



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTERDISCIPLINARES**

CARMEN DOLÔRES GUERRA DO NASCIMENTO

**INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS PRODUZIDOS POR
PROFESSORES DA “ESCOLA PARA TODOS”**

JOÃO PESSOA – PB

2014

CARMEN DOLÔRES GUERRA DO NASCIMENTO

**INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS PRODUZIDOS POR
PROFESSORES DA “ESCOLA PARA TODOS”**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^ª Ms Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

JOÃO PESSOA – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

N244i Nascimento, Carmen Dolôres Guerra do
Inclusão escolar [manuscrito] : sentidos produzidos por
professores na escola para todos / Carmen Dolôres Guerra do
Nascimento. - 2014.
66 p. : il.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Ped. Interdisciplinares) - Universidade Estadual da
Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Soraya Maria Barros de Almeida
Brandão, Departamento de Educação".

1. Inclusão escolar 2. Políticas públicas 3. Práticas
pedagógicas I. Título.

21. ed. CDD 371.9

CARMEN DOLÔRES GUERRA DO NASCIMENTO

**INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES DA
“ESCOLA PARA TODOS”**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação - PB, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 14/06/2014.

Soraya M^a Barros de A. Brandão

Prof^a Ms Soraya Maria Barros de Almeida Brandão / UEPB
Orientadora

Eneida M^a G. de Araújo

Prof^a Ms Eneida Maria Gurgel de Araújo / UEPB
Examinadora

José do Egito Negreiros Pereira

Prof^o Ms José do Egito Negreiros Pereira / UEPB
Examinador

A todas as mães **guerreiras** que mesmo sem manual de instruções, acertam em cheio amando e guerreando por seu filho com deficiência, sem deixar-se abater diante de uma sociedade preconceituosa. A todos os meus colegas educadores **heróis** que mesmo sem uma cartilha e capacitação específica, acolhem e mesmo sobrecarregados tentam acertar, dando o seu melhor ao seu aluno com deficiência. DEDICO

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre esteve adiante de mim, e providenciou todas as coisas, toda honra, toda glória e todo louvor.

A meu marido Ivan (Zinho) por compreender minhas ausências, pelo apoio e incentivo.

A minha filha caçula Gabrielle (Gaby) que investiu o seu tempo de desemprego em ser minha secretária do lar , de digitação e pesquisadora, que Deus te retribua com um emprego abençoado filha.

A minha filha sanduiche Danielle (Dany) pela suas ricas contribuições que como a mãe é uma educadora consciente da sua responsabilidade na sociedade.

Ao meu primogênito e unigênito Júlio César juntamente com minha nora Tacyanna pelo incentivo.

Ao meu genro Cícero que mesmo sobrecarregado cursando mestrado e especialização estava sempre sugerindo e me incentivando.

A minha orientadora prof^a Ms Soraya Maria Barros de Almeida Brandão pela maneira brilhante que conduziu sua orientação, com simplicidade mas com muita competência e generosidade.

As minhas amigas que contribuíram diretamente para a efetivação deste trabalho: Waldira, Iolete, Graçinha, Diva (companheira de luta), Denise, Clara e Heloiza.

Aos meus alunos deficientes que estão me dando à oportunidade de me capacitar para me tornar uma pessoa e uma profissional melhor.

Aos demais familiares e amigos que se alegraram e oraram por mais esta vitória que Deus me concedeu.

“Até aqui me ajudou o Senhor”.

I Samuel 7; 12

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral refletir sobre o processo de inclusão escolar a partir de vozes das professoras da “Escola para todos” que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como instigar-lhes a buscarmos juntos, caminhos para que de fato aconteça a inclusão preconizada nos documentos oficiais. Para isso, tivemos como suporte teórico os estudos de Sarlet (2001), Mazzota (2001) Mantoan (2006), Lima (2006), Cavalcante (2006), D’Oliveira (2011), Faro (2011) Barretta e Canan (2012), Ploennes (2013), dentre outros. Apesar dos números mostrarem evolução da inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, conforme gráfico do censo realizado pelo MEC em 2010 foi constatado através da pesquisa de campo realizada numa escola municipal no município de João Pessoa – PB, com professoras que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, que a escola ainda não está preparada (estrutura, material didático e recursos humanos) para receber e atender de forma satisfatória alunos com deficiência. O estudo nos possibilitou reconhecer que ainda temos muito que caminhar em relação à efetivação da prática inclusiva de alunos deficientes, apesar dos avanços legais, tais como Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), o Plano Nacional de Educação – PNE (2010), dentre outros.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Políticas públicas. Práticas pedagógicas

A B S T R A C T

The present study had as its principal objective reflection on the process of educational inclusion from the perspective of teachers in "School for all" who teach in the early grades of elementary school, as well as instigating them to seek together ways to realize in reality the inclusion advocated in official documents. For this we relied on theoretical support from studies by Sarlet (2001), Mazzota (2001), Mantoan (2006), Lima (2006), Choi (2006), D' Oliveira (2011), Faro (2011), Barretta and Canan (2012), Ploennes (2013), among others. While the numbers show the evolution of inclusion of students with disabilities in regular education, the census conducted by the MEC in 2010, based upon field research conducted in a public school in the city of João Pessoa - PB with teachers who teach the 1st to 5th grade of elementary school, showed that the school is not yet prepared (in terms of structure, didactic material and human resources) to receive and deal satisfactorily with students with disabilities. The study allowed us to recognize that we still have long way to go in relation to realizing effectively the inclusion of disabled students, despite legal advances, such as the Salamanca Statement (1994), National Guidelines for Special Education in Basic Education (2001), and the National Education Plan - NAP (2010) among others.

Keywords: School inclusion. Public policy, Pedagogical practices

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AIPD- Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência

BM- Banco Mundial

CESB- Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

CADEME- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

CORDE - Coordenadora Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Comunidade Eclesial de Base

FUNAD- Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LBD- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN- Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.

MEC- Ministério da Educação e Cultura

ONU- Organização das Nações Unidas

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEE- Pessoa com Necessidades Educativas Especiais

SEESP- Secretaria de Educação Especial

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| CAPÍTULO I..... | 17 |
| IGUALDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE..... | 17 |
| 1.1 Aspectos conceituais..... | 17 |
| 1.2 Institucionalização da diferença: um breve histórico de educação especial no Brasil | 21 |
| CAPÍTULO II..... | 29 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 29 |
| 2.1 Algumas reflexões..... | 29 |
| 2.1.1 Acessibilidade X Permanência..... | 29 |
| 2.2 Políticas Públicas na Educação Inclusiva a partir dos documentos legais..... | 32 |
| CAPITULO III..... | 38 |
| INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES DA “ESCOLA PARA TODOS”..... | 38 |
| 3.1 Caminhos teórico-metodológicos..... | 38 |
| 3.2. Descrição e análise dos resultados..... | 40 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 55 |
| REFERÊNCIAS..... | 56 |
| ANEXOS..... | 60 |
| APÊNDICE..... | 63 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi originado no nosso retorno para sala de aula regular no município de João Pessoa-PB, onde há cerca de dois anos vivenciamos experiências conflitantes em relação à questão da inclusão escolar. Leituras sobre a inclusão escolar e a experiência na área como reabilitadora por cerca de 20 anos de pessoas com deficiência visual no serviço de Baixa Visão, no Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência-(FUNAD) me proporcionou conhecer vários tipos de deficiência, transtornos emocionais, comportamentais e síndromes, bem como os direitos dos alunos deficientes inseridos na inclusão. No entanto, nós educadores não conseguimos colocar em prática o que gostaríamos para suprir as necessidades dos alunos deficientes intelectuais com transtornos emocionais e comportamentais incluídos no terceiro ano do ensino fundamental que leciono.

Sabe-se da importância de inserir o aluno deficiente na sala de aula regular, mas não basta apenas integrá-lo na escola regular, e sim que sejam feitas adequações curriculares que visem o atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades educacionais especiais dos educandos, favorecendo sua escolarização. Isso requer a reestruturação do sistema educacional de modo que este cuide de todos os alunos, dando-lhes condições de pleno acesso e participação.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

Assim sendo, o professor deve ir além dos limites que as crianças se colocam, no sentido de levá-las a alcançar o máximo de suas potencialidades. Entretanto, muitos professores não possuem formação adequada para atenderem aos alunos deficientes, nem as escolas fornecem condições para isso, o que contraria a Declaração de Salamanca (1994), quando diz que a escola deve ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades.

Diante dessas inquietações e muitos questionamentos em relação às possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica do Ensino Fundamental I da rede regular de ensino do município de João Pessoa- Paraíba quanto à educação inclusiva, comecei a observar como está acontecendo a inclusão de fato desses alunos no espaço escolar, como alguém que também está dentro dela, e como diz a professora Faro (2011, p. 9) “[...] alguém que está dentro dela que é engendrada por ela e que é ao mesmo tempo sua produtora singular e coletiva”.

Assim, buscando responder a essas inquietações, estabelecemos como objetivo geral para nortear a pesquisa: refletir sobre o processo de inclusão escolar a partir de vozes das professoras da “Escola para todos” que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como instigar-lhes a buscarmos, juntos, caminhos para que de fato aconteça a inclusão preconizada nos documentos oficiais.

Para tanto, realizamos um estudo de caso, tendo como unidade uma escola localizada no município de João pessoa – PB, denominada ficcionalmente de “Escola para todos”, para preservar sua identidade.

Dez professoras da referida instituição que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, constituíram-se os sujeitos da pesquisa. Utilizamos como procedimento de coleta de dados um questionário contendo 09 perguntas que versaram sobre o tempo de experiência na Educação Básica, o nível de conhecimento quanto à educação inclusiva e onde adquiriu tal conhecimento, como também uma reflexão quanto as condições de trabalho frente à inclusão do aluno com deficiência, incluindo suas possíveis dificuldades.

Como suporte teórico nos embasamos em Sarlet (2001), Mazzota (2001) Mantoan (2006), Lima (2006), Cavalcante (2006), D’Oliveira (2011), Faro (2011) Barretta e Canan (2012), Ploennes (2013), bem como a Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), o Plano Nacional de Educação – PNE (2010), dentre outros.

A organização deste trabalho é apresentada em três capítulos:

O primeiro capítulo aborda os aspectos conceituais e históricos da educação inclusiva, de forma especial, no Brasil.

O segundo capítulo trata das políticas públicas para Educação Inclusiva no Brasil a partir dos documentos oficiais.

O terceiro capítulo traz uma análise dos sentidos da inclusão escolar produzidos por professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da “Escola para todos”. E, por fim, nas considerações finais discutiremos os aspectos apontados como mais relevantes nos resultados.

Nesse contexto, almejamos que este trabalho possa despertar em todos os educadores o compromisso de continuarmos nos capacitando apesar dos desafios. “A falta de formação é um processo silencioso, lento, progressivo e cumulativo de noções inadequadas sobre temas- tabus como a deficiência” (Werneck, 1997, p.144). Que sirva para reflexão dos profissionais que compõe a escola “[...] largar o velho e abraçar o novo” com responsabilidade e disponibilidade. Apesar da falta de incentivo do sistema, ausência da família, inexistência de parcerias dentro da escola, não podemos nos conformar com uma inclusão de faz de conta.

CAPÍTULO I

IGUALDADE, DIFERENÇA E DIVERSIDADE

1.1 Aspectos conceituais

Para compreendermos as concepções de professores em relação a práticas voltadas para inclusão escolar torna-se necessário entendermos questões referentes à igualdade, diferença e diversidade, como também termos bem definidos as políticas de atendimento a pessoas deficientes até então desenvolvidas no Brasil. Assim sendo, faremos nesse capítulo um breve estudo sobre os aspectos conceituais que envolvem o tema em questão. Vale ressaltar que trataremos desses aspectos de forma bem geral, não os separando em tópicos, uma vez que toda a discussão encontra-se interligada.

Tradicionalmente, os argumentos a respeito da igualdade sempre estiveram intimamente associados a questões de justiça, o que se constituiu o princípio básico da cidadania e da garantia de direitos, assim disposto nos termos da lei: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, a segurança e a propriedade, [...]" (BRASIL, art. 5º, CF, 1988). Nesse sentido, a lei proíbe qualquer tipo de discriminação, em razão de sexo, religião, convicções filosóficas ou políticas, raça e classe social.

A igualdade enquanto justiça processual garante a todos os estudantes uma avaliação adequada, o que não é a mesma coisa que dizer que todos deveriam receber o mesmo tratamento. A igualdade, nesse sentido, deve ser entendida como o tratamento igual e uniformizado de todos os seres humanos, bem como sua equiparação no que diz respeito à concessão de oportunidades de forma igualitária a todos os indivíduos, conforme defende D'Oliveira (2011).

A igualdade de tratamento está muitas vezes associada à Educação Inclusiva ou ao ensino de habilidades mistas, bem como à ausência de qualquer forma de segregação, inclusive de sexo, de raça, e de deficiência física. Para Sarlet (2001, p. 89), o princípio da igualdade "encontra-se diretamente ancorado na dignidade da pessoa humana". Assim sendo, a Declaração Universal da ONU declara que todos os seres humanos são

iguais em dignidade e direitos, o que garante que ninguém seja submetido a tratamento discriminatório e arbitrário.

Nem sempre são claros os propósitos da promoção da igualdade de tratamento na educação, uma vez que ela não parece ser exigência estrita da justiça ou equidade, mas muitos dos seus defensores entendem a igualdade de tratamento como meio de promoção do valor e da autoestima de grupos relativamente desfavorecidos, bem como um meio potente de promover a igualdade de resultado.

Consideramos que o princípio da igualdade está relacionado ao respeito à diferença. Isso pode ser explicado da seguinte forma: as pessoas não podem ser tratadas da mesma maneira, haja vista que todas são diferentes. Se fizermos isso, estamos quebrando o princípio da igualdade. Em relação à educação podemos dizer que favorecer aos alunos uma educação com o princípio da igualdade pressupõe que cada um desses alunos seja tratado diferentemente, mas que lhes sejam dadas oportunidades para que desenvolvam, em plenitude, suas capacidades, respeitando-os em suas particularidades e singularidades.

Muitos educadores defendem que na educação a desigualdade (ou a desigualdade excessiva) leva à alienação social e a diferenças de poder que, eventualmente, conduzem à injustiça. É importante ressaltar que as pessoas, de uma forma geral e, especialmente, os deficientes não podem ser tratados socialmente como seres inferiores. Essa questão da deficiência será por nós abordada de forma mais aprofundada neste estudo quando tratamos da educação inclusiva.

De acordo com o Art. 3 do Decreto 3298/99 que regulamentou a Lei 7853/89, temos as seguintes definições do que seja deficiente:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente– aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir

informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

De acordo com o artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007, p. 16):

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

As dificuldades e incapacidades de aprendizagem caem em diversas categorias, e cada uma merece diferentes abordagens. Algumas são cognitivas, mas no limite, pode ser difícil separá-las do aspecto motivacional. Algumas destas dificuldades têm uma causa orgânica, já em outras a coisa não é tão óbvia. Outras são dificuldades afetivas expressas em problemas com relação a outras pessoas. Há também problemas de fragilidade física e restrições ou diminuição da capacidade motora/locomotora, limitações sensoriais. A categoria das necessidades especiais é diversa, tanto com relação a gama de casos, quanto ao grau com que cada condição afeta a aprendizagem.

Segundo o Dicionário de Filosofia da Educação (WINCH & GINGELL, 2007, p.85), há duas vertentes teóricas sobre a educação das pessoas com necessidades especiais. A primeira defende a Integração completa, enquanto a segunda defende a Provisão em separado. No Reino Unido, seguindo o Relatório WARNOCK (1978), a tendência, desde 1981, tem sido o deslocamento na direção da integração. Nos EUA, é possível verificar os primeiros passos de um movimento no sentido de separação em algumas áreas da educação especial, com o argumento de que as condições da educação especial não devem ser vistas como formas de limitação, restrição ou incapacidade, e que alguns grupos possuem uma identidade cultural distinta, que se perderia em um ambiente cultural comum.

No entanto, a inclusão de pessoas deficientes no sistema público de ensino pressupõe uma reorganização do sistema educacional, no sentido de prover o desenvolvimento integral desses alunos, respeitando assim, as suas particularidades, mas não deixando de atender às suas necessidades. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.viii) “[...] as pessoas com necessidades educacionais especiais

devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”.

Nesse sentido, o referido documento deixa claro que a inclusão não se dá apenas com a inserção do deficiente no ambiente escolar através de uma matrícula, mas para que esse aluno realmente esteja incluído, ele precisa ser atendido em suas necessidades, através de um fazer docente que respeite suas particularidades, como já foi dito anteriormente.

Assim sendo, a Declaração de Salamanca (1994, p.7) recomenda que as escolas se ajustem às necessidades de todos os alunos:

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo.

Visto dessa forma, a escola inclusiva tem como princípio fundamental que todos os alunos devem aprender juntos, independente da diferença ou dificuldades que apresentem.

No entanto, sabemos as dificuldades de atendimento ao aluno deficiente, uma vez que a maioria dos professores não possui uma formação adequada. Quanto à questão da formação docente, a Declaração de Salamanca (1994, p.28) afirma:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas..

Reforçando esse ponto de vista, vemos, em muitas escolas, crianças deficientes inseridas nas salas de aulas, mas não incluídas, haja vista que tanto as instituições como os professores não dão condições ou garantem a inclusão. Como defende Mantoan (2006, p. 16), “[...] se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena,

livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”.

Quando falamos nesses aspectos não podemos deixar de discutir sobre a questão da diversidade, incluindo não só a diversidade em termos biológicos, mas culturais e sociais. Para Lima (2006, p.17):

Os seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as chamadas de portadoras de necessidades especiais).

É recorrente no discurso teórico o respeito à diversidade, mas sabemos que o ser humano, especificamente, os professores, tem dificuldade de trabalhar com o diferente, seja essa diferença biológica, cultural ou social, ou seja, com o excluído.

É importante deixar claro que tratar da questão da diversidade vai muito mais além de uma visão romântica de respeito e acolhimento. A escola necessita olhar diferente para os ‘diferentes’ não só no sentido de respeitar, mas, sobretudo, de proporcionar um espaço de discussões e interações entre todos, promovendo assim uma educação que seja realmente inclusiva. Quando falamos em educação inclusiva, estamos falando não só de pessoas com deficiências, mas com todas as que estão fora dos contextos educativos por pertencerem a culturas e situações sociais diferentes.

Assim, lidar com o contexto da diversidade em sala de aula é compreender as diferentes necessidades educacionais de seus alunos, combatendo um ensino ou uma relação discriminatória que se manifesta através de práticas estereotipadas.

Entendemos, a partir do exposto, que os professores e toda a comunidade escolar precisam repensar suas práticas pedagógicas, uma vez que a escola constitui-se, pelo menos nos discursos oficiais, como um lugar de convivência de diferentes sujeitos sociais com histórias de vida e culturas também diferentes.

1.2 Institucionalização da diferença: um breve histórico de educação especial no Brasil

De acordo com Mazzota (2001) conceito que se tinha até o século XVIII a respeito das deficiências era basicamente associado ao misticismo e ocultismo, devido

ao desconhecimento sobre as deficiências. As pessoas por serem diferentes eram **marginalizadas e ignoradas e a condição de incapacitado, deficiente, inválido e imutável** contribuía para a omissão da sociedade em relação a investimentos em serviços que atendessem as necessidades individuais dessas pessoas.

No século XIX, tendo como inspiração as experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e físicos, mas esses serviços aconteceram de forma assistemática e eram praticamente inexistentes. Como diz Mazzota (2001, p. 15), “A defesa da cidadania e do direito a educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade”.

No século XX, precisamente no final da década de cinquenta, dar-se início o atendimento escolar especial aos portadores de deficiência no Brasil. Em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428 fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Nessa mesma década foi fundado, pela lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos- Mudos, que um século depois passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos. E em 1974, o Hospital Estadual de Salvador, hoje Juliano Moreira, iniciou a assistência dos deficientes mentais.

Assim, no decorrer dos anos várias instituições foram criadas em prol do atendimento aos deficientes. Na primeira metade do século XX havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantido pelo poder público que prestavam algum atendimento escolar especial a deficientes mentais, e quatorze a outros tipos de deficiências. O instituto Pestalozzi, criado em Porto Alegre, destaca-se ao introduzir no Brasil a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares” europeias, inspirado na concepção da Pedagogia Social do Educador Henrique Pestalozzi. A APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), fundada no Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1954, teve apoio, estímulo e orientação do casal americano membros da National Association for Retarded Children – Narc, firmando convênio com órgãos federais, estaduais e municipais, além de verbas próprias de contribuição e doações. A criação da APAE - Rio de Janeiro- foi seguida da fundação de várias APAEs: a de João Pessoa e Caxias do Sul foi no ano de 1957.

O atendimento educacional aos excepcionais assumido pelo governo Federal inicia-se pela Campanha para Educação do Surdo Brasileiro- CESB pelo Decreto

Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957. Em seguida, foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, sob a direção do IBC (Instituto Benjamin Constant). Após um ano e meio, devido algumas mudanças, deixou de ser vinculado ao IBC e com nova denominação de Campanha Nacional de Educação de Cegos- CNEC-, ficou subordinado ao gabinete do ministro da Educação e Cultura sob a direção executiva da professora Dorina Nowill.

No ano de 1958, objetivando dinamizar a Educação Especial e desenvolver trabalhos em âmbito nacional de assistência técnica e financeira, o então ministro da Educação e Cultura lançou, junto às secretarias de Educação e Instituições, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação para deficientes visuais e mentais.

No ano de 1960, foi a vez da Campanha liderada pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, que com o apoio do então Ministro da Educação e Cultura, pelo Decreto número 48.961, de 22 de setembro de 1960, instituiu, junto ao Gabinete, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME-, que tinha por finalidade promover em todo território nacional, a educação, o treinamento, a reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade e sexo. Com a CADEME, foi criado um fundo especial no Banco do Brasil para doações e contribuições nos orçamentos da união, Estados e Municípios e de Entidades paraestaduais.

Decisões significativas foram tomadas no plano federal na década de 70, firmando-se bases legais técnico-pedagógicas e administrativas para o desenvolvimento da Educação Especial no país. O governo decidiu eleger a Educação Especial como área prioritária no plano setorial de Educação e Cultura sendo fixados objetivos e estratégias para atuação nesse campo.

Após a aprovação da lei número 5692/71 que no seu artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais”, passaram a ser desenvolvidas numerosas ações com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. No âmbito da Educação Especial, uma dessas ações pode ser identificada no Parecer Nº 848/72 do Conselho Federal de Educação no sentido de fornecer subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais. Esta área foi objeto de estudo do Ministério de Educação e Cultura – MEC-, como destaca a Lei Nº 4.024/61, que contempla a Educação de Excepcionais em um capítulo e salienta a constituição de um grupo de trabalho para delinear a política e as linhas de ação nesta área, que é o

Grupo- Tarefa de Educação Especial, gerenciado por Nice Pires do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas- INEP.

Após relatório apresentado, foi criado um órgão central responsável pelo atendimento dos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial- (CENESP), instituído pelo decreto nº 72.425, em junho de 1973, cuja “ finalidade era promover em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Em 15 de dezembro de 1981, foi aprovado um novo Regime Interno do CENESP pelo ministro Rubem Ludwig, passando a supervisão e organização administrativa de suas atividades à nova Secretária de Ensino de 1º e 2º graus- SESP/MEC. Vale ressaltar que esse ano foi escolhido como Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (AIPD).

O CENESP teve ainda uma diretora vinculada à Sociedade Pestalozzi, cujo mandato foi de 1983 a 1986 quando o órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial- SEESP, sob o decreto Nº 93.613 de 21 de novembro de 1986, sendo sua coordenação transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

Em 29 de outubro de 1986 foi criada a CORDE (Coordenadora Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) em Brasília através da Lei Nº 7.853/87, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar na sociedade as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotados. Em 1992, a CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, norteando-se também pelos princípios de normalização, integração, individualização, simplificação e interiorização. Foi neste documento que fizeram referências aos portadores de deficiência como portadores de necessidades especiais.

Outro importante documento oficial elaborado pela Secretaria de Educação Especial que estabelece a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em dezembro de 1993, define Pessoa Portadora de Necessidades Especiais como sendo aquela que necessita de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades e não restringe ao campo educacional.

Dentre os planos educacionais anteriores, a PNEE constitui um importante avanço em direção à compreensão da educação especial no contexto da educação. E sendo assim, a partir de 1992, o MEC tem buscado alternativas que viabilizem a inclusão de portadores de deficiências; problemas de conduta, condutas típicas e superlotação (com altas habilidades) na rede regular de ensino.

No entanto, vale salientar que embora os esforços devam se voltar para essa inclusão, não se pode desmerecer ou menosprezar, nem tampouco desacreditar e desativar serviços educacionais apenas por se caracterizarem como segregadores e que eles não figurem como prioridade governamental, e também não sejam extintos por julgamentos apressados (CAVALCANTE, 2006, p. 20).

Apoiando-se na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o documento da SEESP/MEC, Política Nacional de Educação Especial destaca a importância da participação conjunta dos níveis federal, estadual e municipal e da sociedade para a melhoria da educação dos portadores de necessidades educativas especiais.

Pode-se dizer que os Sistemas de Ensino Federais, Estaduais e Municipais no Brasil, diante da importância e urgência de promover a inclusão educacional como elemento formador da cidadania que tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB 9394/96 destaca, têm trabalhado no sentido de materializar os dispositivos legais que amparam iniciativas que conduzam a construção da inclusão escolar.

Na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, a educação inclusiva foi entendida como veículo de inclusão social e habilitação da pessoa para a sociedade, isto é, educação para todos ao longo da vida, iniciando desde o nascimento, dado que a educação, bem como os cuidados na primeira infância, são componentes essenciais da Educação Básica (UNESCO, 1990).

A declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas em Educação Especial, produzido pela Unesco em 1994, na Espanha, proporcionou discussão sobre a inclusão de alcance mundial. Apesar de não ter sido elaborada exclusivamente com finalidade de atendimento pedagógico as crianças com alguma deficiência, ela engloba e objetiva trazer benefícios como o direito das crianças delas participarem, independente das suas características pessoais e condições física, emocional e social, eliminando barreiras para que todos os alunos possam superar no âmbito dos Sistemas Educativos.

De acordo com Faro (2011, p.11), “os estudos sobre o direito das pessoas com deficiência, sobretudo, o direito a educação, estão diretamente relacionados com os fatos históricos, à evolução da humanidade e da edição de suas leis, embora se saiba que essa evolução não tenha acontecido linearmente”. Segundo a LDB, Lei N° 9394/96, que

estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, em seu capítulo V, artigo 58, o qual trata da Educação Especial: “[...] entende-se educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Conforme o 1º parágrafo do artigo 59 da referida lei, compreende-se que deve ser priorizado o oferecimento de métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para o aluno, de modo que ele possa ter não só o acesso físico à escola, mas sim, o acesso “a níveis adequados de apreensão e assimilação do conteúdo”.

Dando continuidade nesse sentido, em seu 2º parágrafo estabelece que: O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Na última década, o Brasil registrou uma evolução significativa na política de inclusão das crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Entre 1998 e 2010, o aumento no número de alunos especiais matriculados na rede regular foi de 1.000%. Os números ajudam a entender o efeito causado pelos anúncios feitos pelo governo federal e pelo Congresso Nacional no final de 2011. Primeiramente com o lançamento, em 17 de novembro, do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- o “Viver sem limites”. O pacote do programa trouxe, em meio a uma série de medidas, a notícia da revogação do decreto 6.571, assinado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2008 e considerado por muitos um avanço para o debate sobre educação inclusiva, porque concedia o caráter de complementar ao atendimento feito por escolas e classes especiais, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes).

Mudança na meta 4 do Plano Nacional de Educação e revogação de decreto de educação inclusiva reacendem debate sobre políticas para alunos com necessidades especiais. Em dezembro de 2013, durante a leitura do relatório do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, foi provocada uma discussão devido a meta número 4, que se pautava somente pela inclusão, abrindo a possibilidade para o atendimento apenas em classes, escolas ou serviços públicos comunitários a alunos para os quais não seja possível a integração em escolas regulares. O que trouxe a tona questões antigas sobre a política de educação inclusiva no país, e incitam, mais uma vez, a “briga” entre os dois grupos envolvidos no debate: os que defendem a matrícula na escola regular como um

direito fundamental, e os que apontam a falta de infraestrutura das escolas públicas, que seriam incapazes de atender alunos com necessidades especiais.

O decreto 7.611, assinado pela presidente Dilma Rousseff, no seu artigo 4º afirma que o poder público estimulará o acesso ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Assim, o parágrafo 1º do artigo 14 diz que serão consideradas para a educação especial, tanto as matrículas na rede regular de ensino como nas escolas especiais ou especializadas.

Para Claudia Grabois (apud PLOENNES, 2013, s/p), membro da comissão de Direitos Humanos e Assistência Judiciária (CDHAJ) da ordem dos Advogados do Brasil no Rio de Janeiro (OAB- RJ) “ao reconhecer as instituições conveniadas como escolas, o decreto fere a Constituição Federal e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Houve uma reunião apenas com entidades filantrópicas que defendem a escola especial. Ninguém ouviu o movimento inclusivo. Jamais pensávamos que o governo brasileiro pudesse ceder a esse tipo de pressão política, na contramão do que o MEC fez até agora”.

Já para Eduardo Barbosa, presidente da Federação Nacional das APAES (FENAPAES), que também é deputado federal (PSDB), “o decreto não deixa de lado a inclusão das pessoas com deficiência, mas garante o direito de escolherem qual o melhor modelo para sua educação”.

A advogada Grabois faz uma crítica ao texto do PNE, que vincula o atendimento especializado ao “diagnóstico” da necessidade do aluno, retoma um modelo clínico da educação para pessoas com necessidades especiais, o que pode agravar essa realidade. “Com o retrocesso para o paradigma da medicalização, as desculpas para não ter as crianças com deficiências nas salas de aula da rede regular devem aumentar, uma vez que para alguns pareça mais barato direcioná-las a escolas especiais do que aplicar o direito e colocar todos os aparatos necessários na escola comum”. Para ela, com a mudança da meta 4, “o texto faz parte de uma articulação política que defende os interesses de alguns e responsabiliza a pessoa com deficiência fazendo referência à expressão sempre que não for possível sua integração nas classes comuns”. (PLOENNES, 2013, s/p).

Portanto, diante do que temos visto ao longo da história da educação especial no Brasil, a inclusão das pessoas com deficiência tem sido, nos últimos anos, tema

polêmico entre educadores e sociedade civil e vem trazendo inquietações, discussões e dúvidas quanto ao que realmente vai beneficiar mais na prática essas pessoas. Pelo visto, a história da inclusão tem muitos capítulos para serem escritos, discutidos, vividos e reformulados.

A inclusão é muito mais do que colocar o aluno dentro da sala de aula, ela está, também relacionada ao contexto social e requer uma mudança na forma como pensamos ou agimos em relação à pessoa com deficiência [...] é pensar no que foi feito pela educação ao longo dos anos, onde o gordinho, o que usava óculos, os negros, os baixinhos, eram excluídos, principalmente dentro da escola. Hoje temos a inclusão, mas será que essas pessoas são incluídas? (FARO, 2011, p.36).

Ao longo desses anos temos constatado direta ou indiretamente na educação que, de fato, quando se fala em inclusão a sociedade limita apenas a pessoa com deficiência, quando na verdade, a inclusão vai muito mais além. Lecionando em sala regular frequentemente nos deparamos com situações de intolerância e preconceitos. Os educadores precisam sempre mediar esses conflitos fazendo conscientização dos alunos, comunidade escolar para acabar com qualquer tipo de violência contra o ser humano.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Algumas reflexões

Apesar de investimentos das políticas públicas na educação inclusiva no Brasil, tem sido identificada uma desconfiança dos profissionais da educação quanto à execução no diz respeito às responsabilidades do poder público para assegurar as condições requeridas para a melhoria da qualidade do ensino, com destaque para suprir o exigido durante a escolarização de alguns alunos com necessidades educacionais especiais. É percebido por muitos profissionais da educação que o discurso do poder público é responsabilizar a escola e os profissionais de todas as mazelas da educação. Com isso, o Estado passa a descomprometer-se mais e mais com a educação, transferindo essa responsabilidade para a sociedade civil e/ou demais organizações sociais, através de parcerias, sobretudo, reforçando a ideia de uma suposta autonomia das escolas (PRIETO, 2006, p. 85).

2.1.1 Acessibilidade X Permanência

A lei tem garantido realmente o acesso do aluno deficiente à rede regular de ensino. O Plano Nacional de Educação – PNE - 2011-2020 (BRASIL, 2010) enfatiza o número de aumento de aluno deficientes matriculados nos últimos anos no Brasil, no entanto, não faz referência a permanência desses mesmos alunos, pois apesar das implantações das salas de recursos multifuncionais, cursos de capacitação para os professores das referidas salas e disponibilização de alguns materiais didáticos acessíveis, constata-se que a ênfase dada ao número de matriculados sobrepõe a preocupação quanto a evolução do ensino-aprendizagem desses alunos.

Inclusive, no plano está traçando estratégias para incluir todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação de 04 a 17 anos de idade que ainda não tiveram acesso à escola regular. Como bem ressalta Prieto (2006, p. 99): “É preciso, portanto, constante acompanhamento e avaliação das ações do sistema de ensino para que sejam identificadas as inadequações e corrigidos os percursos da política de atendimento a esse alunado”.

A educação brasileira tem diante de si não só o desafio de possibilitar o acesso, tão importante quanto é o de possibilitar também a permanência com aprendizagem de qualidade dos alunos com deficiência na escola, na perspectiva inclusiva. Como professores visionários que devemos ser, vislumbramos uma educação básica “que vá além da matrícula, do acesso e permanência escolar, que perpassa a prática e a vivência, que minimize as angústias, as incertezas e anseios dos verdadeiros atores da educação: o professor e o aluno” (BARRETTA/ CANAN, 2012, p.2).

Segundo a reportagem no anexo 1 “Uma questão de acesso”, na Revista Carta na Escola (2012, p. 14) com subtítulo: “Inclusão/ MEC muda programa para inclusão de deficientes no Ensino Superior”, mas carência no Básico pode impedir que eles cheguem lá. O ministério previa injetar 11 milhões de reais em Universidades e Institutos Federais pelo programa em 2013. O governo também anunciou que pretendia criar doze cursos de Pedagogia bilíngue (português/libras) para formação inicial de professores e intérpretes, até 2014, em todos os estados. No entanto, como a própria reportagem pontua: Falta de qualidade no processo de ensino e aprendizagem na educação básica dos alunos deficientes, apesar de todo o sistema que é montado, compromete seriamente a inclusão de alunos deficientes no Ensino Superior. Vale salientar que um aluno cego ou surdo tem condições de aprender o conteúdo básico, mas dos poucos que chegam no Ensino Médio, segundo José Geraldo S. Bueno (professor especializado em educação especial na PUC (REVISTA CARTA NA ESCOLA, 2012, p.p 14,15): “É comum que esses jovens sejam de famílias com mais recursos. Onde estão nossas políticas públicas que preconiza educação de qualidade para todos?”

Geralmente, o que se tem observado é que os desejos dos educadores, muitos gestores, alunos e pais, com relação à educação, são frustrados pela proposta dos organismos financeiros internacionais, nacionais e o governo Estadual e Federal ao se projetarem na direção desejada por eles, sem se preocupar com a contextualização da prática e das vivências que existem no modelo educacional, conforme afirma Barretta e Canan (2012).

Como prova concreta temos o Plano Nacional de Educação (PNE), prescrito no art. 214 da Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, art. 9º,§ I e art. 87,§ I, que é através dele que o ministério da Educação coordena, controla e fiscaliza a educação em todo país. Como também ele é

um documento de referência aos estados e municípios para elaboração dos seus próprios planos. Todo contexto educacional é analisado constantemente e percebe-se claramente a contradição do poder público com suas duas faces: Uma defendendo a autonomia da escola, outra praticando ingerência sutilmente com intenção de conduzir a educação.

A educação não deve ser pensada de forma abstrata, então para a implementação das políticas educacionais faz-se necessário não só à sensibilização, como a qualificação de todos os sujeitos envolvidos no processo, para que possam ser criadas as políticas de Estado e não políticas de governo (BARRETTA/CANAN, 2012, p.5)

Barretta e Canan (2012, p.5) afirmam, ainda, que “[...] a política educacional só terá sentido quando democraticamente for construída por uma identidade coletiva e não individual e singular”.

Reforçamos a ideia de que nem tudo que serve para o Governo, serve para a realidade da escola, da educação, muito menos para o aluno. Infelizmente, no nosso país não existe a cultura de sondar a real necessidade do povo, que exerceu seu direito de voto com a esperança de dias melhores, na verdade as políticas públicas envolvem valores contraditórios. No que diz respeito às políticas educacionais, impõe de forma sem levar em consideração as variações de contexto, de recursos, de desigualdades regionais, capacidades locais. O Estado precisa se comprometer e assumir a responsabilidade de lançar propostas que beneficiem toda a população não apenas uma parcela dela.

É importante ressaltar que as políticas públicas educacionais sofrem forte influência dos agentes internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), que surgiu em 1944, no contexto do término da Segunda Guerra Mundial com objetivo emergencial de reconstruir as economias devastadas e como credoras dos países afetados pela guerra. Desde então, está sempre à frente quanto à implementação das políticas educacionais, sendo o Brasil um dos países em que a educação é financiada e sofre intervenção dessa organização financeira, que não só fornecem empréstimos, como também, paralelamente ao Estado, atua como implementador de reformas educacionais. Assim sendo, prioriza as reformas na educação básica, visando uma formação para o mercado de trabalho onde há espaço para o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos que estejam aptos a produzir ciência e conhecimento (BARRETTA E CANAN, 2012, p.5)

Atualmente, é a ‘principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial’ (TORRES, 2003, apud BARRETA E CANAN, 2012, p. 5,6). Pelo visto, investimento na educação básica regular não é problema para o Brasil, por que então temos tanta carência de escolas adaptadas para alunos com necessidades especiais? Carência e diversidade de material pedagógico e renovado com frequência, e pouca capacitação profissional nessa área?

Segundo a autora Faro (2011), em uma pesquisa com professores, quando abordados sobre a formação continuada específica para a educação inclusiva, uma educadora emite sua opinião:

[...] a formação continuada de professores deve ser um investimento fundamental quando falamos de educação inclusiva, pois ela serve como base para o bom desempenho da escola inclusiva. Afirma que existem vários cursos disponibilizados pela secretária de educação, mas são muito restritos com relação às vagas e falhos quanto a divulgação. Para ela, a falta de capacitação faz com que a inclusão ande a passos lentos, sem grandes avanços (Faro, 2011, p.46).

Diante desse desabafo como compreendermos, após constatar essa contradição de tantos investimentos à disposição do nosso país? Constata-se a falta de um planejamento com dados reais e as políticas de governo são elaboradas distantes da realidade, da escola, do professor e mais ainda da pessoa com deficiência. O governo deve investir em formação específica para a Educação Inclusiva e aplicar recursos conforme as necessidades educacionais.

2.2 Políticas Públicas na Educação Inclusiva a partir dos documentos legais.

O foco de toda política pública educacional deveria ser o ser humano, ou seja, não haver uma preocupação tão somente com números, mas, sobretudo, um cuidado e acompanhamento do poder público das implantações das políticas públicas, ouvir avaliações dos educadores, família, dos deficientes para criar subsídios para construção

de políticas que realmente funcione com qualidade e que contemple a inclusão do ser humano não só a matrícula na rede regular de ensino.

No que diz respeito às políticas públicas de educação especial inclusiva, consideramos, em primeiro lugar, a Constituição da República Federativa de Brasil de 1988, que tem como um dos objetivos principais: estabelecer a igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, como mostra o gráfico:



Fonte: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial

É notório o acesso dos alunos com deficiência nas escolas regulares como preconiza as leis. No entanto, não basta o aumento das matrículas, almejamos políticas públicas que respeitem o ser humano em suas diferenças, que proporcione a eles uma escola onde possa interagir, socializar-se e aprender com dignidade, garantindo o atendimento especializado no caso dos alunos deficientes e que seja uma realidade em todo território nacional, com ampliação de cursos de capacitação para professores da

sala regular e que também tenham os suportes necessários para que possam trabalhar em uma perspectiva inclusiva.

A Conferência Mundial de Educação para todos, em 1990, propagou as aspirações por uma educação pública em bases realmente democráticas para todos, incluindo aí a educação inclusiva, compreendida como veículo de inclusão social e habilitação da pessoa para a sociedade, devendo se iniciar a partir do nascimento.

Segundo Barretta e Canan (2012, p.8), com a declaração de Salamanca (1994), documentos passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva até os dias atuais. Além de reafirmar o compromisso com a Educação para todos, reconhece a necessidade e urgência de que seja providenciada educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossa a estrutura de Ação em Educação Especial, cujas provisões e recomendações devem ser seguidas pelo governo e demais organizações. Diante do que defende a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), destacamos para análise:

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 educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, In: BARRETTA E CANAN, 2012, p.9).

A Declaração de Salamanca salienta, também, que os governos devem priorizar uma política que atenda ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Defende, ainda, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluindo a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (BRASIL, 1994).

Constatamos que realmente a Declaração de Salamanca é o que almejamos para professores, alunos e sociedade, ou seja, o respeito à diversidade, habilidades e necessidades de aprendizagens específicas de cada indivíduo. Tudo que foi proclamado em Salamanca tem contribuído muito para a educação gerando princípios para uma construção com pilares inclusivos.

Quando o Brasil aderiu à Declaração fez numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que proporcionaram o encontro mostrando que esses compromissos ‘apontam mais para uma necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso’ (FERREIRA, 2004, apud BARRETTA E CANAN, 2012, p.11). Mais uma vez nos deparamos com uma preocupação com números de acesso, e a permanência de qualidade? Enquanto não houver esse cuidado do poder público estaremos cada vez mais precarizando o trabalho docente, sem infraestrutura para trabalhar com qualidade, sem formação e apoio contínuo para os educadores.

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9394/96), em seu inciso 1º, assegura que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. A referida lei preconiza, também, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Para os alunos que possuem alguma deficiência, e são impedidos de atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, a LDB garante terminalidade específica, como oferece um programa escolar de aceleração para os superdotados concluírem em menor tempo. No entanto, percebe-se que isto só acontece no discurso da lei, pois a prática não é garantida, ou seja, além do cumprimento da lei proporcionando de fato melhores condições para a escola se adequar tendo como referencial as especificidades de cada aluno.

Segundo a resolução que estabelece as Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica - CNE/CEB nº2/2001- (Art. 1º, Parágrafo único), o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Entendemos que quanto mais cedo diagnosticar, conhecer a realidade e as potencialidades da criança, mais chance das intervenções em todos os aspectos seja de saúde e educacional terem sucesso. As políticas públicas devem investir nessa clientela com um olhar cuidadoso garantindo todos os direitos,

visto a importância de se prevenir ainda mais atrasos no desenvolvimento global dessas crianças, independente das suas limitações.

Na análise de Barreta e Canan (2012), no contexto das reformas mais recentes relacionadas à educação básica, temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, Resolução CNE/CEB nº 4/2009 para implementação do Decreto nº 6571/2008. Esses documentos garantem não só o direito da matrícula na rede regular para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como também no Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecidos em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Em seu artigo 2º, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Analisando a legislação, percebe-se que a intenção é coerente, mas, ainda não é suficiente para a educação de qualidade desses alunos, visto que ainda temos carência de recursos humanos capacitados no AEE, escolas que ainda não foram contempladas com salas de recursos multifuncionais, ausência de interação entre AEE e a sala regular, mesmo quando o serviço funciona na escola. Enfim, como acreditamos que a escola é um espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia da construção da cidadania em cada um, esperamos que surjam mais políticas públicas na perspectiva inclusiva e que sejam bem sucedidas no cenário educacional. O sucesso da inclusão não depende unicamente do MEC ou de um sistema de ensino, que em um passe de mágica mude a cultura de um país. O processo de inclusão exige um refinamento cultural, sendo responsabilidade de todos, não só das políticas públicas.

Devido o processo de municipalização do ensino fundamental, a política educacional brasileira tem transferido para os municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo as autoras Mantoan e Prieto (2006), essa diretriz tem provocado impactos no atendimento desse alunado. Tiveram prefeituras que construíram formas de atendimento educacional especializado, outras ampliaram ou mantiveram seus auxílios e serviços especiais de ensino.

[...] alguns estudos, finalizados ou em andamento, têm indicado que a tendência dos municípios brasileiros é pela organização de auxílios especiais, sob diferentes denominações e com estrutura e funcionamento distintos. Além disso, a perspectiva anunciada nos documentos de muitos municípios, principalmente desde meados da década de 1990, é de atender aos princípios da educação inclusiva (MANTOAN E PRIETO, 2006, p 51).

É de extrema importância o Estado junto com as instituições formadoras investir na formação de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar de alguns aparatos legais garantir esse tema em formação ainda vemos um distanciamento com a realidade do professor e condições insuficientes para superar as dificuldades enfrentadas. Assim, como muitas políticas públicas no papel tem sua coerência e não condizente com a prática delas, nada pode ser imposto sem uma sensibilização e tentativas de mudanças culturais. É preciso construir condições objetivas para melhorar cada vez mais a qualidade da inclusão. E o poder público tem o papel de proporcionar formação de qualidade a todos trabalhadores da educação, do porteiro aos gestores, bem como a provisão de escolas com infraestrutura, material didático para receber e atender de forma satisfatória os alunos com deficiência.

CAPITULO III

INCLUSÃO ESCOLAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES DA “ESCOLA PARA TODOS”

3.1 Caminhos teórico-metodológicos

Conforme já mencionamos, o presente estudo tem como objetivo analisarmos as concepções de professoras da “Escola Inclusiva” que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I sobre práticas voltadas para inclusão escolar.

Para abordarmos a problemática aqui delimitada, utilizamos a pesquisa qualitativa, por entendermos que essa abordagem é a que melhor atende à natureza das questões aqui levantadas.

Segundo Goldenberg (1999, p. 49, 50),

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. [...] os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo ‘bom para pensar’ questões relevantes para o tema estudado.

A abordagem qualitativa assumida configurou-se através de uma pesquisa de campo. Segundo Gil (2002, p.53),

A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente. O objetivo da pesquisa de campo é conseguir informações e/ou conhecimentos (dados) acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta. [...] A pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

Optamos por realizar a presente pesquisa em uma escola municipal, denominada por nós de “Escola para todos” para preservar a sua identidade. Escolhemos essa escola por acreditarmos que os educadores teoricamente ficariam mais a vontade para responder, com sinceridade, as perguntas do questionário, visto que os colegas da mesma escola que atuamos poderiam se sentir constrangidos em expor suas opiniões por algum motivo, o que não seria proveitoso para nossas discussões.

A escola onde foi realizada a pesquisa localiza-se num bairro popular, situada bem próximo ao centro de João Pessoa – PB. A clientela é oriunda em sua maioria de comunidades do próprio local, do mesmo bairro, e de um bairro vizinho. A escola funciona há cerca de 4 décadas em sede própria, atualmente com 353 alunos matriculados, funciona do 1º ao 5º ano no turno manhã e tarde e EJA (Educação de Jovens e Adultos) a noite.

É composta de uma (01) sala de informática, uma (01) sala de leitura, uma (01) sala de professores, uma (01) sala para especialistas, uma (01) sala multifuncional, uma (01) diretoria, uma (01) secretaria e duas (02) áreas de recreação. A mesma também dispõe de um (01) banheiro na direção, um (01) banheiro da sala dos professores, um (01) banheiro adaptado para pessoas com deficiência, um (01) banheiro feminino com 4 vasos sanitários e um (01) banheiro masculino com também 4 vasos sanitários.

A escola oferece o Programa mais Educação para 100 alunos, funcionando no período escolar. Atualmente está com 11 alunos com deficiência intelectual e um com deficiência física (Paralisia Cerebral), onde são atendidos também na sala multifuncional no contra turno. Como é apenas uma professora para referida sala, ela trabalha 03 manhãs e 02 tardes.

Os sujeitos da pesquisa foram 10 professoras da referida instituição que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, embora a princípio tenham sido selecionados 15. Assim como o nome da escola, seus nomes também foram preservados, sendo substituídos por P1, P2, P3,... P10.

Utilizamos como procedimento de coleta de dados um questionário contendo 09 perguntas que investiga o tempo de experiência na Educação Básica, o nível de conhecimento quanto à educação inclusiva e onde adquiriu tal conhecimento, como também tentamos levá-las há uma reflexão quanto as condições de trabalho frente a inclusão do aluno com deficiência, incluindo suas possíveis dificuldades. Os discursos

das professoras pesquisadas serão expostos em forma de tabulação, visto proporcionar ao leitor uma visão geral do conteúdo recolhido durante a pesquisa.

3.2. Descrição e análise dos resultados

Como tem sido evidenciada no presente estudo, uma escola inclusiva é aquela que proporciona uma educação voltada para todos, de forma que qualquer aluno que dela faça parte, independente deste ser ou não deficiente, tenha condição de conhecer, aprender, viver e ser, num ambiente livre de preconceitos que estimule suas potencialidades.

Diante disso, nos propomos a discutir as concepções de professores acerca da educação inclusiva com base em um questionário que aplicamos, conforme já falamos. Iniciamos nossos questionamentos pelo tempo de serviço que cada professor tinha na educação básica, tendo como resultado o seguinte:

QUADRO 1. EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

| PROFESSORES | RESPOSTAS DA QUESTÃO 01 |
|-------------|-------------------------|
| P1 | 25 anos |
| P2 | 25 anos |
| P3 | 20 anos |

| | |
|-----|-----------------------|
| P4 | 20 anos |
| P5 | Não respondeu |
| P6 | Não respondeu |
| P7 | 26 anos |
| P8 | Mais ou menos 10 anos |
| P9 | 2 anos |
| P10 | 2 anos |

Como vemos, embora P5 e P6 não tenham respondido a questão, a maioria das professoras, com exceção de P9 e P10, que têm apenas 2 anos de experiência, já tem uma vasta caminhada na educação básica, o que pode favorecer para enfrentar o “desafio da inclusão”. Sabemos que mesmo não tendo sido capacitadas em cursos específicos, a prática é muito importante nesse sentido. Por outro lado, corre-se o risco do comodismo do professor não querer sair da sua zona de conforto para o desafio do novo.

Quando questionadas se tinha algum conhecimento sobre educação inclusiva, e quais eram esses, tivemos como resultado:

QUADRO 2. CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

| PROFESSORES | RESPOSTAS DA QUESTÃO 02 |
|-------------|--|
| P1 | - É uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. |

| | |
|-----|---|
| P2 | - Sim, a educação inclusiva oportuniza o aluno com necessidades especiais a frequentar a escola, recebendo desta a formação necessária para integrar a sociedade. |
| P3 | - Não, o que eu sei é sobre o nosso cotidiano em sala de aula, quando recebemos os nossos alunos com laudo. |
| P4 | - Sim, é uma educação ainda em processo, mas de extrema importância para a transformação de uma sociedade inclusiva, necessitamos sempre da participação de todo o grupo docente e discente. |
| P5 | -Sim, alunos portadores de alguma deficiência participando e incluindo nas atividades diárias da escola. |
| P6 | - Sim, busca atender as necessidades especiais do aluno, com professores preparados para atendimento diversos e materiais específico para eles, respeitando as diferenças as necessidades do aluno. |
| P7 | - Sim, a educação inclusiva garante a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem sem preconceitos. |
| P8 | - Sim, a inclusão foi estabelecida por lei, mas na prática, o que acontece é a inclusão do aluno na comunidade escolar, porém esse mesmo aluno é excluído dentro de sala de aula. |
| P9 | - Sim, a educação inclusiva é uma forma de inserir o aluno com necessidades especiais na sala de aula regular. |
| P10 | - Sim, Ed. Inclusiva é integrar a pessoa com deficiência em uma sala regular garantindo para a mesma uma educação de qualidade comum a todos os alunos. |

De acordo com o depoimento das professoras, constatamos que 99% das entrevistadas têm conhecimento sobre educação inclusiva. Apenas P3, apesar de 20 anos atuando na educação, ainda se vê como sem nenhum conhecimento, quando confessa “o que sei é sobre o nosso cotidiano em sala de aula”. Embora seja minoria, esse fato é preocupante, pois mesmo sendo uma política que não tem atendido as reais necessidades do deficiente, ela tem sido propagada a nível nacional, principalmente nos meios educacionais.

Chamou-nos atenção a fala de P8 quando diz: “[...] esse mesmo aluno é excluído dentro de sala de aula”, pois realmente está matriculado numa escola regular, com boa frequência, não significa necessariamente está incluído. Entendemos o “desabafo” da P8, pois conforme o próprio Ministério da Educação adverte:

Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico- PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (ROPOLI, 2010, p.10).

É importante ressaltar que para que a inclusão se efetue não basta estar garantido na legislação, mas, sobretudo, que ajam mudanças no sistema de ensino, levando em conta as condições de todos os sujeitos envolvidos. É fácil dizer que a escola é inclusiva, mas inclusão não implica adequar ou encaixar um aluno numa determinada situação, mas proporcionar condições para que esse possa progredir em suas buscas.

É muito comum o aluno com deficiência ser de determinado professor e a escola atribuir-lhe toda a responsabilidade. Muitas vezes o aluno é apenas “jogado” em uma sala lotada com os alunos ditos normais, não tendo nem ele nem o professor condições de progredir. E é nesse faz de conta da inclusão que o professor, por mais bem intencionado que esteja, presencia seu aluno “incluído” na escola, ser excluído em sala de aula por inúmeras “deficiências”. Isso foi evidenciado através de uma denúncia de uma professora, psicopedagoga e mãe de um aluno com Síndrome de Down contra uma escola estadual localizada em João Pessoa – PB: “[...] meu filho fica ocioso na sala de aula” no anexo 2 (JORNAL CORREIO DA PARAÍBA, 2013, p. B4).

E entre suas queixas estão:

Os professores têm dificuldades e não disponibilizam atividades para os alunos especiais, não planejam atividades diferenciadas, o professor tem culpa, mas a escola tem muito mais. É preciso que a equipe técnica funcione. A escola aprova o aluno sem ele aprender e até usa a deficiência como desculpa para que ele não tenha atingido o aprendizado esperado, mas a gente sabe que, com educação adequada ele teria se desenvolvido muito mais (JORNAL CORREIO DA PARAÍBA, 2013, p. B4).

Essa denúncia revela que a escola não se organiza para atender os alunos deficientes, a começar pelo seu próprio espaço físico, que na maioria das vezes não oferece a mínima condição de acessibilidade.

Quando questionadas sobre a forma como adquiriram o conhecimento acerca da inclusão, as professoras disseram:

Quadro 3. FONTE DE CONHECIMENTO

| PROFESSORES | RESPOSTAS DA QUESTÃO 03 |
|-------------|---|
| P1 | - Experiência Profissional |
| P2 | - Curso de capacitação |
| P3 | - Só na prática em sala de aula |
| P4 | - Curso de capacitação e experiência Profissional |
| P5 | - Experiência Profissional |
| P6 | - não respondeu |
| P7 | - Experiência Profissional |
| P8 | - Experiência Profissional e relatos de colegas |
| P9 | - Pós Graduação |
| P10 | - Experiência Profissional |

Como constatamos, das 10 professoras apenas P2 e P4 obtiveram conhecimentos através de cursos específicos e P9 através da Pós Graduação. As demais adquiriram o conhecimento através da experiência profissional. Apesar de ser inegável a importância da experiência de um educador que com certeza tem muito a contribuir na inclusão do aluno com deficiência, sabemos que o ideal seria adquirir conhecimento também através de cursos de capacitação ou pós-graduação com incentivo das secretarias de educação e do próprio MEC, visto que a prática e a teoria se complementam.

Em relação a estarem preparadas para desenvolver o trabalho frente à inclusão escolar, as professoras disseram:

QUADRO 4. O TRABALHO DAS PROFESSORAS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

| PROFESSORES | RESPOSTAS DA QUESTÃO 04 |
|-------------|---|
| P1 | - Não, pois é necessário que haja uma capacitação para desenvolver esse trabalho frente ao problema existente em sala de aula. |
| P2 | - Sim, apesar das dificuldades e da pouca formação que tenho, tento fazer um trabalho diferenciado e apropriado para cada criança com necessidade especial. |
| P3 | - Não, é preciso ter uma formação para conhecer melhor cada situação. O professor apenas acolhe em sua sala. |
| P4 | - Sim, mas é necessário que haja busca constante de aprimoramento e mecanismos para ajudar a quem precisa e auxiliem no processo de evolução dos mesmos. |
| P5 | - Sim, em certas sim, dependendo dos casos onde eu tenha condições de trabalhar com esta criança. |
| P6 | - Não |
| P7 | - Sim, tenho estudado bastante sobre o tema, tenho uma filha deficiente e já trabalho com alunos portadores de deficiência na escola. |
| P8 | - Não. Quando a deficiência é leve, a gente até consegue desenvolver um bom trabalho, mas com turmas com 20 alunos ou mais, não podemos comprometer o aprendizado da maioria em detrimento de um. |
| P9 | - Não, acredito que para trabalhar com a inclusão, temos que ter um preparo específico e direcionado. |
| P10 | - Sim, todos somos capazes de trabalhar frente à inclusão, cabe a cada um ser criativo, coerente e persistente frente a uma Pedagogia Inclusiva de qualidade. |

Como vimos na tabulação, 50% não se considera preparada para desenvolver seu trabalho frente à inclusão escolar. P8 pode parecer até cruel na sua fala quando diz:, “[...] não podemos comprometer o aprendizado da maioria em detrimento de um”. Como a professora bem colocou, quando a deficiência é leve até podemos desenvolver um bom trabalho, mas com mais de 20 alunos fica impossível. E quando o deficiente intelectual tem também transtornos emocionais e comportamentais? (acréscimo nosso).

Sem um suporte de todos que compõem a escola é praticamente impossível

incluir esse aluno, pois não podemos esquecer que a Lei também resguarda o direito do aluno dito normal à educação formal, mesmo de maneira implícita, propondo uma educação sem tumultos ou intercorrências diárias que comprometam a aprendizagem do grupo.

Vale ressaltar que alguns alunos também apresentam dificuldades e limitações que necessitam de apoio individualizado assim como o aluno com deficiência, e é nesse momento que o professor fica dividido: devo comprometer o aprendizado da maioria em detrimento de um? Como professora do 3º ano do Fundamental I vivenciamos este conflito e é aí que vemos a importância da sala multifuncional, pois poderíamos equilibrar os momentos de atenção ao grupo e ao individualizado de uma forma previamente planejada com a equipe técnica, professor de sala e da sala multifuncional.

Observamos nos depoimentos acima que P7 adquiriu seus conhecimentos pela necessidade de acompanhar sua filha deficiente. Ficamos a refletir, se P7 não tivesse uma filha deficiente, será que empenharia da mesma forma em estudar sobre o tema? Como também ficamos na torcida que a empolgação e o compromisso da recém-chegada P10 se efetive, uma vez que ela afirma: [...] todos somos capazes de trabalhar frente à inclusão, cabe a cada um ser criativo, coerente e persistente frente a uma Pedagogia Inclusiva de qualidade.

Em relação se a escola, em termos de infraestrutura, material didático e recursos humanos, está preparada para atender alunos deficientes, tivemos as seguintes respostas:

QUADRO 5. INFRAESTRUTURA, MATERIAL DIDÁTICO E RECURSOS HUMANOS

| PROFESSORES | RESPOSTAS DA QUESTÃO 05 |
|-------------|---|
| P1 | -Quanto à escola ela possui material didático para atender as necessidades da criança portadora de necessidades especiais. Tendo um só profissional para esta situação, quando na realidade todos compõem a escola deveria ter curso de capacitação para melhor atende-las. |
| P2 | - Em parte. A escola precisa de maior espaço físico e mais um profissional para que o atendimento aconteça todos os dias. |
| | - Não, é preciso uma formação geral para o corpo da escola. Do porteiro até a merendeira, precisa dessa formação, para que possa receber. |

| | |
|-----|--|
| P3 | |
| P4 | - Infelizmente ainda não. É necessário melhorias em todos os aspectos. |
| P5 | - A escola que trabalho é preparada em alguns aspectos como material didático e recursos humanos, referente a infra- estrutura falta algumas coisas. |
| P6 | -Em parte necessitando um maior espaço físico para esse tipo de atendimento. |
| P7 | - Não. Acredito que não basta promover formações para os professores, exclusivamente, pois todos os segmentos da escola deveriam se preparar para atender os alunos com deficiência. |
| P8 | - A escola está recebendo os recursos necessários, material didático e infra- estrutura . Falta investimento e apoio para os recursos humanos. |
| P9 | -Em parte, pois todos os que fazem parte da escola tem que está preparados, desde o inspetor a direção. E às vezes isso não ocorre. |
| P10 | - Não. Falo de forma geral, a maioria das escolas não possui sala de recurso, material didático de qualidade que possa atender esses alunos. |

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º:

Os Sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem- se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

No entanto, apesar de apenas P3, P4, P7 e P10 terem respondido radicalmente não, o restante levantou a bandeira do “em parte”. Nenhuma considerou a escola totalmente preparada para atender satisfatoriamente os alunos com deficiência. Ficou

claro nas falas de P1, P3, P4, P7, P8, P9, P10 que a escola ainda está caminhando a passos lentos para colocar em prática o que preconiza as Diretrizes acima citada. Concordamos que é imprescindível que “todos os segmentos da escola se preparem para atender os alunos com deficiência” (P7), como também da importância de mais um profissional na sala multifuncional (P2). Isso seria um suporte pedagógico importante para o professor de sala com certeza. O que a escola precisa compreender é que não dá mais para tentar tapar o sol com a peneira, afinal o que significa para ela educação para todos? “Como a escola tem se organizado para responder as demandas e necessidades? Qual é o nível de participação dos alunos, pais e comunidade na elaboração do projeto político pedagógico e na tomada de decisões.”? (SANTOS, 2004, p. 11).

É preciso tomar medidas efetivas para que de fato se ofereça ao aluno com deficiência a oportunidade de desenvolver-se de acordo com suas potencialidades, apesar de algumas limitações.

QUADRO 6. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E APOIO E/ OU ORIENTAÇÃO PARA TRABALHAR COM ALUNOS DEFICIENTES

| PROFESSORES | RESPOSTAS DA QUESTÃO 06 |
|-------------|---|
| P1 | - Sim |
| P2 | - Sim. A escola oferece apoio no que se trata de material e de profissional competente. |
| P3 | - Sim, ela fornece sim e com muita competência. |
| P4 | - Sim |
| P5 | - Tem sim, muito bem aparelhada com uma profissional deficiente para trabalhar com os alunos deficientes. |

| | |
|-----|---|
| P6 | - Sim |
| P7 | - Sim. Sim embora ainda apresente alguns desajustes. |
| P8 | - Possui e faz um excelente trabalho. |
| P9 | - Sim |
| P10 | - Sim. A sala de recursos conta com uma profissional para atender esses alunos. |

Como vemos nos depoimentos acima, nenhuma professora respondeu se recebem orientações ou apoio. Sabemos que tais profissionais é quem são enviados para os cursos de capacitação e tem dedicação exclusiva a essa clientela, então, teoricamente, poderia contribuir muito, planejando junto, apoiando e orientando, e o aluno com certeza seria o maior beneficiado.

Segundo Ropoli (2010, p. 18), “a preferência pela escola comum como local do Serviço de AEE, já definida no texto constitucional de 1988 foi reafirmada pela Política”, tendo como motivo principal a possibilidade das necessidades educacionais específicas do aluno serem tanto atendidas como discutidas com todos que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. No entanto, apesar dos P2, P3, P5, P8 terem elogiado o trabalho da colega da sala multifuncional, não ficou claro se existe um momento para discussões com frequência sobre os alunos, visto que as outras professoras se limitaram apenas em responder que tem sala multifuncional, e em nenhum momento houve relatos de encontros sistematizados ou quando necessário para discussão, já que como já disse alguém: “ninguém sozinho é tão bom quanto todos nós juntos”.

Quanto se há alguma formação continuada específica oferecida pelo município que prepare os professores para trabalhar com a inclusão, tivemos as seguintes respostas:

QUADRO 7. FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELO MUNICÍPIO

| PROFESSORES | RESPOSTAS DA QUESTÃO 07 |
|-------------|---|
| P1 | - Não, o município não oferece formação específica para professor de sala de aula. |
| P2 | - Sim, participei da capacitação” Buscando Competências para Incluir”, na FUNAD, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação. |
| P3 | - Não existe, é uma coisa a pensar, pois é importante tanto para os professores e funcionários. |
| P4 | - Não |
| P5 | - Não. Nunca foi abordado este tema. |
| P6 | - Não |
| P7 | -Não. Essa deficiência é gravíssima e tem prejudicado bastante o desenvolvimento de atividades específicas para atender os alunos deficientes. |
| P8 | - Não que eu tenha participado ou cursado na universidade. Paguei uma disciplina que visitou alguns órgãos para deficientes, instituto dos cegos, a escola para surdos/ mudos, etc... |
| P9 | - Não |
| P10 | - Que eu saiba não. |

Conforme mostra o quadro acima, 100% das pesquisadas responderam **não**, quando perguntamos se na formação continuada oferecida pelo município existe alguma forma específica de preparação para trabalhar com a inclusão do aluno com deficiência, o entendemos como uma incoerência da Lei. Em relação a P2, acreditamos que a mesma se confundiu na pergunta, como também a referida capacitação, uma vez que essa não

faz parte da formação continuada para todos os professores do Estado, pois as vagas são limitadas.

Sabemos que inquietações, dúvidas, resistência e questionamentos são muitos com relação à inclusão, e que apesar de não existir uma receita endereçada ao professor, temos a convicção que o MEC tem a obrigação de exigir das secretarias de educação que inclua nas suas formações continuadas o referido tema.

Quanto à universidade que P8 relatou ter visitado alguns órgãos para deficientes, não sabemos o ano, mas esperamos que tenha saído dessa concepção que simples visitas capacita alguém. Já passou da hora da universidade colocar os pés no chão e partir para estudo e prática mais profunda com seus alunos quanto à inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino. Diante disso, nos questionamos: Será que nós temos cobrado? Ou é melhor deixar o faz de conta da inclusão e só culpar o sistema? Não podemos contribuir para esse descaso, pois estaremos sendo cúmplices daqueles que não cumprem o que pregam.

Quando solicitadas a definir o processo de inclusão que ocorre hoje, tivemos como respostas:

QUADRO 8. O PROCESSO DE INCLUSÃO HOJE

| PROFESSORES | RESPOSTAS DA QUESTÃO 08 |
|-------------|---|
| P1 | - Que o sistema de ensino assegura a dignidade da pessoa humana o exercício da cidadania e a educação como um direito de todos. |
| P2 | - A maioria das escolas e dos profissionais não estão preparados para receberem as crianças com necessidades especiais, embora, procuram oferecer melhor serviço (a melhor assistência). |
| P3 | - É um grande avanço, mas precisa aprimorar mais e mais, capacitando todo o corpo da escola. |
| P4 | - Lento, mas vejo interesse por parte de alguns pais e profissionais. Desejo que se evolua o processo e a disponibilidade das autoridades governantes em investir nesse processo, principalmente. |
| P5 | - Deixa muito a desejar |
| P6 | -Na minha opinião precisa melhorar um pouco. |

| | |
|-----|---|
| P7 | - A inclusão passa, atualmente, por diversos desafios, embora tenha alcançado, gradativamente, conquistas dentro das escolas e nas comunidades. |
| P8 | - Acho muito importante e vejo o progresso de tais alunos, mas falta muito investimento na educação, principalmente na formação dos professores. |
| P9 | - Tem tido avanços ao longo dos anos. Porém há muito, o que se melhorar, pois não adianta apenas inserir tal aluno na sala, ou escola regular mas é preciso dar toda assistência necessária. |
| P10 | - Os problemas enfrentados pelos alunos com deficiência são muitos e eles variam de uma escola, para outra. Os artigos 58,59e 60 da LDB fala da obrigatoriedade de uma educação inclusiva de qualidade, mas na prática ela funciona sem grandes resultados. |

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é possível que a sala de aula regular se torne um ambiente educacional inclusivo. “A Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos” (ROPOLI, 2010, p.6).

No entanto, na prática, nossas entrevistadas são quase que unânimes em afirmar que a inclusão atualmente está distante do que preconiza a Lei, conforme diz tão bem P9: “Não adianta apenas inserir tal aluno na sala, ou escola regular, mas é preciso dar toda assistência necessária”. Fato esse também evidenciado por P10 quando fala, referenciando a LDB, da obrigatoriedade da educação inclusiva de qualidade e critica o que acontece na prática.

Esse distanciamento da lei e da prática também é evidenciado na fala de P2 quando diz que “[...] a maioria das escolas e dos profissionais não estão preparados para receberem as crianças com necessidades especiais, embora procurem oferecer melhor serviço (a melhor assistência). Mesmo percebendo que o processo de inclusão está caminhando a passos lentos P4 não tira a responsabilidade dos investimentos do governo, reforçado por P8 “falta muito investimento na educação, principalmente na formação dos professores”.

Vale a pena lembrarmos a reportagem “Alunos Especiais são invisíveis” no Jornal Correio da Paraíba, 2013, p.B4, que diz que apesar da LBD garantir que crianças com deficiência estudem em escola regular, o aprendizado é um desafio. É até compreensível o desabafo da mãe que entrou com um processo na secretaria de educação do: “[...] é verdade que nenhum professor sai da universidade preparado para trabalhar com alunos com deficiências, mas eu também não estava preparada para ter um filho com Down. São desafios que se colocam pra gente e a gente precisa correr atrás, aprender a fazer”.

Enfim, a inclusão do aluno deficiente veio para romper com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas. No entanto, para atender a “todos”, a escola atual tem de mudar, o que por sua vez exige um trabalho em muitas frentes, inclusive tendo o Sistema como parceiro para estruturar fisicamente e humanamente a tão sonhada escola inclusiva preconizada na Lei

E, finalmente, ao pedirmos para listar as principais dificuldades que as entrevistadas estão enfrentando ou já enfrentaram na inclusão do seu aluno com deficiência, obtivemos como respostas:

QUADRO 9. PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA INCLUSÃO DO SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA

| PROFESSORES | RESPOSTAS DA QUESTÃO 09 |
|-------------|---|
| P1 | - Na minha sala de aula não há crianças portadoras de necessidades especiais até o presente momento. |
| P2 | -A maior dificuldade encontrada é a falta de compromisso dos pais, em especial, no acompanhamento das atividades e no controle da medicação, quando necessária. |
| P3 | - Falta de material apropriado- a presença frequente dos pais. |
| P4 | - Nunca trabalhei diretamente com aluno com deficiência. |
| P5 | - Um auxiliar para ajudar com os alunos. Aplicar atividades diferenciadas por não ter tempo suficiente para trabalhar etc. |
| P6 | - Não tenho aluno com deficiência |
| P7 | - Falta de formação continuada para todos os segmentos da escola |

| | |
|-----|---|
| | - Material didático pedagógico adequado. |
| P8 | - Manter o aluno ocupado com atividades que o desenvolvam, elaborar tais atividades; sentar ao lado dele e dar mais atenção. |
| P9 | - Não tive ainda aluno com deficiência. |
| P10 | - A principal dificuldade que já enfrentei foi a falta de material didático diferenciado. O que também dificultou a permanência do aluno na escola foi a falta de estrutura física que a mesma não oferecia aos alunos com deficiência. |

Foi constatado que 04 das entrevistadas ainda não tiveram alunos com deficiência. As demais relataram dificuldades com relação ao material didático, inclusive P8, que relata como dificuldades elaborar atividades e sentar ao lado e dar mais atenção. Esta fala resumiu tudo, pois é do conhecimento de todos educadores que nossos livros didáticos não correspondem totalmente à realidade nem dos alunos ditos normais, quanto mais do aluno deficiente. Nesse sentido, questionamos a falta de suporte da sala multifuncional, pois se ela funcionasse todos os dias, como parceira da sala regular, poderia suprir parte dessa dificuldade, com certeza. Ressaltamos, também, a importância de uma formação adequada para lidar com o processo da inclusão, bem como uma grande transformação da escola, pois como vimos nos depoimentos das professoras, são muitas as dificuldades. Em relação a escola, Mantoan (1998, p. 3) propõe:

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares.

Enfim, entendemos que embora tenham ocorrido muitos avanços na educação inclusiva, a questão da inclusão da pessoa com deficiências ainda é um grande problema. Assim sendo, é necessário promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas, bem como oferecer melhores condições de formação para os sujeitos envolvidos na educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo refletirmos sobre a concepção das professoras da “Escola para Todos” a respeito do processo de inclusão de pessoas deficientes na escola regular. O mesmo nos possibilitou um melhor entendimento sobre a inclusão de alunos deficientes na escola regular, considerando os aspectos estruturais, organizacionais e de formação docente.

A partir dos estudos teóricos vimos que apesar de toda evolução na educação inclusiva no nosso país ainda temos muito que caminhar, pois incluir não basta encaixar o aluno na escola regular, mas, sobretudo, dar-lhe condição de desenvolver-se, reconhecendo e respondendo às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos.

Essa responsabilidade não deve ser um esforço individual dos professores ou da escola, mas de uma política que favoreça ou dê condições para que a inclusão aconteça de fato e de direito, pois por mais bem intencionado que os professores estejam, há necessidade de uma formação teórica. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente.

É ingenuidade pensar no voluntarismo ou no afeto sem que se tenha conhecimento sobre as necessidades do aluno deficiente, bem como um plano de trabalho para atendê-lo. Sabemos que os fatores afetivos do professor e dos alunos exercem influência decisiva na interação que se estabelece na escola, mas concretizar realmente a inclusão é muito mais que isso, é um grande desafio, pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Tais mudanças não são tão simples e fáceis, pois que exige ações e estratégias sociais e governamentais, dando igualdade de condições de acesso e permanência na escola, conforme defende a nossa Carta Magna em seu artigo 208.

Fundamentados nisso, consideramos que mesmo com tantas diretrizes legais como a LDB, Declaração de Salamanca, Estatuto de Criança e do Adolescente, dentre outras, o processo de inclusão de crianças com deficiências nas escolas regulares ainda está longe de atender as necessidades dos deficientes, seja qual for o tipo de deficiência. Todas essas

diretrizes estabelecem que deva existir a inclusão, mas a realidade das escolas, dos profissionais da educação e da própria sociedade, é oposta ao que pretende as leis.

Enfim, um sistema escolar inclusivo precisa investir na capacitação contínua dos professores e funcionários das escolas, realizando o chamamento dos que ainda não se consideram envolvidos, num contínuo processo de sensibilização e atualização constante de toda escola e comunidade. Nesse aspecto, a assessoria ao professor é fundamental para orientação e busca de soluções para os problemas surgidos na sala de aula, no aprofundamento das questões teóricas, na construção de intervenções pedagógicas, na seleção de recursos materiais e tecnológicos para a aprendizagem dos alunos, no processo de avaliação, na interrelação com as famílias, bem como na mediação entre escola e serviços especializados para atendimento ao aluno com necessidades educacionais, na área da saúde, da assistência social, do trabalho, entre outros.

Gostaríamos de esclarecer que nem o nosso objetivo, nem os resultados dessa pesquisa apontam para a crítica da inclusão do aluno com deficiência, mas para uma chamada quanto à urgência do tema ser aprofundado na formação acadêmica do educador, bem como mantê-los atualizados com formações continuadas oferecidas anualmente pelo município para os professores da sala regular, pois como bem ressaltou Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

No formato em que se encontra atualmente a inclusão do aluno com deficiência na rede regular, defendemos a manutenção das escolas especiais para que possa incluir na educação formal aqueles que foram “excluídos” da rede, principalmente aqueles deficientes em que a escola não tem a mínima condição (infraestrutura, material didático e recursos humanos) para receber e atender de forma satisfatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 3298/99 de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109697/decreto-3298-99#art-6--inc-I>

BATISTA Dayse Dsm-IV- Manual diagnostico e estatístico de transtornos mentais .trad. - 4 ed- Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 1. Psiquiatria- Manual I. Titulo

BARDIN, Laurence: Análise do conteúdo. São Paulo, Revista e ampliada, 2011 ok

BARRETA, CANAN: Políticas Públicas de Educação inclusiva: Avanços e Recuos a partir dos documentos legais. 2012, disponível em disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181> acessado em 07/05/2014

CAVALCANTE, Waldira Costa, Criança Portadora de Deficiência Mental: Sua inclusão no Ensino Regular, João Pessoa, 2006.

COLL César , MARCHESI Álvaro e PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento psicológico e educação. Tr 3v (Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais; 3). Fátima Murad- 2 ed- Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRER, Rinaldo. Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade. Bauru,SP: EDUSC,2003

D'OLIVEIRA, Maria Christina Barreiros. **Breve análise do princípio da isonomia**. 2011. Disponível em: http://institutoprocessus.com.br/2012/wp-content/uploads/2011/12/3_edicao1.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2014.

FARO, Félix Ábia: **A inclusão escolar do deficiente intelectual**: Um novo olhar na prática docente. Universidade de Brasília, 2011.

FRANSCICA ROSENEIDE FURTADO DO, dos Santos Idê Borges : **Saberes e práticas da inclusão**: introdução/coordenação geral- Monte - reimpressão. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 45 P: il (Educação Infantil)

JEZINE EDINEIDE, GALDINO Ilder Layanna Arruda de Sousa: **Mediação da aprendizagem e o processo de inclusão na educação infantil**, 2008.

JORNAL CORREIO DA PARAÍBA. Reportagem : **Alunos especiais são ‘invisíveis’**. 8 de setembro de 2013.

LIMA, Emília Freitas de. **A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural**. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional, 2006. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/1595>. Disponível em: 08 de abril de 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Maria Teresa Eglér: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007

MAZZOTTA, Marcos J.S, **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**, 6d São Paulo, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér: **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PEDAGOGIA EMPRESARIAL & EDUCAÇÃO CORPORATIVA. Disponível em <http://www.linkedin.com/groups/Ensinar-n%C3%A3o-%C3%A9-transferir-conhecimento-2439019.S.5847152246495666176> . Acessado em 27/04/2014

PLOENNES Camila, **O Impasse da inclusão**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/o-impasse-da-inclusãomudanca-na-meta-4-do-plano-nacional-243674-1.asp>. Acessado em março de 2014

REVISTA NOVA ESCOLA. nº 268. São Paulo: Ed. Abril, Dez 2013/JAN 2014.

REVISTA CARTA NA ESCOLA. São Paulo: Ed.Confiança, novembro de 2012.

ROMAGNOLLI, Gloria Suely Eastwood; ROSS, Paulo Ricardo. **Inclusão de aluno com Baixa Visão na rede pública de ensino**: Orientação para professores. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-2.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2014.

ROPOLI, Edilane Aparecida : A educação Especial na Perspectiva de Inclusão Escolar: a Escola Comum inclusiva, secretária de educação especial: Universidade Federal do Ceará, 2010

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2001. p. 89.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

UNESCO. Declaração de Salamanca.
http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/24_08_2013_216/Sab_modulo1_completo.pdf declaração de Salamanca acessado em 17/03/2014

VIGOTCKY, Lev Semenovich, 1896-1934: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** 7 ed- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINCH, Christopher: **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

WALLON, Henri: **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

Reportagem

Uma questão de acesso

INCLUSÃO IMEC muda programa para inclusão de portadores de deficiência no Ensino Superior, mas carência no Básico pode impedir que eles cheguem lá



EDUARDO KHAPPP/DOLHAPRESS

tério da Educação (MEC). Desde 2005, o Programa Incluir criou editais para garantir acesso, integração e manutenção de alunos portadores de deficiência nos Institutos Federais de Ensino Superior. Assim, são enfrentadas as questões pedagógicas de infraestrutura, passando por comportamentais e comunicativas.

Neste ano, a disponibilização dos recursos deixa de ser como antes, em que as instituições tinham de participar de uma seleção, e passa a constar já na proposta orçamentária que trata os valores destinados a cada instituto ou universidade. Assim, esperam-se as universidades terão mais agilidade para resolver os problemas em seus campi.

No último edital, de 2010, em vigor até dezembro de 2011, previu-se aplicações de 5 milhões reais. Neste ano, segundo a pasta, já foram investidos 3 milhões de reais. Para o ano que vem, a previsão é de 11 milhões de reais, que devem ir, principalmente, para a adequação arquitetônica dos campi, ou seja, rampas, barreiras de acesso, sinalização etc. Outras prioridades são contratações para acessibilidade: impressoras em Braille, lupas eletrônicas e materiais didáticos e pedagógicos também poderão ser adquiridos.

Apesar de o investimento ser considerado bom, o professor do programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, explica que isso não basta para garantir a permanência desses estudantes na escola no longo prazo.

"É comum que a instituição disponibilize equipamentos, mas não ofereça o diagnóstico prévio de um estudante que identifique dificuldades e procedimentos a serem tomados. O acompanhamento dos ingressantes é fundamental para iden-

tificar que dificuldades eles podem enfrentar para além das adaptações necessárias", afirma.

Outra preocupação em infraestrutura é positiva: necessariamente, o que o País é ou há filhas e sobrinhas de todo o desenvolvimento acadêmico desses alunos porque para José Geraldo, não se trata de um tipo de deficiência, mas de possibilidades.

"A visão que permanece é a de que o problema são os alunos especiais, e não o problema que eles têm suas dificuldades, mas um trabalho pedagógico qualificado em condições de ser feito. Se o Sistema Único de Saúde financiar a planta colunar para uma criança surda, por exemplo, não há um trabalho pedagógico e terapêutico contínuo que ensine essa criança a ouvir, a aproveitar o que o implante produz em termos de informação sonora", desenvolve.

Os investimentos feitos nos últimos anos, há que se afirmar, promovem uma inclusão louvável desses alunos.

Segundo José Geraldo, se no fim da década de 1990 as escolas não chegavam a ter 20 mil alunos portadores de deficiência, hoje temos cerca de 800 mil.

"Há um investimento sério do governo federal no atendimento educacional especializado com a implantação de recursos funcionais, materiais pedagógicos etc., mas há carência de professores para esse tipo de trabalho especializado", reitera.

No sentido, o governo também investiu que, em 2011, 12 cursos de Pedagogia Bilíngüe (Surdez/ Libras) para formação inicial de professores e intérpretes, até 2014, em todos os estados.

PROBLEMA DE BASES

Outra questão mais urgente que também influencia no acesso de ingressantes são os problemas de qualidade no Ensino Básico.

"As questões do ingresso evidenciam um problema ainda maior, que é de toda a educação, a falta de qualida-

de no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Essa é uma crítica feita de modo generalizado, mas, na educação especial, parece-me mais forte e paradoxal, porque, apesar de todo o sistema que é montado, retomados, no final, em baixa aprendizagem. Nada impede que um aluno cego ou surdo aprenda conteúdo escolar básico, mas na realidade vemos que poucos passam para o Ensino Médio, por exemplo. "Nesses casos, cita, é comum que esses sejam jovens de famílias com mais recursos.

Isso é consequência também, relata o professor do Iato de a escola ter mudado pouco no ponto de vista acadêmico para efetivamente incorporar esses estudantes, o que influencia a sua formação. "O trabalho não pode ser apenas específico, sim, focado em acesso físico ou no aprendizado acadêmico. Deve focar também sua incorporação como cidadão. Isso é algo em que precisamos investir".

Motive a formação e a boa educação!



Educar um ser humano de caráter é tarefa árdua, porém extremamente recompensadora. Essa é a proposta da **Coleção Família**. São mais de dez títulos, todos escritos por autores que desejam, por meio de valores éticos e humanos, colaborar com a formação de indivíduos comprometidos com a sociedade e o mundo.

Copyright PAULUS. PAULUS se reserva o direito de alterar o conteúdo de qualquer um dos materiais aqui apresentados. Imagens meramente ilustrativas.

PAULUS 29 livrarias distribuídas por todo o Brasil.

VENDAS: Tel: (11) 3789-4000 - 0800 164011 - vendas@paulus.com.br

SAC: Tel: (11) 3789-4119 - sac@paulus.com.br

www.paulus.com.br

PAULUS

Alunos especiais são 'invisíveis'

Apesar da LDB garantir que crianças com deficiência estudem em escola regular, aprendizado é desafio

CORREIO DA PARAIBA

Cidades

B4 Paraíba • Domingo, 08 de setembro de 2013

Alunos especiais - a Sala de Recursos. De acordo com as professoras Socorro Caetano e Penha Melo, a criança não pode ser invisível porque não domina determinado assunto, mas é necessário que se ofereça as atividades acessíveis para os alunos", afirmou Socorro Caetano.

Já Penha Melo, ressaltou que existe dificuldade de planejamento e até mesmo a conversa e interação entre os alunos e professores. O professor é autônomo dentro da sala de aula e não pode aplicar a metodologia em ter interferências. Eles são orientados a atender a todos, sem distinção.

Alunos especiais - a Sala de Recursos. De acordo com as professoras Socorro Caetano e Penha Melo, a criança não pode ser invisível porque não domina determinado assunto, mas é necessário que se ofereça as atividades acessíveis para os alunos", afirmou Socorro Caetano.

Já Penha Melo, ressaltou que existe dificuldade de planejamento e até mesmo a conversa e interação entre os alunos e professores. O professor é autônomo dentro da sala de aula e não pode aplicar a metodologia em ter interferências. Eles são orientados a atender a todos, sem distinção.

Sem planejamento

Alunos especiais - a Sala de Recursos. De acordo com as professoras Socorro Caetano e Penha Melo, a criança não pode ser invisível porque não domina determinado assunto, mas é necessário que se ofereça as atividades acessíveis para os alunos", afirmou Socorro Caetano.

Já Penha Melo, ressaltou que existe dificuldade de planejamento e até mesmo a conversa e interação entre os alunos e professores. O professor é autônomo dentro da sala de aula e não pode aplicar a metodologia em ter interferências. Eles são orientados a atender a todos, sem distinção.

Professores não planejam atividades diferentes para alunos especiais

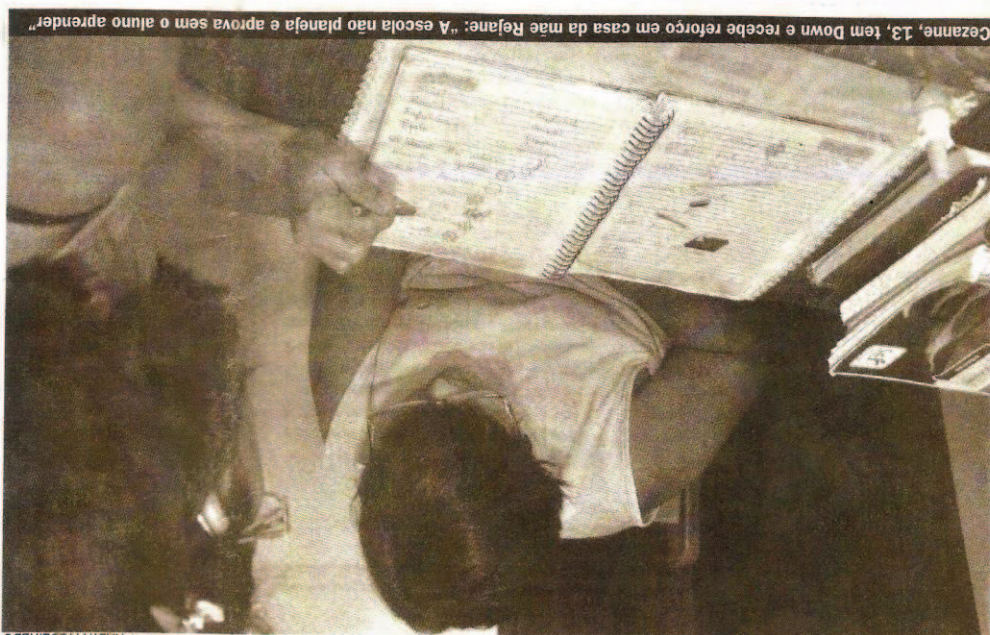
Alunos especiais - a Sala de Recursos. De acordo com as professoras Socorro Caetano e Penha Melo, a criança não pode ser invisível porque não domina determinado assunto, mas é necessário que se ofereça as atividades acessíveis para os alunos", afirmou Socorro Caetano.

Já Penha Melo, ressaltou que existe dificuldade de planejamento e até mesmo a conversa e interação entre os alunos e professores. O professor é autônomo dentro da sala de aula e não pode aplicar a metodologia em ter interferências. Eles são orientados a atender a todos, sem distinção.

Dentro da escola, há um espaço destinado para professores especiais, que ficam 'invisíveis' quanto para

A educação é um direito de todos, sendo as escolas regulares especiais estão matriculadas em escolas regulares e estaduais, conforme o Censo da Educação de 2012. Dos 223 municípios, 126 (56,5%) contaram com escolas aptas a receber pessoas com deficiência conforme a Pesquisa do Perfil dos Municípios (Munic) de 2011.

Dentro da escola, há um espaço destinado para professores especiais, que ficam 'invisíveis' quanto para



Gezanne, 13, tem Down e recebe reforço em casa da mãe Rejane: "A escola não planeja e aprova sem o aluno aprender"

MALVA FIGUEIREDO

APÊNDICE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS EM EDUCAÇÃO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

QUESTIONÁRIO

- Aplicado em uma escola municipal com professores que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.
- Nesta pesquisa não é importante saber o seu nome, mas gostaríamos que você respondesse com sinceridade todas as perguntas seguintes:

DATA: ___/___/___

PARTE I- DADOS GERAIS

Idade: ____ Sexo M () F ()

Graduação: _____

Há quanto tempo atua na educação Básica ? _____

PARTE II- QUESTÕES

1. Há quanto tempo atua na Educação Básica?
2. Você tem algum conhecimento sobre educação inclusiva? Pode falar sobre isso o que você conhece?
3. Como você adquiriu esse conhecimento?
4. Você se considera preparada (o) para desenvolver seu trabalho frente a inclusão escolar? Justifique

5. Você considera que a escola está preparada (infraestrutura, material didático e recursos humanos) para receber e atender de forma satisfatória alunos com deficiência? Justifique sua resposta.
6. Na sua escola tem sala de recursos multifuncional? Ela fornece apoio e/ ou orientação para trabalhar com alunos deficientes?
7. Na formação continuada oferecida pelo município, existe alguma formação específica que te prepare para trabalhar com a inclusão? Comente
8. Como você definiria o processo de inclusão que ocorre hoje?
9. Liste principais dificuldades que você enfrenta ou já enfrentou na inclusão do seu aluno com deficiência.