 2003

SILVA, P. B. G. Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro. 1987. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

SCHWARTZMANN, J. S. Histórico. In: _____. (org.). **Síndrome de down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

SOUZA, D. **Temas em Educação Especial 3.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos/UFCar, 1996.

STAINBACK, S.; STAINBACH, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARTUCI, D. **A experiência escolar de surdos no ensino regular.** Condições de interação e construção de conhecimento. 2001. 104f. Dissertação (Mestrado) - UNIMEP, Piracicaba

TEIXEIRA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Informativo Inep.** Ano 2, n. 42. 8 jun. 2004.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990.

_____. Marco de Ação de Dakar. França: UNESCO, 2000.

VAN STEELANDT, D. **La integración de niños discapacitado a la educación comum.** Santiago: Oficial Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), 1991.

VASCONCELLOS, M. S., coordenador Lino de Macedo. **A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil.** Coleção Psicologia e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA 1 (PROFESSORES DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SALAS DE RECURSOS, ATENDIMENTO DOMICILIAR, ENSINO ITINERANTE, INTÉRPRETE):

NOME (INICIAIS):

ESCOLA Nº:

1- TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:

- a) Qual seu tempo de serviço no magistério?
- b) Há quanto tempo você está ou já trabalhou no ensino regular?
- c) E na educação especial há quanto tempo você atua?
- d) Você já prestou concurso? Em qual área?
- e) Como é distribuída sua carga horária de trabalho?
- f) Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
- g) O que a levou a ingressar na educação especial?
- h) Qual sua formação?

2- AVALIANDO OS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

- a) Em se tratando de atendimentos especializados como salas de recursos, classes especiais, atendimentos domiciliares, ensino itinerante, como você os avalia de um modo geral?
- b) E o funcionamento dos serviços da educação especial de sua escola?
- c) Quais as maiores dificuldades que você encontra no seu dia-a-dia aqui na escola?
- d) Você recebe algum suporte pedagógico para auxiliar no seu trabalho? Qual? Como você o vê?
- e) Você realiza capacitações na área? Quais? Quais os órgãos que promovem?
- f) As mesmas são contínuas? Frequentes?
- g) Você apresenta facilidade para conseguir dispensa para realizar esses cursos?
- h) Como você os avalia?
- i) Há quanto tempo há o atendimento de educação especial nessa escola?
- j) Como seus alunos são encaminhados ao serviço?
- k) Quando e como são desligados?
- l) Após serem desligados já precisaram retornar? Por quê? Como você vê isso?
- m) Como você vê as mudanças ocorridas na educação especial?

3- TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO:

- a) Quais os recursos que você utiliza no seu dia-a-dia?
- b) Qual sua metodologia de trabalho adotada?
- c) Sente-se segura e preparada para atuar com seus alunos?
- d) Como é sua relação com eles?
- e) Você orienta os professores de seus alunos? De qual forma?
- f) Seus alunos são frequentes?
- g) Qual a faixa etária de seus alunos?
- h) Qual(is) a(s) deficiência(s) que eles apresentam?
- i) Como é seu horário de planejamento? Como o realiza?
- j) Você recebe materiais e/ou recursos da escola ou da Secretaria de Educação? Tal distribuição é frequente?
- k) Os mesmos são suficientes? Adequados?
- l) Como você avalia seus alunos?
- m) Como você registra seu trabalho?
- n) Você se considera um professor bem-sucedido?

4- VERIFICANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO:

- a) Como você vê o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais na sua escola?
- b) De modo geral, o que você acha que está dando certo nesse processo?
- c) Em sua opinião, qual a maior dificuldade ou barreira que o processo de inclusão apresenta?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2 (PROFESSOR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E/OU COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS INCLUÍDOS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO:

IDENTIFICAÇÃO:

NOME (INICIAIS):

ESCOLA Nº:

SÉRIE/TURMA:

TURNO:

1 - DADOS PROFISSIONAIS:

Qual sua formação?

Qual sua situação funcional? (efetivo, convocado)

Como é distribuída sua carga horária de trabalho?

Qual seu tempo de serviço no magistério?

Você atua com educação especial há quanto tempo?

Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

Você já realizou algum curso e/ou capacitação na área de educação especial? Qual? Onde? Quando?

Os mesmos foram válidos?

Em quais aspectos?

2 - BREVE MAPEAMENTO DA SALA DE AULA:

Quantos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais há em sua sala de aula?

Qual (is) o(s) tipo(s) de dificuldade(s) ou deficiência(s) ele(s) apresenta(m)?

Quantos alunos estão atualmente matriculados em sua sala de aula?

Freqüentam serviços especializados de educação especial como Salas de Recursos, Ensino Itinerante?

Apresentam intérpretes?

3 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS:

Você apresenta alguma barreira e/ou dificuldade para atuar com esses alunos?

Você recebe algum tipo de apoio pedagógico que lhe auxilia nesse trabalho?

Como você vê esse apoio? É contínuo? É satisfatório? É suficiente?

Que tipo de metodologia você emprega no trabalho com esse(s) aluno(s)?

De que forma você avalia tais alunos?

Para você como ocorre a evolução acadêmica de seus alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais?

Quais os recursos especializados e/ou diversificados que você utiliza para trabalhar com estes alunos?

Você consegue trabalhar de forma integrada com as professoras do ensino especial que atendem também a seu(s) aluno(s)?

Em caso afirmativo: De que forma é efetivado esse intercâmbio?

Seus alunos são freqüentes às aulas?

Os pais e/ou os responsáveis por estes alunos, os acompanham nas atividades escolares?

Os mesmos participam de reuniões na escola quando solicitados? Seguem as orientações dos especialistas da área médica, técnicos da unidade de inclusão e dos professores da Educação Especial?

4 – AVALIANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO:

Como você vê atualmente o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais nas escolas em geral?

E em sua escola, como tal processo vem ocorrendo?

Houve algum avanço acerca do processo de inclusão de tais alunos em sua escola?

Existe barreiras e/ou dificuldades para efetivamente concretizar tal proposta de inclusão em sua escola?

Há quanto tempo você tem conhecimento da existência de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais aqui nessa escola e da criação de serviços de apoio à educação especial? (salas de recursos, classe especial, ensino itinerante, intérpretes).

O que você sugeriria para melhorar e/ou auxiliar o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na escola?

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA 3 (TÉCNICOS DE APOIO DA UNIDADE DE INCLUSÃO):

IDENTIFICAÇÃO:

NOME:

ESCOLA:

1 – DADOS PROFISSIONAIS:

Qual sua formação?

Qual sua situação funcional?

Qual sua carga horária no magistério?

Qual seu tempo de serviço na educação?

Quais os cursos por você realizado para atuar na educação especial?

E na educação de modo geral?

Há quanto tempo você está atuando na educação especial?

Já atuou no ensino regular? Quanto tempo? Em quais turmas, etapas ou séries trabalhou?

Já trabalhou em instituições especializadas? Serviços da educação especial (salas de recursos, classes especiais, ensino itinerante, classes hospitalares, ensino domiciliar)?

Em caso afirmativo: Quanto tempo trabalhou nesses atendimentos?

Há quanto tempo você exerce esta função técnica?

2 – DADOS DE ATUAÇÃO:

Que tipo (s) de deficiência(s) você atende nessa escola?

Qual(is) dela(s) têm maior prevalência?

Qual(is) sua(s) maior(es) dificuldade(s) para concretizar seu trabalho?

Na sua opinião, os alunos atendidos pela educação especial dessa escola tiveram evolução? Tais atendimentos atingiram seus objetivos? Desempenharam seus papéis?

Em caso negativo: O que deveria mudar para efetivamente atingir tais metas?

Os alunos encaminhados por você a estes serviços são frequentes?

Os mesmos são provenientes de onde?

Como é a participação dos pais em suas reuniões?

A não ser nos serviços especializados de educação especial (salas de recursos, classes especiais, ensino itinerante, atendimento domiciliar, a quais outros atendimentos você os encaminha?

Os pais e/ou responsáveis realizam tais encaminhamentos solicitados?

Os mesmos apresentam dificuldades para concretizá-los? Quais?

Você é capacitada permanentemente para executar este trabalho? Como?

Que tipo de registros são realizados pela Unidade de Inclusão?

Como você vê as mudanças ocorridas na educação especial?

Você tem conhecimento de quando iniciou os acompanhamentos de educação especial e da criação dos serviços especializados na sua escola? Descreva-me se possível, tal trajetória.

Você teria alguma sugestão a acrescentar para melhorar o trabalho realizado pela Equipe da Unidade de Inclusão?

3 – VERIFICANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO:

Você acha que a proposta de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais de um modo geral, está dando certo? É uma proposta viável?

Em sua opinião, como os professores vêem o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na sua escola?

Quais as maiores dificuldades destacadas pelos professores acerca do trabalho com tal clientela?

Os mesmos estão preparados? O que está faltando? O que já melhorou?

E os demais funcionários como vêem? Como atuam para concretizar tal proposta?

Você tem bom vínculo com suas escolas atendidas? E com os professores assistidos no interior delas?

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA 4 (COORDENADOR(A) DA UNIDADE DE INCLUSÃO/SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO):

IDENTIFICAÇÃO:

NOME:

FUNÇÃO:

1 - DESCRIÇÃO GERAL SOBRE O ENTREVISTADO:

Qual a função que o Sr(a). exerce?

Qual sua formação?

Qual seu tempo de serviço no magistério?

Já aposentou-se? Há quanto tempo?

Você exerce outra atividade?

O Sr(a). já atuou em quais modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação Especial)?

Há quanto tempo está atuando ou esteve vinculado(a) à educação especial?

Qual sua carga horária de trabalho?

2 - CURSOS/CAPACITAÇÕES REALIZADAS:

Quais os cursos realizados por você na área de educação especial que foram mais relevantes à sua formação e prática profissional?

Cite outros na área de educação que também foram úteis ao seu exercício profissional?

3 - CONCEPÇÕES FORMADAS ACERCA DA INCLUSÃO:

a) Como o Sr(a). vê o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais de um modo geral nas escolas hoje?

b) Tal processo efetivamente vêm ocorrendo? É viável?

c) Como o Sr(a). avalia o andamento do processo de inclusão nas escolas estaduais de Campo Grande/MS?

d) Na sua opinião, quais as principais barreiras e/ou dificuldades que são encontradas para viabilizar tal proposta no Brasil e especificamente em Mato Grosso do Sul?

e) Como o Sr(a). vê a evolução e o andamento da educação especial no estado de Mato Grosso do Sul? (as mudanças ocorridas em geral em sua estrutura e no seu funcionamento)

f) Como o Sr(a). avalia as legislações (mundiais e nacionais) acerca da educação especial? E as Estaduais?

g) O que o Sr(a). acha que ainda necessita melhor na educação especial?

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA 5 (DIREÇÃO/ COORDENAÇÃO):

IDENTIFICAÇÃO:
NOME (INICIAIS):
ESCOLA Nº:
FUNÇÃO:

1 - DADOS PROFISSIONAIS:

Qual seu tempo de serviço no magistério?

Qual sua formação?

Você exerce tal função há quanto tempo? Já exerceu essa função em outra escola?

Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

Qual sua situação funcional?

2 - DISCUTINDO O PROCESSO DE INCLUSÃO:

De modo geral, como você vê o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais nas escolas?

E na sua escola como esse processo está se concretizando?

Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades que sua escola apresenta para efetivar a proposta de inclusão desses alunos?

Em quais aspectos sua escola já evoluiu no sentido de propiciar um processo de inclusão de melhor qualidade?

Há em sua opinião, algum tipo de preconceito ou discriminação por parte de alunos professores e outros profissionais atuantes na escola em relação a alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais?

Você sabe há quanto tempo está se buscando realizar o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na sua escola?

Há quanto tempo sua escola conta com serviços de salas de recursos, intérprete, classe especial e/ou atendimento itinerante?

A escola recebe algum tipo de apoio pedagógico neste processo? De quem? De que forma?

Como você avalia esse apoio?

Como diretor ou coordenador, o que você tem feito para auxiliar na concretização dessa proposta?

ANEXO 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA 6 (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E/OU COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:

IDENTIFICAÇÃO:

NOME (INICIAIS):

ESCOLA Nº:

1 – ESCOLARIDADE:

Seu filho estuda nessa escola há quanto tempo?

De forma geral, como se deu o desenvolvimento de seu filho?

Como ocorreu a escolaridade dele? Já reprovou? Quantas vezes?

Ele é assíduo às aulas? Gosta da escola?

Sente-se aceito no grupo?

Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades que seu filho apresenta?

Quais suas expectativas em relação a ele?

2 – ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS REALIZADOS PELO ALUNO:

Seu filho realiza algum tipo de atendimento médico, fisioterápico, psicológico, fonoaudiológico?

Ele é freqüente nesses atendimentos?

Ele faz uso de medicação de uso controlado?

Seu filho participa de sala de recursos? recuperação paralela? Apresenta professor itinerante ou intérprete?

Em caso afirmativo: Ele é assíduo nesses atendimentos?

Se encaminhado e não freqüente, por que não os realiza? Qual(is) sua(s) dificuldade(s) para concretizá-los?

Há quanto tempo ele participa de tais atendimentos?

Quantas vezes por semana ele realiza tais atendimentos?

O Sr(a). sentiu melhora(s) após ele ter iniciado tais atendimentos? Quais? Por quê?

Seu filho necessita do uso de instrumentos como cadeira de roda, Braille, aparelho auditivo ou outro para facilitar sua escolarização?

O Sr(a). realiza todas as orientações passadas pelos técnicos, professores e/ou pelos médicos? Por quê?

3 – ANALISANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO:

O Sr(a). acha que o processo de inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais está efetivamente ocorrendo nas escolas?

A inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais é uma proposta viável?

As escolas de um modo geral estão preparadas para receber tais alunos? Os professores estão prontos para atendê-los?

O que o Sr(a). acha que falta para verdadeiramente acontecer a inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais nessa escola?

Na sua opinião, esta escola está equipada adequadamente para atender um aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais?

Futuramente, como o Sr(a). vê a inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade de um modo geral?

Como é sua relação com o técnico da Educação Especial que atende a escola?

Em que sentido ele contribui com o Sr(a). e seu filho?

Há quanto tempo o Sr(a). tem conhecimento da existência de serviços de apoio à educação especial nessa escola?

4 – OUTRAS INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O ALUNO:

O aluno apresenta algum benefício tipo: aposentadoria, bolsa escola?

Desde quando? Quem o encaminhou?

Em que sentido, a mesma lhe auxilia?

Sua residência é próxima da escola?

Tais perguntas foram proferidas nesse mesmo conteúdo, adaptando ao entendimento e linguagem de familiares dos alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais.