

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Karla Fernanda Wunder da Silva**

**Inclusão escolar de alunos com deficiência mental:  
possíveis causas do insucesso**

**Porto Alegre  
2007**

**Karla Fernanda Wunder da Silva**

**Inclusão escolar de alunos com deficiência mental:  
possíveis causas do insucesso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Beatriz Vargas Dorneles.

**Porto Alegre  
2007**

**Karla Fernanda Wunder da Silva**

**Inclusão escolar de alunos com deficiência mental:  
possíveis causas do insucesso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Vargas Dorneles – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Clarissa Seligman Golberg (UFRGS – PPGEduc)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eva Regina Carrazoni Chagas (PUCRS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Alcione Munhóz (UFSC)

## **Agradecimentos**

Ao meu esposo João, que apóia minhas buscas, meus sonhos, minhas 'loucuras', sempre com a mesma paciência e amor, tornando tudo possível e fazendo-me sentir cada vez mais forte, como mulher e como profissional.

Ao meu filho, Athos, que me ensinou a maior lição o amor incondicional. Ele, com sua busca pelo saber, trouxe-me novamente o sabor da infância, da fantasia e a alegria de descobrir!

À minha mãe, Neli, que com palavras ou com sorrisos silenciosos ensinou-me a ser bela no amor, forte na dor e lutadora para seguir a profissão que escolhi, oferecendo sempre o que tenho de melhor em mim.

Aos meus irmãos, Karen e Elcio, e ao meu sobrinho, Thiago, por sempre estarem presentes nas lutas diárias. Sinto o amor, o apoio e o carinho de vocês em todos os momentos da minha vida. Este é o significado de família. Amar sempre!

À madrinha-mãe, Nelci, por simplesmente estar sempre ali, apoiando a minha família em todos os momentos, participando de todas as vitórias, aconselhando, acalentando e sendo a fada-madrinha, que, muitas vezes, tornou possível aquisições materiais neste percurso.

À amiga-mestra, Zélia Farenzena, por ter me feito apaixonar, ainda aluna, por esta profissão. Sou fruto das lições dessa educadora, com muito orgulho! Teus conselhos, tuas orientações qualificaram este trabalho e minha vida profissional.

À Beatriz Vargas Dorneles, minha orientadora, com quem aprendi o real significado da palavra acolhimento, num momento difícil para nós duas, mas que me fez crescer muito como aluna, profissional e ser humano. Jamais esquecerei a grandeza da tua alma! Tua competência profissional e tua orientação ajudaram-me a chegar ao final desta estrada.

Aos colegas de caminhada nesta universidade, que trilharam junto este percurso e com quem muito aprendi, com quem vivi conquistas e perdas. Colegas que se tornaram amigos, hoje e sempre: Rose, Marquezan, Chico, Moana, Mônica, Rosane, Márcia, Daniela e Gabriela.

Às amigas fiéis, dos momentos difíceis, mas também das boas risadas, que acompanharam minhas conquistas e meus tropeços: que dialogaram comigo, estimulando, apontando caminhos, e acreditando em mim sempre, mesmo nos momentos em que eu já não acreditava. Não há palavras para descrever a grandeza da amizade que sinto por todas vocês: Samara, Tatiza, Roberta, Vera Lisiane, Soraya, Dinara, Selene, Renata, Ana Marisa, Denise.

Ao meu grupo de amigos, encantadores, que ao me receberem com um sorriso toda manhã, oferecerem-me um café, tornam o dia a dia mais fácil de ser vivido. Obrigada, Maria, Marina, Bete e Roberto!

À Escola Estadual de Educação Fundamental Dom Pedro I, por ter deixado um dia eu voar mais alto e tomar outros rumos. A amizade e o respeito são eternos.

Aos colegas da Escola Estadual Especial Cristo Redentor, que me receberam com carinho quando lá cheguei. Que me apoiaram nesta etapa da caminhada e que batalham lado a lado pela valorização da educação especial e pelo respeito aos sujeitos com deficiência mental.

Obrigada a todos, não importa quanto e quais nomes vocês tenham. Importa, sim, o papel que desempenharam na minha vida e as mudanças que ajudaram a realizar.

Obrigada de coração!

## Dedicatória

Para os alunos que passaram por mim e acabaram encontrando suas portas de entrada com sucesso.  
Para os que virão em busca de ajuda para achá-las,  
as encontraremos juntos.

Ao querido mestre, **Hugo Otto Beyer** (*In memoriam*), que com paciência e competência, foi desvelando o caminho a ser seguido, tornando-o menos difícil e mais prazeroso.  
Tua partida deixou saudades, mas tuas idéias estão presentes mesmo com tua ausência física.  
Ter chegado até aqui é o resultado do caminho trilhado contigo.  
Obrigada!

**Uma criança com necessidades educacionais especiais, antes de ser alguém impedido por uma deficiência, é alguém capaz de aprender.**

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

**Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido.**

Paulo Freire

## RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado aborda o tema da Inclusão Escolar. É uma investigação que utiliza a abordagem qualitativa e elenca como problema de pesquisa as dificuldades que se apresentam na inclusão dos alunos com deficiência mental matriculados no ensino regular e que provocam o ingresso dos mesmos na Escola Especial. Partindo-se do pressuposto de que, cada vez mais alunos com necessidades especiais estão sendo matriculados em escolas regulares, procurou-se através desta pesquisa refletir sobre as ações implementadas na escola regular que favorecem ou não um processo de inclusão de qualidade para os alunos com diagnósticos de deficiência mental. Esta investigação teve como sujeitos 3 alunos com deficiência mental que freqüentam, atualmente, uma escola especial, mas que vieram egressos do ensino regular de escolas intituladas inclusivas, ou seja, alunos com um percurso na escola regular. Partindo do relato da trajetória escolar desses alunos, chegou-se às escolas regulares freqüentadas por eles e, tomando como base essas informações, investigou-se os fatores que favoreceram o ingresso no sistema de educação especial. Pesquisar a questão elencada possibilitou desvendar como se deu o processo de inclusão desses alunos, bem como o que causou seu afastamento das escolas regulares, favorecendo a reflexão de novas propostas e novas ações, evitando que os mesmos procedimentos ocorram com novos alunos, desencadeando o processo de exclusão. Constatou-se que não há, por parte dos educadores, uma negação à proposta inclusiva; há, sim, um receio de não saber como agir e o que fazer para promover o desenvolvimento cognitivo desses alunos. Pode-se perceber que, mesmo as escolas ditas inclusivas, apresentam, ainda em relação aos alunos com deficiência mental, muitas lacunas em suas práticas, refletidas pela falta de formação dos professores e falta de recursos materiais para estes e para os alunos incluídos. A inclusão de alunos que apresentam deficiência mental ainda é um desafio para as escolas regulares e, como tal, sujeita a reflexões, construções e reconstruções constantes durante o processo. Fica evidenciada, aqui, a necessidade de maiores discussões, estudos, pesquisas e ações sobre o assunto tanto nas escolas especiais quanto nas escolas regulares e uma formação continuada sistemática e específica a cada situação vivida pelos professores, alunos e comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão Escolar - Necessidades Educacionais Especiais - Deficiência Mental - Escolas Inclusivas.

## ABSTRACT

This master's degree final paper approaches the theme of school inclusion. It investigates through qualitative approach the difficulties that arise upon including mentally challenged students registered in regular schools, and that cause them to subsequently join schools for "special children". Starting with the assumption that more and more physically or mentally challenged students are being registered in regular schools, it was tried to find out what measures are taken by regular schools that encourage or discourage a quality inclusion process for students diagnosed as being mentally ill. This study took 3 mentally challenged students who currently attend a school for children with special needs, but coming from a regular "so called" inclusive school, i.e., students with some experience in regular school life. Starting from the school background of these students, it was possible to spot the regular schools they had attended. Then it was investigated the factors contributing for their admission into special education system. Studying the focused problem enabled us to find out how the inclusion process of these students took place, as well as what caused their leaving the regular schools; this, in turn, stimulated the reflection upon new proposals and new measures, preventing the same from happening again with new students, which might again trigger the exclusion process. It was concluded that teachers do not deny to participate in the inclusion proposal; in fact, there is a fear of not knowing how to act and what to do to promote the cognitive development of these students. It was also concluded that the "so called" inclusive schools present many gaps in their practices concerning mentally challenged students, shown in the lack of teacher preparation and of material resources that teachers and included students faced. Including mentally ill students is still a challenge for regular schools, and as such, it is subject to constant reflections, constructions and reconstructions along the process. It was clearly shown the need for further discussions, studies, research and measures regarding this issue both in special and regular schools, and a continuous, systematic and specific preparation for each situation experienced by teachers, students and community.

**KEY-WORDS:** School inclusion – Special educational needs – Mentally-challenged – Inclusive schools.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. MINHA TRAJETÓRIA E A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA</b> .....	18
1.1 PROPOSIÇÃO DA PESQUISA: NOVOS CAMINHOS A CONQUISTAR .....	29
<b>2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	31
2.1 UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL.....	37
2.2 INCLUSÃO: UMA LONGA CAMINHADA.....	45
2.3 ESCOLA INCLUSIVA: UMA ESCOLA DE TODOS, PARA TODOS E COM TODOS.....	52
2.4 PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA: A OUTRA FACE DA MOEDA .....	59
<b>3. PRÓS E CONTRAS DO PROJETO INCLUSIVO</b> .....	65
3.1 EXPERIÊNCIAS QUE ESTÃO DANDO CERTO.....	66
3.1.1 Escola Integradora .....	66
3.1.2 Mundo Inclusivo .....	72
3.2 OTTO SPECK: UM CONTRAPONTO À INCLUSÃO .....	75
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	78
4.1 SUJEITOS DA PESQUISA .....	81
4.2 O LUGAR DA PESQUISA .....	82

4.3 INSTRUMENTOS .....	83
4.4 PROCEDIMENTOS NA PESQUISA .....	84
4.5 ANÁLISE DE DADOS .....	85
<b>5. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES: POSSIBILIDADE DE REFLETIR SOBRE AS PROPOSTAS INCLUSIVAS .....</b>	<b>87</b>
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE CADA CASO .....	88
5.1.1 Caso 1 – Aluno H.M.R. ....	88
5.1.2 Caso 2 – Aluno R.L.F. ....	94
5.1.3 Caso 3 – Aluno D.S.S. ....	100
5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	108
5.2.1 Os sentimentos dos professores sobre o processo de inclusão escolar .....	115
5.2.2 Os diferentes aspectos do cotidiano escolar.....	118
5.2.2.1 Concepção dos professores sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas.....	119
5.2.2.2 Número de alunos em sala de aula: pressuposto para a qualidade educativa nas propostas inclusivas .....	122
5.2.2.3 Recursos financeiros e materiais: necessidades para a efetivação do processo de inclusão escolar.....	124
5.2.2.4 A família: requisito essencial, também, para o êxito do processo de inclusão .....	130
5.2.2.5 Currículo Escolar: desafio nas propostas de inclusão escolar.	136
5.2.3 Aspectos complementares que circundam o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola especial ....	139
5.2.3.1 Aspectos legais que orientam o processo de inclusão escolar	145
5.2.4 A “não aprendizagem” na escola regular como justificativa para o ingresso na escola especial .....	149
5.3 IMPLICAÇÕES DA ANÁLISE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	152
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: IDÉIAS PARA CONTINUAR A REFLEXÃO-AÇÃO.....</b>	<b>155</b>
<b>DIFERENTES DIMENSÕES DA "NÃO-INCLUSÃO.....</b>	<b>168</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE F .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE G .....</b>	<b>183</b>

**LISTA DE QUADROS E FIGURAS**

<b>QUADRO 1 - .....</b>	<b>93</b>
<b>QUADRO 2 - .....</b>	<b>98</b>
<b>QUADRO 3 - .....</b>	<b>106</b>
<b>FIGURA 1.....</b>	<b>168</b>

## INTRODUÇÃO

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro (ABRAMOWICZ, 1997).

Um dos grandes desafios enfrentados pela escola nos últimos anos é, sem sombra de dúvida, efetivar, na prática, os princípios que fundamentam o processo de uma escola inclusiva. Na escola inclusiva a educação assume uma trajetória comprometida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com os princípios orientadores internacionais referentes às políticas dos “Direitos Humanos”, e, também, com as diretrizes emanadas pelos Estados e Municípios da República Federativa do Brasil.

As iniciativas e/ou projetos implantados e implementados nas instituições escolares, a partir do movimento de inclusão escolar, ou seja, de uma “escola para todos” têm por base os estudos, as discussões, os encontros internacionais sobre educação inclusiva. Dos encontros pode-se eleger como de extrema importância a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990; a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha.

Após esses eventos, a legislação educacional brasileira toma outros rumos, indicando e assumindo a necessidade de uma educação para todos, onde o acesso ao conhecimento é verdadeiramente desenvolvido.

O compromisso da instituição escola com as diretrizes nacionais prescinde de conhecimentos e valores éticos e morais de uma sociedade em constantes transformações. Envolve, fundamentalmente, a compreensão sobre heterogeneidade humana, ou seja, as diferenças que cada pessoa apresenta no seu desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social, quer seja na sala de aula quer seja na comunidade de pertença. Outro aspecto, também importante, se refere às questões sobre “igualdade de oportunidades”, que inclui, dentre os múltiplos preceitos que defende o ingresso e a permanência na escola, uma educação de qualidade para a construção de conhecimentos nas diversas áreas e o desenvolvimento de valores objetivando a integração social de todos na comunidade, respeitadas suas diferenças.

A proposta de uma educação inclusiva evoluiu nos últimos vinte (20) anos, evidenciando reflexos das discussões travadas na sociedade internacional, que tem se unido emitindo documentos diversos em busca da meta maior que é a humanização da sociedade, tornando-a mais igualitária e menos preconceituosa. Assim, a luta por uma escola para todos é um processo cotidiano contínuo exigindo, especialmente, a participação e comprometimento de todos profissionais que interagem com seres humanos.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, buscou compreender de que modo se deu o processo de inclusão de alunos que apresentam diagnóstico de deficiência mental nas escolas regulares, considerando-se que, muitos deles, delineiam caminhos de ida e volta das instituições, num frustrante processo de exclusão escolar. A escola regular, necessitaria, na verdade, procurar uma maneira de garantir o acesso e a permanência dos sujeitos na instituição buscando aprender a forma de construção de conhecimento desses alunos, bem como apontar claramente as dificuldades por eles encontradas a fim de exigir do Sistema de Ensino o oferecimento das condições necessárias para uma educação de qualidade cujo retorno social está comprovado.

Para essa investigação, em busca de fatos que revelem a realidade do processo de inclusão escolar, optou-se por interligar a história da própria autora, como educadora especial, atuando no ensino público estadual à história tecida durante a trajetória da pesquisa ora proposta.

É no dia-a-dia que os profissionais da área da saúde, educação, assistência social, entre outros, precisam efetivar o processo multidisciplinar e interdisciplinar para a educação integral dos alunos que apresentam dificuldades nas propostas curriculares apresentadas pela escola. Convém ressaltar que o Poder Legislativo, Executivo e Judiciário também estão envolvidos no processo de inclusão social, avaliando, apoiando e cooperando, sistematicamente, com a educação que se desenvolve nas escolas que compõe o sistema regular de ensino. A presença efetiva da sociedade, a interlocução entre escola, comunidade e poder público constituem um dos pilares para uma educação de qualidade, sem barreiras atitudinais e arquitetônicas.

O que se observa, porém, nesses últimos anos, quando se estabelece uma análise crítica sobre a legislação educacional brasileira em relação ao que acontece, realmente, é que, em muitas escolas há uma lacuna, um espaço em branco entre o que estabelece a legislação, as teorias educacionais, os princípios curriculares que incluem as adaptações curriculares e as práticas cotidianas das escolas. Percebe-se que há um descompasso claro entre o que consta na lei, o que se considera 'ideal', e o que, de fato, ocorre no processo, o 'real'. Muitas escolas manifestam um sentimento de impotência frente às múltiplas dificuldades, para cumprir, na íntegra, as propostas de uma "educação para todos" numa "escola inclusiva".

Na tentativa de implementação da proposta de uma escola inclusiva, há, em geral, a exclusão dos alunos que apresentam dificuldades nas suas aprendizagens e que são denominados alunos com necessidades educacionais especiais. De maneira especial, os alunos com diagnóstico de deficiência mental, sofrem, na maioria, as conseqüências da busca "desenfreada" pela inclusão nas escolas regulares sem que estas tenham reais condições de desenvolver uma educação de qualidade.

A propósito disso, não há como negar que condições físicas e estruturais de uma escola são importantes. Entretanto, frente à diversidade humana presente na sala de aula, às diferentes formas de aprender que cada aluno apresenta, à multiplicidade cultural, econômica e social, fatores estes que interferem no currículo escolar, à realidade na formação dos professores para um ensino que exige amplo conhecimento do ser humano em todos seus aspectos, bem como à compreensão de uma sociedade em constantes mudanças, se faz necessário o fomento de pesquisas educacionais que superem o mero registro de documentos escritos para se projetar numa discussão clara e ampla nas universidades, nas escolas e nas comunidades. É preciso, pois, que novos entendimentos “tomem vida”, emergindo e se inserindo nos movimentos educacionais. Para tanto, é imprescindível a interlocução entre os profissionais das diversas áreas do conhecimento para o debate consciente das possibilidades e necessidades educacionais visando à qualificação na formação dos mesmos, o que influirá, com certeza, na qualificação do processo educacional para uma real escola inclusiva.

O primeiro capítulo apresenta as origens do estudo relacionadas com a história da pesquisadora. Daí surgir a escolha do tema e, conseqüentemente, a definição do problema e das questões de pesquisa.

No segundo capítulo aprofundam-se as questões relativas à deficiência mental, à inclusão, à escola inclusiva, aos professores e ao papel por eles exercido na proposta inclusiva.

O terceiro capítulo relata duas experiências consideradas “positivas” em inclusão escolar, e, ainda alguns contrapontos teórico-metodológico, sob o ponto de vista de estudiosos da área.

No quarto capítulo detalham-se as orientações metodológicas da pesquisa, discorrendo-se sobre os procedimentos que envolveram o desenvolvimento da investigação.

O quinto capítulo traz as informações obtidas através da pesquisa envolvendo o material transcrito, a categorização e análise dos dados coletados, possibilitando elencar os indicadores que explicam as ocorrências motivacionais sobre o ingresso

de alunos em uma escola especial, após uma experiência na escola do ensino regular.

O sexto capítulo apresenta considerações finais sobre a realidade da proposta de educação inclusiva, no que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais na área de deficiência mental.

## 1 MINHA TRAJETÓRIA E A HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei [...], porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2002, p. 59).

Sou educadora especial e alfabetizadora por opção. Sou a segunda filha, de um total de três irmãos. Minha mãe, uma dona de casa, e meu pai, um advogado. Recebi de meus pais, ele já falecido, o ensinamento de que não há no mundo pessoas melhores ou piores, que sabem mais ou menos, inteligentes ou menos inteligentes, capazes ou incapazes. Aprendi, desde pequena, que as pessoas são diferentes, mas que todas elas, com suas limitações e qualidades, têm algo a nos ensinar, que é único em cada ser humano.

Com esse ensinamento, cresci e estabeleci meus vínculos afetivos. Na infância, por volta dos cinco anos de idade, passei a observar uma menina que morava na casa em frente à minha. Calculo que era um ou dois anos mais velha do que eu, mas o que chamava a minha atenção era que a garotinha só saía de casa pela porta dos fundos, e sempre acompanhada somente pela babá. Recordo-me de ouvir minha mãe contar que a menina tinha um problema, e me espantava ao

imaginar qual problema lhe obrigava a sair sempre pela 'porta dos fundos'. Aos dez anos, fiz amizade com várias crianças que moravam na rua situada nos fundos da minha casa. Todos os dias nos reuníamos para as brincadeiras infantis comuns daquela época; entre a criançada, um dos meninos tinha um irmão mais velho com Síndrome de Down, que brincava e participava de todas as aventuras e fantasias conosco.

Vivenciei, assim, na infância, duas situações muito claras: uma, de exclusão; e outra, de inclusão. E foram essas primeiras experiências que me levaram à escolha profissional.

Quando alcancei maturidade para analisar essas lembranças infantis com criticidade, disse a mim mesma que meus alunos jamais sairiam pela 'porta dos fundos'. Seriam tratados, sim, como o amigo querido de infância, que pela atitude assumida pela família, não permitiu que a síndrome e nem nós, seus amigos, o excluíssemos da convivência com o mundo em seu entorno.

Hoje, como profissional, a busca que tem permeado meu trabalho e estudo é o direito dos meus alunos de irem e virem dos lugares que melhor os atendam em suas necessidades e que os façam felizes. Tenho priorizado a escuta do sujeito com deficiência mental, seus desejos, vontades e sonhos e, também, tenho escutado as famílias e tentando atendê-las e entendê-las em suas lutas. Não é fácil! A busca pela escolarização não é única e unânime, mas é justa em todas as suas formas de olhar.

Meu percurso profissional, na Educação Especial, inicia-se ao assumir uma nomeação no magistério da Rede Pública Estadual. Numa jornada de 40 horas semanais (dois turnos de trabalho diários) assumi, ao mesmo tempo, uma classe especial para alunos com deficiência mental e uma 1ª série do Ensino Fundamental.

A história existente em relação à classe especial na escola, até meu ingresso, era de que os alunos não poderiam conviver com os demais colegas ditos colegas "normais". Categorizavam os alunos da Classe Especial de agressivos, agitados e tantos outros rótulos que os haviam marcado através dos anos de escolarização. Esse quadro foi se alterando à medida que fui incentivando a

movimentação/circulação dos alunos especiais pela escola tanto quanto os meus alunos da 1ª série. Não admitia que os fizessem ficar à margem das atividades da escola e do planejamento curricular. Eu e meus alunos nos colocávamos em tudo que era planejado, assim, passamos a freqüentar o recreio, o refeitório e o pátio, como outra turma qualquer da escola. Dessa forma, nos tornamos presentes no cotidiano escolar.

Durante os anos seguintes, meus alunos foram sendo incluídos em turmas do Ensino Fundamental dos anos iniciais processo este que eu procurava assessorar junto à professora que os recebia. Naquela época, o paradigma dominante ainda era o de integração<sup>1</sup>, embora em minhas reflexões com os colegas, na escola, buscasse fazê-los ver além da patologia dos alunos, desafiando-os a enxergar as possibilidades individuais de cada um e o quanto estes poderiam contribuir com os grupos frente à diversidade humana.

Por volta de 1995, já permeando no sistema escolar uma filosofia de inclusão, a Rede Pública Estadual começou a extinguir o serviço de Classes Especiais e a incluir todos os alunos no ensino regular. No lugar das Classes Especiais abriam-se as Salas de Recursos<sup>2</sup>. Adquiri, assim, nova tarefa e novo papel, desta vez orientada sob esse paradigma.

Assumi a regência de uma Sala de Recursos numa escola pólo<sup>3</sup> e passei a desenvolver um trabalho com os alunos com deficiência mental, que estavam incluídos no ensino regular de diferentes escolas. Concomitantemente a esta

---

<sup>1</sup> Trata-se de um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (MEC/SEESP, 1994, p.27)

<sup>2</sup> Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüenta a classe comum. (Parecer nº. 56/2006 – CEED)

<sup>3</sup> Escola Pólo é aquela em que a sala de recursos é lotada. A professora tem seu vínculo funcional, mas estende este atendimento a mais sete escolas próximas a mesma, já que estas não possuem o referido atendimento em educação especial. Alternativa construída para dar conta de uma demanda maior de alunos e poucos recursos humanos disponíveis na área da educação especial no sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul (SEC/ Documento Diretriz para as Salas de Recursos/ documento de uso interno).

atividade assessorava as equipes diretivas e os professores que atendiam esses alunos.

Durante o caminho trilhado, fui percebendo que a proposta de uma educação inclusiva demanda forças maiores do que só as do sujeito com deficiência mental. Vai muito além! Existem, sim, barreiras físicas, metodológicas, atitudinais, que envolvem os processos humanos. Talvez desta percepção decorra meu constante empenho pela inclusão escolar dos alunos que apresentam déficit nas aquisições cognitivas que influem no percurso do ensino regular.

Após caminhar pela instância da Classe Especial e Sala de Recursos, exerci a função de vice-diretora da mesma escola pública. No ano de 1999, fui convidada a assumir uma função administrativa na Secretaria de Educação, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, na Divisão de Educação Especial como Coordenadora das áreas de Deficiência Mental e Autismo do Estado. Nesse cargo tinha a atribuição de gerenciar as propostas de educação para essas áreas e divulgar a Política Pública daquele governo.

Essa experiência foi muito significativa para a compreensão do funcionamento das redes de políticas públicas estaduais. Pude ter o entendimento de que, como proposta de um sistema público de educação, a inclusão precisa ser o 'carro-chefe', ou seja, a pauta de governo. Se isso não acontece, as discussões não avançam, e os financiamentos de projetos para qualificação do atendimento, envolvendo professores, alunos, enfim, a comunidade escolar, ficam sendo disputados entre outros tantos no pacote geral de ações de cada partido político. Ao mesmo tempo, pude vivenciar as diferentes realidades do nosso Estado e compreender a necessidade de adequação de propostas a cada realidade e não a busca de uma única solução, pois a mesma não cabe a todos, não responde à demanda de todos os municípios em questão. As diferentes realidades necessitam ser levadas em conta quando falamos numa prática de inclusão escolar, se realmente desejarmos uma política pública que pensa e almeja o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito com necessidades educacionais especiais na sociedade.

Quando, em 2002, chegou ao fim a gestão do governo em que eu atuava, fui convidada a assumir o cargo de vice-direção de uma escola estadual especial,

instituição esta em que atuo até hoje. Nessa função tenho me questionado há muito tempo sobre os alunos que ingressam na escola. Em particular, os alunos que tiveram, em algum momento, experiências de inclusão no ensino regular e, que após o fracasso no mesmo, acabaram ingressando na escola especial. Este novo espaço constitui-se como solução para as várias dificuldades decorrentes de um “processo mal sucedido”, gerando conseqüências/seqüelas na vida do aluno. Nesta função administrativo-pedagógica, de dirigir a escola, muitos são os questionamentos. Destaco, por exemplo, o porquê dessas famílias optarem, num primeiro momento, pelo ensino regular, e, logo após, buscarem a Educação Especial. Também busco o porquê de rejeitarem discutir o processo de inclusão de seus filhos no ensino regular.

Na tessitura da história de vida escolar dos alunos ingressantes na escola especial, após sua passagem pelas classes regulares, os professores também expressam seguidamente que, ao iniciar o trabalho pedagógico com alguns desses alunos, percebe-se que demonstravam um potencial significativo nas aprendizagens e, que conseqüentemente poderiam acompanhar as propostas do ensino regular, com adaptações curriculares de acordo com cada um deles. Foi exatamente essa situação recorrente na escola especial, que me impulsionou a realizar esta pesquisa, ou seja, a possibilidade de desvendar os motivos das idas e vindas desse “barco que navega no balanço das águas” do chamado processo de inclusão escolar, e que, muitas vezes, nos parece estar à deriva.

O dia-a-dia na escola e os grupos de estudo na UFRGS, levaram-me a perceber que deveria desvendar como se dá o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino regular, através de um olhar psicopedagógico, envolvendo a proposta educacional da escola e a práxis do professor. Ao voltar meus olhos sobre esse tema, sem dúvida nenhuma, estaria também desvelando as relações que se estabelecem com esses alunos na escola inclusiva.

O ser humano constrói sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com o outro, ao mesmo tempo em que transforma a sociedade e por ela é transformado. Entretanto, observa-se que, nos diferentes períodos da história da humanidade, a sociedade demonstra ter uma visão de homem padronizada, ou seja,

seres humanos perfeitos fisicamente, aprendentes que respondem à cultura do meio de pertença, classificando e categorizando as pessoas de acordo com o paradigma e concepção de homem vigente na época. Assim, elege-se um padrão de normalidade, esquecendo-se de que a sociedade se compõe de homens singulares, que constituem um universo no qual a máxima característica é a diversidade. Constatam-se, então, comportamentos que se manifestam pela rigidez de pensamento no qual o preconceito é um dos determinantes que desrespeitam o princípio de igualdade na diversidade.

A dificuldade das pessoas em superar a visão padronizada de homem está calcada no fato de serem concebidas as diferenças numa perspectiva quantitativa do “fazer humano”, em detrimento do “ser humano”. A escola tem ajudado na manutenção desta posição à medida que tem reproduzido uma visão determinista da sociedade, classificando seus alunos em mais inteligentes e menos inteligentes. Essas classificações geram a exclusão não de só inúmeros alunos enquadrados nos campos das deficiências e/ou que não apresentam nenhuma deficiência aparente, mas também dos que simplesmente não se encaixam no padrão idealizado, tal como nos afirma Mantoan (2006):

É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado, ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (p. 11).

Esses padrões pré-estabelecidos criam esteriótipos que influenciam a prática pedagógica dos professores e que são resultados da falta de informação e conhecimento que o corpo docente e administradores das instituições escolares têm a respeito do processo de desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças com necessidades educacionais especiais. A prática de classificar e categorizar crianças, baseada no que estas não sabem ou não podem fazer, somente reforça o fracasso e perpetua a visão de que o problema está na patologia do indivíduo, e não em fatores como metodologia, currículo e organização escolar. Situa o problema apenas no sujeito, sem analisar outras probabilidades. A partir dessa análise, pode-se dizer que

aceitar e valorizar a diversidade é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos.

O processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade.

A discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas ditas 'regulares' vem ganhando maior dimensão nos últimos tempos. O conceito de inclusão vem sendo discutido no país de norte a sul, sob diferentes perspectivas e enfoques teóricos.

A recomendação para que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais sejam matriculados na Rede Regular de Ensino está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. O Brasil é também signatário de várias declarações internacionais que sinalizam a educação inclusiva como o compromisso dos próximos anos no cenário mundial.

Uma das principais alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas foi a tentativa de democratizar o ensino, de permitir a escolaridade a todas as crianças e jovens, sendo obrigatória a frequência nos primeiros anos de escolaridade (LDB/9394/96). A escola inclusiva integra-se nessa perspectiva de escola aberta a todos (JESUS, 1998).

Se, por um lado, o acesso às escolas cresce a cada ano, por outro, ainda são precárias as suas instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico, a capacitação e qualificação de professores para o atendimento a esses alunos.

Portanto, falar de inclusão e de escola inclusiva pressupõe falar de inúmeros aspectos que "costuram" esses conceitos, tais como, por exemplo, o sujeito do processo, os princípios que orientam as práticas educacionais, as políticas do sistema educacional, entre outros. Trata-se, dessa forma de que não sejam, apenas, uma troca de espaços escolares - do regular para o especial e vice-versa - numa contínua caminhada dos alunos e suas famílias pelo direito a uma educação de qualidade.

O atual cenário social e educacional brasileiro tem sido influenciado pelos princípios da educação inclusiva, de tal maneira que o mesmo tem provocado a revisão de paradigmas, dos pré-conceitos já estabelecidos, dos estereótipos, dos estigmas, dos modelos educacionais excludentes, das pedagogias tradicionais e da educação descontextualizada (BEYER, 2005).

A inclusão escolar constitui um processo complexo e amplo. O processo de inclusão escolar envolve sujeitos, desde aqueles com necessidades educacionais especiais, bem como os que no dia a dia interagem com ele (pais, colegas, professores, funcionários, enfim, todos os que compõem a comunidade familiar e escolar). Um dos aspectos que pode favorecer o sucesso da inclusão são as relações que se estabelecem entre esses sujeitos. Relações essas que, ao se constituírem de forma dialética, facilitam o entendimento e a compreensão entre as pessoas e suas diferenças. Freire (1995) já dizia que “a dialogicidade é cheia de curiosidade, de inquietação. De respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam” (p. 80). É necessária a aceitação da diferença, da diversidade por parte de todos os integrantes da comunidade escolar, para que se estabeleçam vínculos afetivos verdadeiros e relações sociais reais entre os sujeitos desse processo.

À medida que temos uma posição de respeito frente às diferenças humanas, sejam elas de que ordem forem, vamos delineando espaços em que as posturas de segregação vão perdendo campo de atuação e deixando de influenciar as práticas pedagógicas discriminatórias. Decorre deste pensamento que: “o respeito, a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 2002, p. 66).

As segregações e os estigmas fazem parte da história das pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente, os sujeitos que apresentam Deficiência Mental. Enfatiza-se que a busca pela ruptura das manifestações de exclusão social é, também, uma luta pelos direitos humanos bastante antiga. Em relação aos estigmas, Haguiera-Cervellini (2003) afirma que:

O que fica evidente é que algumas pessoas não preenchem as expectativas que se têm delas, no que se refere a atributos estabelecidos como naturais. Esses atributos são estabelecidos pela sociedade como meios de categorizar os sujeitos. Eles constituem exigências estabelecidas na forma de expectativas normativas (p.59).

Os estigmas se estabelecem em vários setores da sociedade, não só na Educação. Isso acontece em função de, ainda, se tentar enquadrar os sujeitos dentro de um padrão, uma norma, um ideal (EIDELWEIN, 2006). As atitudes de rejeição (estigmas e posturas preconceituosas) criam barreiras sociais e físicas, dificultando o processo de inclusão. Dentre as barreiras atitudinais, uma deve ser erradicada da sociedade, ou seja, a tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidades especiais, por ser uma idéia esta que ainda transita nas escolas e nas famílias.

Na atualidade, as concepções sobre educação, aprendizagem, conhecimento e escola têm servido de base para provocar discussões críticas (e profundas) na busca de novos posicionamentos dos profissionais da área de Educação. Contudo, transformações, para serem permanentes, constituem processos lentos e graduais. Sendo assim, não se dão de uma hora para outra, necessitam de tempo para acontecer e se solidificar. Quando essas mudanças ocorrem, uma nova escala de valores se estabelece na sociedade, creditando-se a todos os sujeitos os mesmos direitos e igualdade de valor.

Embora a situação de mudança não seja desconhecida, afinal, o mundo está em constante mutação, também não é novidade afirmar que as transformações provocam incertezas e inseguranças, apesar de necessárias para o crescimento da humanidade. Sobre este aspecto, Dorneles (2004) afirma que:

As mudanças impõem sempre novos desafios, insegurança e incertezas. Com a idéia da inclusão acontece o mesmo. [...] A diversidade como elemento essencial na nossa história humana tem se mostrado necessária, produtiva e enriquecedora de nossa prática cotidiana (p. 119).

As mudanças trazem a possibilidade de rever posturas, paradigmas e assumir novos compromissos e práxis educacionais mais humanas. Respeitadas as diferenças entre os seres humanos, e, quando não excluídos socialmente, quer pelas características físicas (síndromes ou lesões cerebrais, por exemplo), quer pelas manifestações cognitivas ‘esperadas’ durante a escolarização, local onde coexiste e existem infinitas nuances de ‘como se aprende’ e ‘como se ensina’, o desenvolvimento de cada sujeito avança significadamente nas conquistas pessoais e sociais.

No caminho da inclusão, as histórias de vida se diferenciam, mas as lutas se assemelham no decorrer do tempo. A batalha pela igualdade dos direitos humanos e pelo cumprimento desses direitos, a afirmação das possibilidades de aprender que todo ser humano tem, e o respeito às diferenças individuais fazem parte deste processo chamado inclusão, que por sua vez, é construído num movimento de reflexão-ação-reflexão.

O processo de inclusão é um assunto da atualidade, em contínua discussão pelas regiões deste país, sem que muito se tenha, ainda, alcançado em termos de práticas efetivas para as várias situações de conflitos que surgem tanto na área educacional como nas que a complementam: a área médica, psicopedagógica, assistência social, entre outras. Assim sendo por tratar-se de um processo complexo, por lidar com seres humanos, e, também, por abranger os atuais conflitos manifestos nas instituições denominadas regulares e especiais, frente à inclusão, é que se tornam necessários os estudos e as pesquisas que provocam novas discussões, novos olhares, novas ações para a transformação do ‘fazer pedagógico’. Nesse sentido, no contexto dessa realidade emerge o problema da pesquisa:

***Quais dificuldades se apresentam no processo de inclusão dos alunos com deficiência mental no ensino regular, que provocam o ingresso dos mesmos na Escola Especial?***

Partindo do problema estabelecido e tendo a certeza de que muitas reflexões são necessárias, quando se quer enfrentar novos desafios e conhecer melhor o caminho a percorrer, outros questionamentos foram propostos. Questionamentos estes que auxiliam a navegar nas incertezas e a buscar algumas respostas, pois como diz Morin (2002, p. 86) “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”.

Assim sendo, os questionamentos para “auxiliar a navegar” são:

a) Que indicadores acenam dificuldades no processo de inclusão do aluno com deficiência mental nos espaços da escola regular?

b) Quais aspectos constam no Projeto Político Pedagógico das instituições escolares que se propõem a assumir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente dos alunos com deficiência mental?

c) Quais ações são promovidas para a formação continuada dos professores e a participação efetiva dos mesmos na transformação das práticas escolares inclusivas?

d) Que implicações têm a concepção de deficiência mental, assumida pelos educadores, no processo de ensino e de aprendizagem do (s) aluno(s), determinado a construção dos rótulos e estigmas?

e) Que interpretações a família manifesta frente ao percurso do aluno com deficiência mental no espaço da escola regular?

## **1.1 PROPOSIÇÃO DA PESQUISA: NOVOS CAMINHOS A CONQUISTAR**

Ou encontramos um caminho, ou abrimos um. (ANÍBAL apud WAGONER, 2003, p. 20).

A presente investigação tem como objetivo central analisar possíveis fatores implicados na causa do insucesso da experiência de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no sistema regular de ensino.

Para atingir esse objetivo geral, o trabalho consistiu nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar como as instituições escolhidas entendem o conceito de inclusão.
- b) Identificar as propostas pedagógicas das escolas que realizam a inclusão e as formas de apoio aos professores para tal.
- c) Enumerar alguns fatores encontrados na realidade escolar, que servem de barreiras para a efetivação da inclusão.
- d) Verificar as concepções que os professores têm sobre os alunos com deficiência mental.
- e) Reconhecer a representação das famílias sobre a experiência de inclusão escolar de seus filhos com deficiência mental.

Assim, ao longo do desenvolvimento dessas etapas, ficava cada vez mais clara a necessidade de buscar subsídios para a conquista de mais esse caminho, que dependia também de um aprofundamento e de uma análise mais ampla de aspectos que fundamentassem a pesquisa.

Era preciso compreender melhor a construção do conceito de deficiência mental através da história, o significado de inclusão e escola inclusiva, o perfil que

deve assumir o professor neste paradigma e os contrapontos da inclusão. É sobre isso que passo a refletir no próximo capítulo.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nada mais necessário do que sabermos que nossa atuação na sala de aula pode levar a uma desastrosa desorganização mental e emocional do aluno (SANTOS apud WEISS, 2000, p. 14).

A instituição escolar, muitas vezes, funciona a partir de concepções teóricas rígidas/cristalizadas, que se projetam em práticas pedagógicas ultrapassadas, que não atendem à demanda dos alunos que lá estão. Nesse caso, o corpo docente necessita de ajuda para analisar o quadro educacional e dessa forma pensar em mudanças.

Conforme Bossa (1994), a rede de fatores que interferem no processo de aprendizagem é complexa. A instituição escolar tem um papel muito importante no desenvolvimento das potencialidades do educando, bem como a função fundamental de ser orientadora e mediadora do conhecimento formal. Sobre isso, a autora comenta que:

[...] Através da aprendizagem, o sujeito é inserido, de forma mais organizada, no mundo cultural e simbólico, que o incorpora a sociedade. Ora, sendo a instituição escolar responsável por grande parte desta aprendizagem, cumpre-lhe o papel de mediadora nesse processo de inserção no organismo do mundo. De qualquer modo, a escola é produto da sociedade em que o sujeito vive e participa da inclusão deste nessa mesma sociedade (BOSSA, 1994, p.67).

A escola, com seu papel de mediadora da educação formal, contribui também com uma complexa e variável rede de fatores que favorecem os processos de exclusão dos alunos. A instituição escola, principalmente da Rede Pública, tem frequentemente ido contra o direito fundamental de cidadania das crianças, impedindo muitas vezes que a escolarização das mesmas aconteça de fato (KRUPPA, 2001).

É preciso compreender o processo seletivo que, tantas vezes, a escola assume, para que se possa entender o porquê das dificuldades de se efetivar a inclusão de alunos com deficiência mental nas escolas regulares. A escola vem sendo vinculada, durante séculos de sua existência, às necessidades da sociedade que representa, sendo mais um dos mecanismos de seleção que a sociedade utiliza para “escolher” quais podem e quais não podem ter ascensão social. Dorneles (1987), ao referir-se ao papel seletivo da escola, afirma que:

[...] a escola tem funcionado como legitimadora do sistema capitalista, mantendo a reprodução de classes como aparelho legitimador, utiliza mecanismos de exclusão e seleção de alunos; essa exclusão progressiva é funcional e necessária dentro do modelo capitalista brasileiro para a manutenção das diferenças de classes (p. 256).

A seletividade escolar pode ser analisada sob várias abordagens e pressupostos. Aqui, trago a visão defendida por Dorneles (1986), que classifica a seletividade em cinco grandes grupos, sobre aos quais farei breves comentários.

1. Abordagem Psicologista: que tem servido para as testagens classificatórias de alunos nas escolas, com o objetivo de enquadrá-los em turmas homogêneas, de acordo com seu nível de desenvolvimento cognitivo. Dorneles (1986) sinaliza que essa abordagem tem como ponto principal:

[...] a existência de diferenças individuais na capacidade de aprendizagem dos indivíduos. As crianças que não aprendem são consideradas portadoras de problemas mentais, sensoriais ou neurológicos, com falhas na sua organização perceptiva, intelectual, lingüística, motora ou afetiva (p.43).

A compreensão da abordagem psicologista, durante décadas, encaminhou alunos para o sistema especial de educação (classes e escolas especiais), sem que, de fato, eles fossem alunos com reais necessidades especiais. As classes e escolas especiais recebiam alunos com dificuldades simples de aprendizagem, mas que não se adequavam às turmas regulares da escola – turmas estas consideradas ‘mais’ homogêneas. Dessa maneira atendiam, então, aqueles alunos que a escola regular entendia como “não aprendentes” dos conteúdos regulares de ensino. A única causa do fracasso escolar do aluno, nessa abordagem, era sua própria ‘incapacidade’ para aprender. Não havia, em momento algum, uma reflexão sobre o papel da escola e do professor, e da relação de ambos com o sistema social em que estavam inseridos, na tentativa de explicar a exclusão desses alunos da escola (DORNELES, 1986).

É claro que não se pode negar a realidade. É expressivo o número de alunos que apresentam realmente um déficit cognitivo significativo e, para esses, são necessários intervenções diferenciadas, para que os mesmos possam construir suas aprendizagens. Dentro desta perspectiva, devemos procurar conhecer os alunos em seu desenvolvimento global, para que este conhecimento possa ajudar a elaborar intervenções adequadas à realidade de cada sujeito. Esse aspecto fica claro na afirmação destacada abaixo:

Certamente é importante identificar as características psicológicas de todos os alunos que interferem no seu rendimento escolar, não para justificar seu fracasso, mas sim para orientar a atuação da professora no sentido de superar as dificuldades encontradas (DORNELES, 1986, p. 45).

2. Abordagem Biologicista: apresenta duas vertentes: a dos que entendem a disfunção biológica como a causa do fracasso escolar dos sujeitos; a dos que

consideram a desnutrição como a causa do mesmo. Nesse entendimento, dá-se muita ênfase a essas questões como se as mesmas fossem aspectos isolados da realidade social deste país. A propósito disso, Dorneles (1986) afirma que: “a ênfase às causas biológicas (e a desnutrição como uma delas) parece estar servindo para retirar da escola e da sociedade a responsabilidade fundamental sobre a questão da seletividade” (p. 48). Portanto, é de se pensar que só existe a questão da desnutrição porque há fortes questões de desigualdade social presentes na nossa realidade, que ainda não foram resolvidas. Na realidade então, a desnutrição, ou os problemas biológicos dela advindos, indica, apenas o resultado de algo maior ou, numa linguagem psicopedagógica, representa somente o sintoma, pois o real problema é, antes de tudo, social. Corroborando com esta idéia, a mesma autora afirma:

É importante salientar que a desnutrição não é um fenômeno isolado, acidental em nosso sistema social e, portanto, suficiente para explicar o fracasso escolar e nem pode ser resolvido apenas com programas de alimentação (DORNELES, 1986, p. 49).

3. Abordagem Culturalista: entende que os sujeitos excluídos fazem parte, maioria, das camadas mais pobres da população, das camadas também chamadas oprimidas. Supõe-se, nessa abordagem, que os sujeitos que a elas pertencem não tenham um desenvolvimento adequado nas áreas da linguagem, desenvolvimento cognitivo e psicomotor, por conseqüência de falta de estímulo e de vivências inadequadas. Portanto, desta concepção se originaria, o conceito de cultura inferior, tão usado durante alguns anos nas escolas, ao referir-se a alunos de classes populares. Refletindo sobre esta abordagem, faz-se necessário entendermos o que essa definição postula:

A classe oprimida teria uma cultura inferior, marginalizada do resto da sociedade, enfatizando essa cultura como determinante responsável pelo seu “fracasso vital”. No entanto, o juízo de valor implícito nas expressões “carente” ou “deficiente”, advindos da definição, é inaceitável numa perspectiva antropológica: nenhuma cultura pode ser considerada correta, universal ou superior. Por outro lado, também não se pode considerar que

a cultura da classe oprimida seja independente da classe dominante (DORNELES, 1986, p. 51).

Baseada nesta idéia, de carência cultural, surgiu a proposta de educação compensatória, que pretendia suprir as supostas carências que as crianças das classes oprimidas, populares apresentavam (DORNELES, 1986).

4. Abordagem Reprodutivista: defende que a seletividade ocorre em função dos critérios culturais da classe dominante. Assim, a escola assume a função de um “aparelho de distribuição dos indivíduos em categorias sociais predeterminadas, favorecendo os já favorecidos, e excluindo, desvalorizando, os já desfavorecidos” (DORNELES, 1986, p.54). Nessa abordagem a escola, ainda, ajuda na reprodução das classes sociais e torna-se fundamental para sustentar uma posição capitalista de organização da sociedade.

5. Abordagem Antropológica: o problema da seletividade é visto como resultado de fatores externos que atingem a família e a escola. “São as relações de classe social, que regulam os processos internos da escola e das famílias, as relações entre a família e a escola, é que determinam a seletividade” (DORNELES, 1986, p. 56).

A partir destas considerações, pode-se argumentar que a segregação que a escola faz é real e que tem sido assim durante a história da mesma neste país, adquirindo uma função específica em cada época. A exclusão dos considerados como “não capacitados” pela sociedade acaba se tornando algo banal, normal de acontecer; aparece como a solução mais fácil de ser tomada pela escola na busca da homogeneização. Dorneles (2004) afirma que: “no século XX, a separação das crianças ‘diferentes’ é visível: escolas e classes especiais e segregação são elementos da realidade inquestionáveis e aceitos como naturais (p. 111)”.

Contudo, essa mesma escola, que exclui ou já excluiu, tem, hoje, um papel importante e fundamental na transição para a educação inclusiva, que vai além, simplesmente, da inserção de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular.

Convém destacar que um dos grandes problemas da inclusão não está nas diferentes concepções existentes sobre esse processo, nem nas iniciativas tomadas

para a sua valorização. Encontra-se, sim, no fato de as pessoas com necessidades educacionais especiais não serem atendidas e assumidas como sujeitos históricos e culturalmente contextualizadas. O problema está portanto, na concepção de homem e de membro de sociedade, que delinea as ações e orienta as formas de se pensar na própria inclusão.

Pode-se, de acordo com as concepções que se tem de homem, aprendizagem e educação, pensar numa inclusão somente de tal forma que o sujeito esteja inserido numa relação social mais rica em trocas pessoais ou, em contrapartida, pensar inclusão porque se acredita que esse sujeito com necessidades especiais seja capaz de aprender. E que em contato com pessoas também diferentes dele possa ampliar suas relações, favorecendo suas potencialidades cognitivas e facilitando sua aprendizagem.

Há diferentes pontos de vista, diversos conceitos e propostas que se cruzam quando falamos em inclusão. Muitas vezes misturam-se, confundindo os educadores. Torna-se crucial, então, compreender em profundidade o conceito de inclusão e em como se dá esse processo, para que se possa analisar as práticas de incluir alunos com necessidades educacionais especiais, no caso desta pesquisa, com deficiência mental no ensino regular.

Nesse sentido, refletir sobre a(s) teoria(s) para, após, poder refletir sobre as práticas pedagógicas dela(s) decorrentes(s), já é um grande passo na construção de propostas educacionais inclusivas que realmente se efetuem, e que não sejam apenas um amontoado de verbos bonitos, que não se colocam em prática na escola real. Por isso, ressalta-se a importância da afirmação de Paulo Freire (2002), ao dizer que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p.24). Paulo Freire consegue, nesse pensamento, exprimir com clareza a necessidade constante de reflexão sobre/na ação, quando se trata de educação.

A propósito disso, nos estudos sobre os casos investigados nesta pesquisa, o sujeito alvo é o aluno com deficiência mental. Por isso, é essencial verificar como esse sujeito é constituído na/pela história, para que se possa posteriormente, analisar se as concepções que os professores têm sobre o mesmo não refletem

esses momentos e marcos históricos, os quais, acabam inúmeras vezes se tornando uma barreira para o processo de inclusão.

A história que acompanha a deficiência mental tem características marcantes de segregação ou de aceitação, até chegarmos, hoje, à inclusão. Através do tempo, o sujeito com deficiência mental foi sendo visto sob vários prismas, que foram marcando o atendimento oferecido a ele e, por conseqüência, estruturando paradigmas de educação que ditavam as regras a eles correspondentes. Esses conceitos, que respondem também a uma demanda social, precisam ser ressignificados para que a inclusão se realize efetivamente.

## **2.1 UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL**

É interessante notar como os meios de comunicação contribuem, às vezes impiedosamente, à formação de uma representação social. De um estereótipo que promove a idéia de que os deficientes são, em realidade, sujeitos perigosos, furiosos, dignos de ser afastados e estudados com o microscópio do racismo (SKLIAR, 1999, p. 18).

Os grupos sociais manifestam, não raras vezes, atitudes de surpresa, medo, desprezo e até de rancor frente ao inesperado, ou seja, ao ser “diferente”. Muitas são as circunstâncias em que a curiosidade das pessoas atrai olhares insistentes, interrogativos, de menosprezo, aflição e penalização. Surgem, também, questões que denotam o desconhecimento sobre causas, possibilidades educacionais, competências e habilidades do sujeito que apresenta deficiência mental como se este fato determinasse a total incapacidade de um ser humano. Daí a importância de se pensar que ser pessoa com deficiência mental, é, sim ser diferente, entretanto, nada incomum, bizarro ou incapaz.

Neste aspecto muitas das pessoas consideradas diferentes - como, crianças, mulheres, velhos e deficientes - representaram no passado e, certamente, representam, até hoje, em algumas culturas, uma condição de dominados, dependentes, subalternos, escória da sociedade, logo, sujeitos de menos valia, sem direitos e/ou deveres para viver e conviver no contexto da sociedade (FONSECA, 1995). Atitudes dessa natureza refletem a maturidade, ou imaturidade, humana e cultural de uma sociedade. Fonseca (1987) explica essa relação cultural ao afirmar que:

Há implicitamente uma relatividade cultural que está na base do julgamento que distingue entre 'deficientes' e 'não deficientes'. Essa relatividade obscura, tênue, sutil e confusa, procura de alguma forma, afastar ou excluir os indesejáveis, cuja presença ofende, perturba e ameaça a ordem social (p.9).

Dessa forma, todo o estigma reflete um conjunto de valores e de atitudes ligados ao envolvimento cultural em que o indivíduo se encontra (FONSECA, 1987). Considerando-se que através do tempo, os estigmas sofreram alterações semânticas significativas, ao iniciar a discussão sobre os aspectos que vão delimitando a idéia de deficiência, verifica-se que esse conceito vai sendo construído através do processo do desenvolvimento humano. Cada novo indivíduo inicia sua vida em um mundo material, social e ideológico, repleto de significados. Esse mundo (humano) é produto de uma práxis social, histórica, em desenvolvimento constante. Em cada época da história, o discurso é marcado por diferentes gêneros elaborados em cada esfera de utilização da língua o que reflete as características e mudanças de uma determinada cultura (BAKTHIN, 1992).

A historicidade do conceito em pauta faz-se presente na língua, nos discursos, nos pensamentos. Alinhado a estas idéias, Bakthin (1992) afirma que "toda a época, em cada uma das esferas da vida e da realidade tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc." (p.313). O pensamento humano é construído por uma apropriação de pensamentos alheios, de pensamentos sociais, produzidos através dos tempos vividos pela humanidade. Assim, as construções de

conceitos sociais, que, antes de tudo, são história, fazem parte do processo de constituição do sujeito.

Assim, o conceito de deficiência mental possui uma história que esteve sempre muito próxima das concepções vigentes em uma determinada sociedade, sobre o homem e seus determinantes sociais. Daí se dizer que é importante conhecer as idéias que norteiam a concepção da deficiência mental, em cada período histórico, para que se possa compreender melhor o lugar que ocupa o sujeito com deficiência mental na sociedade contemporânea.

Conhecer essa trajetória não serve apenas para acumular conhecimento, mas para sobretudo incentivar a reflexão e o questionamento sobre como as pessoas pensam e agem, a respeito do ser humano, numa determinada época. Refletir sobre esses contextos auxilia na análise das condutas e das concepções veladas, ou não, de determinada sociedade.

A história da deficiência mental e o significado que essa conceituação traz para a sociedade começa em tempos remotos. No Egito os deficientes mentais eram divinizados, entretanto, as cidades gregas os faziam desaparecer ou os abandonavam ao relento, sujeitos à própria sorte. Em Esparta, as crianças com deficiência eram tidas como propriedade do Estado, sendo os mais velhos os que decidiam, após exame, jogá-las do alto de uma montanha. Isso acontecia porque crianças com deficiência eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono (PESSOTI, 1984). Além de que, o 'ideal espartano', ou seja, o ideal atlético, estético, exigia corpos perfeitos, capazes de produzir, lutar, de ser um bom guerreiro (SKLIAR, 1999), (BIANCHETTI, 1995).

Com a chegada da Idade Média, o pensamento maniqueísta – característica da época (BIANCHETTI, 1995) – se projetou também no tratamento dado aos indivíduos deficientes: ou eram considerados marginais, ou inocentes e puros, enviados por Deus. Em função do domínio da Igreja, a deficiência era considerada como um fenômeno metafísico e espiritual. Sob a influência da doutrina cristã, as pessoas com deficiência passam a ser percebidas como seres com alma e que, portanto, eram consideradas filhos de Deus. Dessa maneira, não eram mais abandonadas, mas, sim, acolhidas por instituições de caridade ou entregues às

igrejas e conventos – locais em que eram exploradas ou cuidadas como forma de expiação redentora (SKLIAR, 1999).

Somente no século XIII, surgiu a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência mental, ou seja, uma colônia agrícola na Bélgica (SKLIAR, 1999). Em contraponto a essa prática de acolhida, as pessoas com deficiência também eram consideradas como resultado da união entre a mulher e o demônio, justificando-se, assim, a queima de ambas, mãe e criança. Se o destino não fosse a fogueira (SKLIAR, 1999), haveria punições, torturas, exorcismos, flagelações e diversos tipos de maus tratos para com as pessoas que apresentassem deficiência mental (SCHWARTZMAN, 1999). Com a hegemonia da noção de pecado, a teologia da culpa e as correntes do cristianismo ortodoxo, as pessoas com deficiência se tornaram culpadas pela sua própria deficiência, sendo esta encarada como um castigo de Deus pelos seus pecados ou dos seus ascendentes. Por um lado, a ética cristã acaba por reprimir o assassinato das pessoas com deficiência, mas, por outro, o castigo é o confinamento, ou seja, a segregação (SKLIAR, 1999).

Percebe-se que, entre os séculos XIII e XVI, as idéias místicas, sobrenaturais e de bruxaria dominaram as concepções sobre a pessoa com deficiência, decorrendo deste período um imaginário coletivo impregnado de julgamentos morais, perseguições, encarceramentos (FONSECA, 1995). Em suma, uma época em que os meios de lidar com esses sujeitos mostravam claramente os valores de ordem, de controle, apoiados por uma Igreja que detinha muito desse poder social.

No ano de 1534, a jurisprudência inglesa “define deficiência mental e loucura como doenças ou resultados de infortúnios naturais, e propõe critérios de identificação da pessoa com deficiência mental” (SKLIAR, 1999, p. 29).

A Reforma Luterana ficou conhecida como a época dos açoites e das algemas na história da deficiência mental. Essa era a postura da sociedade daquela época, em que a ambivalência caridade-castigo constituía a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental (PESSOTI, 1984), (SKLIAR, 1999). A partir desse modelo construíram-se as primeiras instituições que tiveram um molde hospitalar, tal como asilos, onde as pessoas com deficiência pudessem ser

protegidas, já que não se acreditava que fossem capazes de se desenvolver, em função de sua anormalidade (SKLIAR, 1999).

Até meados do século XVII e do século XVIII, a situação das crianças, jovens e adultos com deficiência, estava relegada a uma posição bastante difícil e precária. Via de regra, esses sujeitos eram evitados, postos de lado e ignorados, pois não havia uma base científica sobre a qual pudessem ser desenvolvidas noções realísticas sobre o indivíduo incapacitado (CRUICKSHANK; JOHNSON, 1975).

A pesquisa em diversas áreas do conhecimento era praticamente inexistente no período anterior a 1800; o empirismo e o ideário místico-medieval ainda predominavam. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. Noções de democracia e igualdade ainda eram idealizações pessoais de alguns pensadores europeus. As poucas abordagens humanitárias dirigidas aos 'incapacitados' provinham de ideais religiosos tradicionais, ainda assim, de forma bastante ineficaz e escassa (CRUICKSHANK; JOHNSON, 1975).

A Revolução Francesa foi um novo período em que as atitudes filosóficas e antropológicas se uniram numa perspectiva mais humanista da deficiência (FONSECA, 1995). O Renascimento foi importante na busca de soluções científicas, de forma que, ao haver a separação entre Filosofia e Religião, muitos estados e doenças mentais puderam ser estudados cientificamente. No final do século XVIII, com a Revolução Burguesa, a deficiência passou a ter uma relação mais direta com o sistema econômico a que se propunha, sendo considerada atributo dos indivíduos não produtivos economicamente (BIANCHETTI, 1995).

Somando-se a isso, com os avanços da Medicina, houve uma prevalência da visão organicista sobre a deficiência mental, sendo esta, então, vista como um problema médico, e não mais como uma questão espiritual. Não foram criadas escolas para as pessoas com deficiência, nessa época, entretanto, o que começou a ser feito, ainda que de forma precária, foi que alguns educadores interessados pela situação dos deficientes mentais tornaram-se professores particulares de algumas crianças que apresentavam essas características. Contudo, esse atendimento se destina somente as crianças provenientes de lares cuja situação econômica era privilegiada na época (BIANCHETTI, 1995).

Nos séculos XVII e XVIII, ampliaram-se as concepções sobre a deficiência mental em várias áreas do conhecimento, o que favoreceu atitudes diferentes em relação aos mesmos, influenciando assim a institucionalização do Ensino Especial. Dessa maneira, a partir do ano de 1848, nos Estados Unidos as pessoas com deficiência mental tiveram acesso a um atendimento sistemático, com a criação de Institutos Residenciais e, a partir de 1896, também fora dessas residências. Nessa época, as pessoas com deficiência eram denominadas de cretinos, idiotas ou imbecis, o que lhes imprimia marca de irreversível, de incurável e de inapelável (PESSOTI, 1984).

Foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública frente às necessidades da pessoa que apresentava alguma necessidade especial. Esse século foi apontado como aquele em que teve início o interesse por compreender e atender os sujeitos com deficiência. No final desse século, educadores como Itard, Pereire, Pestalozzi e Seguin começaram a se dedicar às crianças que apresentavam distúrbios na aprendizagem e no desenvolvimento. Foi quando surgiram as primeiras escolas para cegos, surdos e pessoas com deficiência mental numa tentativa de se dar um direcionamento mais humano a esse segmento da sociedade. O resultado prático foi a inevitável criação de inúmeras instituições - verdadeiros depósitos humanos - tanto na Europa como na América, onde eram colocados tais indivíduos. As visitas a eles eram esporádicas, e os resultados, insatisfatórios. Somando-se a isso, o agravante do fato de que as instituições se localizavam em áreas distantes e isoladas das grandes cidades. Em 1898, Edouard Claparède, juntamente com François Neville, introduziram na escola pública as classes especiais. Nesse século, Esquirol classifica a deficiência mental como um estado onde a razão nunca se manifestou ou se manifestará (CRUICKSHANK; JOHNSON, 1975).

No começo do século XX, mudanças importantes de atitude passaram a refletir um avanço nas concepções e no tratamento das pessoas com deficiência, tais como, por exemplo: escolas menores, localizadas dentro de suas comunidades natais; o surgimento dos métodos de classificação, diagnóstico e testes de inteligência desenvolvidos por Alfred Binet; terapias desenvolvidas, durante e após as duas grandes guerras mundiais em relação aos soldados mutilados,

traumatizados e incapacitados, mudando, assim, a mentalidade e a atitude por parte da sociedade, em geral, em relação as pessoas com incapacidades humanas.

Após essa trajetória, passou a surgir uma multiplicação de visões a respeito da deficiência, com a prevalência de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, mais recentemente, o sócio-construtivista ou sócio-histórico.

A partir da segunda metade do século XX, com o surgimento de abordagens que concebem o sujeito com deficiência mental como ser capaz, atuante, tais como o sócio-construtivismo, os programas de inclusão e os cursos profissionalizantes, a pessoa com deficiência fica cada vez mais próxima de uma melhor integração na sociedade atual.

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, e não excludente, deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, não somente no que se refere às diversas culturas e hábitos, mas, também, às competências e particularidades de cada um. A escola inclusiva é uma tendência internacional, desde o final do século XX. Avanços no pensamento sociológico, filosófico e legal vêm exigindo, por parte do sistema educacional brasileiro, uma nova postura frente à política educacional adotada para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), de forma geral, buscam alternativas para a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, de maneira a garantir-lhe uma convivência participativa.

Apesar da existência desses últimos modelos, que abrangem uma concepção diferenciada da pessoa com necessidades educacionais especiais, a deficiência mental continua sendo considerada, pela maioria da sociedade, como um fenômeno que ocorre no sujeito; portanto, ele é o 'deficiente' e só a ele cabe sua superação. A respeito disso, ressalta-se que o crescimento dos serviços educacionais, dos direitos e das discussões a respeito de terminologias ainda se deve muito mais ao

movimento dos pais de crianças com deficiência mental, sendo essa uma luta cotidiana, do que propriamente às políticas públicas educacionais.

A análise histórico-crítica do conceito de deficiência pode romper com as visões tradicionais desses sujeitos. O aprofundamento dessas questões nos faz perceber que o rótulo de 'deficiente mental' apresenta uma dupla função, qual seja a de determinar como a pessoa com deficiência mental vai se comportar na sociedade e de qual o padrão de conduta que os outros terão com esta pessoa. Através do rótulo, coloca-se em evidência a questão de que a deficiência é construída pelo contexto social em que a pessoa vive. A rejeição da sociedade às pessoas com deficiência mental reflete a própria fragilidade social, pois tudo que é diferente e anormal chama a atenção e causa diversas reações (GLAT, 1995).

Durante o desenrolar da história, a pessoa com deficiência mental foi brutalmente atingida em sua constituição como sujeito. Hoje, em pleno século XXI, ainda há pessoas que pensam como os espartanos, ou agem como a Igreja Católica em sua "Santa" Inquisição, embora, ao mesmo tempo, tenhamos a vertente que consegue ter outros olhos para esse sujeito, percebendo-o como alguém digno de direitos e sujeito de deveres. Ele existe, pensa, sente e cria. Tem um déficit cognitivo, sem dúvida - o qual não podemos negar - que pode, ou não, afetar seu comportamento, mas é antes de tudo um sujeito capaz, eficiente, que necessita de relações verdadeiras com os outros, e não sentimentos de piedade ou relações conformistas e de coexistência irresponsável. Em nenhum momento pode-se esquecer que o sujeito com deficiência mental é pleno de possibilidades, com diferenças, sim, mas com potencialidades a serem trabalhadas com responsabilidade, na busca da permanente construção de novos conhecimentos, já que são capazes de aprender.

As pessoas com deficiência mental já receberam a denominação de loucos, cretinos, imbecis, oligofrênicos, excepcionais, portadores de deficiência, até o conceito atual usado no âmbito da educação de pessoa com necessidades educacionais especiais. Rótulos que, por muito tempo, definiram quem era o sujeito e quais suas possibilidades de aprender ou não, direcionando assim o seu futuro.

## 2.2 INCLUSÃO: UMA LONGA CAMINHADA

Somos um mar de fogueirinhas [...] cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (GALEANO, 2005, p. 13).

Ao refletir sobre o processo de inclusão escolar, trago como perspectiva primordial e irrefutável as questões sobre as diferenças que caracterizam o ser humano, ou seja, a impossibilidade da existência de pessoas iguais. Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais, pertencentes ao universo humano, também diferem entre si, mesmo apresentando síndromes categorizadas de forma similar nas bibliografias médicas, resultantes dos estudos científicos. Nesse sentido, cada aluno que ingressa na escola é um ser singular e social, apresentando histórias de vida únicas, logo, se constituindo como sujeitos historicamente diferentes.

Os princípios que fundamentam a educação inclusiva fazem parte de estudos, relatos, discussões, vivências dos educadores e demais interessados na educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Significativas obras são apresentadas por vários autores que vão delineando opções para construções de propostas diferenciadas de escolas inclusivas, e que “respondam” a diferentes realidades e diferentes demandas. Citam-se, dentre outros, Carvalho, (2003 e 2004); Beyer, (2005); Sasaki, (1997).

Um dos pontos considerados essenciais para efetivação do processo de inclusão escolar é o que se refere ao conceito de diversidade na educação. A compreensão desse conceito associado ao desejo de aprimorar a cada dia o processo educacional, promove ações concretas, efetivas, reconhecendo cada aluno

como único, respeitado nas suas diferenças, e incluído nos programas educacionais do contexto escolar. Sobre diversidade, Beyer (2005) afirma:

Evidentemente as crianças diferenciam-se entre si enormemente, o que não é surpreendente. Assim, educar é confrontar-se com esta diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim, como não há ser humano igual a outro (p. 27).

A partir desse entendimento, a valorização da diversidade humana estaria vinculada às concepções que cada indivíduo tem sobre o homem, a humanidade, a cadeia de relações que formam o mundo em que vivemos. Noutras palavras, é também, apreciar tudo aquilo que em um determinado momento marcou cada sujeito no encontro com as diferenças humanas, e, exatamente por isso, valorizar cada pessoa na sua individualidade. Cabe dizer que, comportamentos, atitudes, ações na direção do respeito à nossa diversidade, seja ela de natureza física, intelectual, econômica, cultural, regional, entre muitas outras nuances, não representa uma transformação fácil. Exige, essencialmente, (re) pensar a ideologia que move as atitudes e ações de uma sociedade (LARA, 1998).

Admitir como possível a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas, é, também, compreender que a educação dos alunos com deficiência mental faz parte desse universo escolar. Assumir a diversidade nas classes e desenvolver atitudes inclusivas implica (re) virada profunda e abrangente nos modos tradicionais de pensar e atuar, enfim, de fazer e gerenciar a educação (CARVALHO, 2004).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que efetivamente ocorra, a inclusão escolar não se restringindo apenas à propostas das políticas educacionais. Estas propõem que em todos os níveis da educação brasileira, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e, Ensino Superior, o aluno tenha o direito ao acesso e permanência em todas as instituições educacionais, desenvolvendo uma educação de qualidade. A transformação, nesse aspecto,

requer alterações no sistema educacional com pontuações claras sobre ‘onde’, ‘o que’ e ‘como alterar’, para que se possa efetivar o processo de inclusão escolar, que é dinâmico, complexo, cotidiano, individual e coletivo. Nessa perspectiva, é o sistema educacional como um todo que assume a responsabilidade da educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Pressupõe uma mudança necessária de paradigma, de postulados científicos e da relação com a sociedade atual. Implica, também, transformar a escola no que diz respeito ao currículo, à avaliação e, principalmente, à eliminação das barreiras atitudinais (ESTANCIA, 2005).

A questão curricular, conforme Beyer (2005) é um aspecto determinante para o êxito dos processos educacionais na escola. As escolas inclusivas necessitam construir seus currículos de uma forma ampla, equilibrada, flexível e aberta. Ao se pensar e elaborar o currículo consideram-se inúmeras variáveis do cotidiano, entre eles os aspectos sociais, afetivo-emocionais, sem esquecer o aspecto cognitivo. O currículo inclusivo volta-se para as condições de aprendizagem de cada aluno, respeitando suas necessidades, seu tempo e realizando adaptações curriculares, quando necessárias, visando o desenvolvimento das potencialidades individuais (COLL, 1995). Mais do que simplesmente receber alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, a inclusão constitui-se um desafio que implica mudar a escola toda, desde o Projeto Político Pedagógico, a filosofia, até a postura profissional dos docentes e o tipo de relação que se estabelece com os alunos.

Aspecto importante a ser mencionado é a questão de que a proposta de inclusão escolar para uma escola para todos necessita ser um Projeto Político Pedagógico da escola, e não uma proposta de um pequeno grupo de professores, ou seja, uma construção coletiva, envolvendo reflexões e ações fundamentadas em teorias educacionais verdadeiramente científicas (CARVALHO, 2004). O coletivo da escola, ao engajar-se na proposta inclusiva, reconhece os alunos como pertencentes a toda escola, e não apenas responsabilidade de um ou de outro professor, geralmente, o “acolhedor” de todos os momentos. Compartilhar critérios, estratégias, conhecimentos, alternativas e sugestões tornam-se diretrizes para que o grupo de professores possa efetivar o projeto coletivo de inclusão escolar. Assim, vai-se ao encontro da idéia de Rosseto (2005) ao afirmar que:

É a escola toda que passa para o status de uma escola inclusiva, não um recorte da atividade escolar, onde um professor, em seu espaço de sala de aula, faz a “inclusão” de um aluno nas atividades escolares com os recursos que estejam a seu alcance (p. 42).

Afirma-se, geralmente, que a inclusão somente é possível se o professor tiver apoio e recursos materiais disponíveis. Essas são evidentemente necessárias. São fato real e inquestionável. Contudo, não é possível exigir que os professores assumam novos paradigmas, novos valores, trabalhando sozinhos, cada um na sua classe, sem interlocuções e estudos continuados (CARVALHO, 2004), (BEYER, 2005).

Na proposta inclusiva, a formação continuada perpassa todos os momentos, constituindo-se uma constante, um espaço de diálogo, de escuta, de planejamento coletivo e de construção de novos saberes por parte dos professores. Importante, também, é a parceria com o profissional da educação especial, trabalhando junto com os professores de toda escola, expondo e discutindo idéias.

Também, a efetivação de uma proposta de educação inclusiva inclui recursos materiais adequados e suficientes de apoio ao professor. Os investimentos financeiros que demandam da área da educação, nas políticas públicas, fazem parte das previsões nos planejamentos administrativos de uma gestão. Os recursos humanos, físicos e materiais específicos, de formação continuada, de contratação de assessorias, conforme o caso de cada estabelecimento de ensino, entre outras tantas demandas da área econômica, implicam no processo de elaboração, implantação e implementação dos projetos de inclusão escolar.

O processo de inclusão escolar não é simplesmente a efetivação da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. As mudanças na instituição escolar, sejam elas estruturais ou de ordem afetivo-social, exigem investimentos financeiros, objetivando a inclusão, o pertencimento de cada aluno no espaço escolar (CARVALHO, 2004). A história da educação relata, através dos tempos, que, ao invés de se incluir, acaba-se excluindo esses alunos pelos mais diversos motivos, geralmente, focalizando o próprio aluno, e não os demais fatores determinantes do processo educacional, como, por exemplo, os recursos que devem

estar disponibilizados humanos e materiais - para uma educação de qualidade em cada escola. Ou seja, é imprescindível levar em conta que:

O programa desejado, de inclusão, é audacioso na medida em que prevê qualidade de ensino para todos. Exigirá mais recursos disponíveis nas escolas para atender às necessidades decorrentes dos programas vigentes e, ainda, um maior empenhamento do corpo docente quanto a sua formação/reflexão a partir da prática e ao envolvimento de equipes do trabalho docente (ROSSETO, 2005, p. 43).

A cooperação entre os docentes é uma estratégia fundamental para que se possa responder à diversidade humana, ou ainda, as infindáveis nuances que caracterizam a forma de aprender de cada aluno sobre o meio circundante, os fenômenos, os fatos, as descobertas, enfim, sobre as constantes mudanças científicas e tecnológicas a que somos submetidos. Ao estabelecer uma nova possibilidade de interlocução entre os profissionais de diferentes áreas do conhecimento, uma busca por novos caminhos, altera-se o espaço de ensino e o espaço da aprendizagem. Daí modificarem-se as relações com os alunos, ou seja, o estabelecimento de vínculos entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-professor e comunidade como reflexo de um processo, realmente, de cooperação. Como diz Fernandez (1991), é necessário:

[...] reverter as bases em que está firmada a educação, não através de uma mudança na metodologia, mas tentando modificar o tipo de vínculo docente-aluno, transformando o espaço educativo em um espaço de confiança, incentivando professores que possam ensinar com prazer, para que dali, como consequência, surjam alunos que possam aprender com prazer (p. 16).

Adotado um processo de cooperação o professor passará a ter um novo olhar, enxergará o aluno com necessidades educacionais especiais além de sua patologia buscando o desenvolvimento de suas possibilidades, potencialidades e habilidades latentes.

Quanto à formação de professores, sinaliza-se o papel fundamental que têm as Instituições de Ensino Superior na formação de novos recursos humanos. Importância essa ratificada pela Portaria nº. 1793/94 editada pelo Ministério da Educação recomendando a implementação, nos cursos superiores e do ensino médio, principalmente os de formação, de professores, de disciplinas obrigatórias onde a temática fosse a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

O currículo universitário, nas mais diferentes áreas do conhecimento, e, não somente da Pedagogia, precisa repensar a formação dos egressos acadêmicos. Conforme sinaliza Beyer (2005), os alunos não podem concluir sua graduação sem receber informações importantes e imprescindíveis sobre o universo de pessoas com que vão interagir, suas necessidades específicas, quer educacionais, quer na saúde, quer no trabalho, entre outras situações. Também precisam ter clareza sobre o processo de inclusão social, a partir do qual se insere a inclusão educacional. Assim, referenda-se o papel fundamental das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, como gestores de Políticas Públicas, no preparo de suas redes de ensino para um sistema de educação inclusiva, ampliada, equipada, dinâmica, com quadro de recursos humanos qualificados. Incluem-se, nessa discussão as redes particulares de ensino. Também a elas cabe a demanda educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, logo, apresentam a necessidade de buscar e programar formação para seu quadro de professores (BEYER, 2005).

Outro aspecto a ser discutido é a necessidade das escolas inclusivas proporcionarem condições de convivência para construção de vínculos afetivos, uma busca contínua de equilíbrio emocional frente às diversidades inerentes aos atos e fatos educacionais nas salas de aula, uma vez que influenciam diretamente no processo de ensino e no processo de aprendizagem. A questão afetiva refere-se à qualidade das relações que se estabelecem nos espaços escolares, que permitem aos educadores compartilharem ansiedades, dúvidas, medos, incertezas, e, ao aluno, desenvolver sentimentos de respeito, valorização, reconhecimento como ser humano. Um espaço onde o(a) professor(a) pode expor suas idéias, um espaço de construção coletiva, não de imposições, e para o aluno, uma contínua provocação do desejo de aprender. A escola que incentiva bons vínculos afetivos consegue lidar

melhor com as situações de dificuldade, insegurança ou dúvida que possam surgir durante o processo, transformando o cotidiano escolar num espaço de prazer de ensinar e de aprender (CARVALHO, 2003).

Um dos aspectos geradores de controvérsias e com maior margem de dificuldades nas discussões e práticas se refere ao processo de avaliação educacional. Os critérios e procedimentos de avaliação numa proposta inclusiva estão de acordo com a singularidade de aprender de cada aluno. Avaliar, sim, o que foi ensinado e o que foi aprendido, tendo como parâmetro o próprio aluno, e não a média do grupo. Compreender o sentido do critério de “promoção” nos currículos escolares frente às exigências de assimilação dos conteúdos pelos alunos denominados “com necessidades educacionais especiais” faz parte das dúvidas e incertezas dos docentes das instituições educacionais. Pesquisas existem, entretanto, não há sistemáticas sobre o processo de avaliação, que ainda representa um elemento excludente, por excelência (BEYER, 2005).

Os profissionais da educação são a essência dos estudos sobre a avaliação, uma vez que possuem na sala de aula o “objeto do conhecimento”, que são os alunos que aprendem em diferentes ritmos e os que apresentam dificuldades significativas durante o processo. Uma escola inclusiva estuda e age respeitando a diversidade, bem como apresentando propostas para a transformação da realidade existente. Se conseguirmos entender que cada pessoa é diferente, tem suas especificidades, uma maneira peculiar de construir seu saber, prioritariamente, advinda de sua bagagem pessoal, então, seria lógico avaliar de forma diferenciada. Nesse processo, o professor encontra-se em constante reflexão sobre o nível de construção de aprendizagem de cada aluno, sinalizando dentro do possível, aspectos realmente importantes para a promoção, ou não, de cada um. Assim, a avaliação, numa perspectiva de educação inclusiva, toma uma dimensão individual, na qual o sujeito - aprendente é parâmetro para si mesmo.

## 2.3 ESCOLA INCLUSIVA: UMA ESCOLA DE TODOS, PARA TODOS E COM TODOS

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (FREIRE, 1999, p. 155).

A inclusão é um processo repleto de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige avaliação e aperfeiçoamento constantes. Não há modelo pronto, é um processo que vai se construindo ao caminhar, se fazendo e refazendo no andar.

No enfrentamento com as demandas diárias, nas trocas, nas reflexões, na construção coletiva de alternativas, vai se construindo a proposta pedagógica e a prática inclusiva de cada escola e de cada realidade.

A escola inclusiva, de acordo com Carvalho (2004) está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso nas escolas do ensino regular. Implica mudança de atitudes frente às diferenças individuais, salientando que todos somos diferentes e com possibilidades de aprendizagem.

A proposta da escola inclusiva não centra só no aluno a responsabilidade por seus êxitos e/ou fracassos, mas percebe o processo educacional como um todo, é um processo que, para ser concretizado, exige revisão de paradigmas, de fundamentação teórica e filosófica, além de ações eficazes, profundas e urgentes.

Há, em nosso país, um anacronismo entre as propostas atuais das políticas educacionais da educação especial e a realidade do sistema educacional brasileiro, como bem nos aponta Beyer (2005). A mudança na legislação deu-se muito mais rápido do que as modificações necessárias nas escolas, professores e comunidades escolares. Portanto, constata-se que a inclusão ainda se define como um processo a ser estabelecido com responsabilidade nas escolas, numa perspectiva de longo prazo. Reafirma-se, aqui, que a inclusão não se dá por decreto, mas, sim, que é

uma proposta a ser construída, por cada escola, de acordo com sua realidade. Rosseto (2005) pontua exatamente esse aspecto, ao dizer que:

A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino a longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor do ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (p. 42).

A proposta da escola inclusiva significa uma verdadeira revolução educacional e envolve a construção de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática, na qual a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e, assim, alcançar a inclusão de cada aluno no contexto escolar (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A escola, como instituição social, assume papel preponderante no desenvolvimento de potencialidades dos alunos para sua integração na sociedade. A educação escolar, diferentemente da educação familiar, tem como finalidade importante favorecer o desenvolvimento integral dos alunos, de maneira intencional, evidenciando as capacidades e habilidades na apropriação dos conteúdos básicos propostas nas diretrizes nacionais, bem como dos fatos e fenômenos que ocorrem na dinâmica ambiental, visando a promover o acesso à cultura para que se constituam, de fato, em membros ativos da sociedade (CARVALHO, 2003).

Diante dessa finalidade, a escola encontra-se frente a um grande desafio: conseguir que todos os alunos atendidos pela instituição adquiram essas bases oferecidas, que lhes permitam inserir-se no contexto social, com igualdade de condições, assim como possibilitar, ao corpo docente, aprendizagens acerca das diferenças individuais no aprender e no ensinar (BEYER, 2006a).

Nessa, que seria considerada, a “escola contemporânea”, o corpo docente discute as diferentes concepções de deficiência e, com ela, todos os problemas

emergentes do processo de avaliação, as questões dos diagnósticos e prognóstico daqueles indivíduos que, supostamente, não correspondem à “norma de comportamento esperado/ditado” pelos padrões sociais. Essas discussões prevêm mudanças qualitativas na busca de soluções adequadas às dificuldades encontradas na efetivação da proposta de inclusão escolar.

A reflexão sobre a estrutura da escola existente, sobre o que ela tem feito para contribuir, ou não, com o novo paradigma educacional inclusivo, o repensar o papel da escola e de seus personagens nesta engrenagem, vai direcionando para um novo posicionamento de reestruturação da mesma (CARVALHO, 2003). Este repensar, refletir, necessariamente, vai além do papel do diretor, dos funcionários, dos professores, bem como da comunidade de pais e alunos estendendo-se dinamicamente para a sociedade.

Se o olhar do professor conseguir deslocar-se da patologia e enxergar o sujeito existente em cada aluno, estará atuando numa escola que procura desenvolver um ensino de qualidade, favorecendo as potencialidades do sujeito, evidenciando-as, sem, entretanto, negar as dificuldades o que se constituiria num claro processo de exclusão pela negação das especificidades individuais, logo, desenhando os caminhos das distorções educacionais. Sobre isso, Weiss (2000) afirma que:

A escola precisa se organizar sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que seus próprios conflitos, não resolvidos, não apareçam nas salas de aula sob formas de distorções do próprio ensino (p. 19).

Uma escola regular, tal como se encontra estruturada hoje, não se torna automaticamente uma escola inclusiva somente por admitir alguns alunos com deficiência em suas turmas. Uma escola só se torna inclusiva depois que se reestrutura para atender à diversidade dos alunos em suas necessidades especiais, em suas habilidades e estilos de aprendizagem.

Uma escola inclusiva exige uma nova lógica organizacional. Lógica essa, em que o processo de ensino-aprendizagem não fique vinculado somente aos avanços cognitivos dos alunos, em que o tempo escolar seja entendido e valorizado como uma etapa na vida do educando. Uma organização que ofereça tempo para o aluno aprender, em que a repetência seja repensada sob outros suportes teórico-metodológicos (ALVES; BARBOSA, 2006).

As propostas pedagógicas oportunizam que as crianças possam se apoiar mutuamente nas situações de aprendizagem, exercitando, assim, a cooperação, ao dividirem tarefas entre si, baseadas nos seus interesses e possibilidades.

A escola inclusiva favorece a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o exercício da cidadania. Para tanto, exige a reestruturação total da escola, e não apenas sua dotação com apoio pedagógico, pois a escola tem por finalidade que todos aprendam e, para isso, há a necessidade de um compromisso da mesma com o potencial de aprendizagem de seus alunos.

Em muitos momentos do processo ensino-aprendizagem, para evitar que possíveis dificuldades de aprendizagem se cristalizem, Carvalho (2003) sugere a implementação de sistemas de apoio apropriados, procurando construir um planejamento pedagógico mais detalhado e mais eficaz. Muitas vezes até mesmo desenvolvendo planos educacionais individualizados em algumas situações e para determinados alunos, atendendo às suas necessidades.

Muitas sugestões são apresentadas às escolas, quer pelas pesquisas realizadas, quer pelas experiências dos educadores em efetivo exercício quanto ao número de alunos em cada classe. A redução do número de alunos sugerida por Beyer, (2005), Baptista, (2002), é de 20 ou 25 alunos por turma, no máximo, já contando com 2 alunos com necessidades especiais entre estes. Torna-se inviável um trabalho que pretende a inclusão de alunos com necessidades especiais, tendo em vista o princípio de respeito à diversidade, com turmas numerosas, em que o professor não consegue atender os alunos individual e adequadamente.

A delimitação do número de alunos com necessidades educacionais especiais que devem ser atendidos em cada turma exige a previsão antecipada, planejamento

criteroso sobre os recursos humanos necessários, qualificados e habilitados, ou seja, a previsão de professor especializado na área de atuação que ofereça apoio à dinâmica escolar, com carga horária disponibilizada para cada turma. Fatores estes imprescindíveis quando falamos em processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. A demanda de cada escola determina o maior ou menor número de recursos humanos especializados necessários.

Alguns princípios básicos adotados na construção das propostas e na manutenção dos serviços das escolas inclusivas são assim descritos por Carvalho (2004):

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação [...] (p. 79).

O ideal para a organização de uma escola inclusiva, no que se refere à organização das turmas, leva em conta em primeiro lugar as possibilidades de parceria dos alunos com os colegas da mesma idade não somente para favorecer as questões cognitivas. Essa busca de parceria requer uma identificação nos interesses, independentemente do nível de conhecimento de cada aluno. A idade cronológica pontua-se, dessa forma, como a característica mais adequada para se fazer agrupamentos entre alunos numa escola inclusiva (STAINBACK; STAINBACK, 1999 e BAPTISTA; TEZZARI, 2002).

Nas escolas inclusivas as intervenções planejadas pelos professores oferecem desafios adequados ao aluno com necessidades educacionais especiais, além de valorizarem suas habilidades, trabalharem sua potencialidade intelectual, reduzirem as dificuldades provocadas pela deficiência, utilizando para isso as adaptações curriculares, apoiarem sua inserção familiar, escolar e social, bem como prepará-lo para uma adequada formação profissional, almejando seu desenvolvimento integral (CARVALHO, 2003).

A escola inclusiva pressupõe a organização de um sistema de apoio aos professores e aos alunos com necessidades educacionais especiais. Apoio este que pode dar-se de várias formas, mas que exige sempre a presença de educadores especiais. Sobre isso, Carvalho (2004) salienta que:

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los contar seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula (p. 29).

Para que a escola inclusiva realmente dê certo, Wocken (apud BEYER, 2005), oferece algumas sugestões abaixo relacionadas:

1. A individualização do ensino, de forma que contemple as crianças em suas diferentes capacidades.

a) individualização dos alvos – necessidade de projetar um currículo com possibilidades de adaptação; uma avaliação flexibilizada para favorecer a continuidade e a progressão escolar e, também, a previsão de certificação diferenciada para alunos ao fim do período escolar;

b) individualização da didática – os alunos recebem a ajuda diferenciada de que necessitam, considerando o ritmo e o nível de aprendizagem de cada um;

c) individualização da avaliação – a avaliação é usada como retroalimentação do processo ensino-aprendizagem.

2. O sistema de bidocência – uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois professores, sendo um deles educador especial e com algumas horas semanais para o auxílio do trabalho individualizado. Beyer (2005) marca a importância desse trabalho de bidocência ao afirmar que:

É importante destacar que tal atendimento jamais deve centrar-se especialmente sobre as crianças com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando atender necessidades eventuais que os demais alunos possam demonstrar (p. 33).

### 3. Educação Especial Subsidiária

a) princípio da comunalidade – significa simplesmente o ensino comum de crianças com e sem deficiências;

b) princípio da necessidade – é o direito de que todos os alunos recebam uma educação apropriada às suas necessidades.

Esses dois princípios resguardam o direito do educando com necessidades educacionais especiais de ter uma educação de qualidade e de ter suas reais necessidades atendidas. Direito que fica bastante explícito na citação destacada:

O direito à educação comum, isto é, à inclusão escolar, não é de forma alguma um valor maior do que o direito ao atendimento educacional adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos. Infelizmente, em algumas experiências de inclusão escolar não se têm dado justa consideração a este princípio (BEYER, 2005, p. 36).

c) princípio da proximidade – enfatiza que todo o apoio oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais deve ocorrer na escola regular que o aluno freqüentar. A descentralização da ajuda pedagógica caracteriza esse princípio, que pressupõe apoio pedagógico o mais próximo possível da escola (ou residência);

d) princípio da adaptação – deve garantir a atuação de docente especializado.

Corroborando com estas idéias, enfatiza-se que a atuação do professor de apoio precisa estar em parceria com a atuação do professor titular da classe regular, já que não se trata de substituir a função de um pela função de outro. Trata-se, muito antes, de garantir a atuação dos dois profissionais firmando-se uma ação conjunta com vistas ao aprimoramento do coletivo.

## 2.4 PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA: A OUTRA FACE DA MOEDA

Mudar implica saber que fazê-lo é possível (FREIRE, 1987, p. 53).

Atualmente, discute-se o fato de que a docência é uma profissão que causa desgaste emocional e *stress* (PÁTIO, 2007). A propósito disso, já é sabido que situações novas causam nervosismo e são vistas com maus olhos pela maioria dos educadores. Muitas vezes, então, os momentos que poderiam servir de motivação e desafio são justamente os mais temidos e evitados. Automaticamente, os professores já “erguem a guarda” contra as novas idéias, o diálogo torna-se difícil e o que poderia converter-se em fonte de aprendizagem, torna-se um momento de resistência a mudanças e à aceitação de novas idéias ou paradigmas. Esse processo aconteceu e acontece em relação à inclusão, dificultando a discussão e a ampliação das propostas inclusivas.

A eficácia do processo educacional passa também pelas interações que os docentes estabelecem com seus alunos e com a estrutura de organização da escola. “Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países” (DELORS, 2000, p. 159). Considerando esse aspecto, entende-se que o passo primordial será a possibilidade de refletir com o corpo docente da escola sobre a compreensão das situações que geram o desgaste emocional. Nesse sentido, dentre tantas as situações que promovem tal desgaste poder-se-ia destacar a preocupação, a ansiedade, a incerteza sobre a prática, como fontes permanente de mal-estar docente, portanto, falar sobre isso, discutir, trazer à tona a problemática poderia facilitar a abertura dos professores ao diálogo e o acesso às questões objetivas e subjetivas que envolvem a inclusão (ALVES; BARBOSA, 2006). Podemos refletir na seguinte perspectiva:

Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a resignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de idéias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constituem “caminhos” para as mudanças de atitudes (CARVALHO, 2003, p. 77).

Os desafios ao professor são inúmeros numa escola inclusiva e isso pode ser fonte geradora de stress. É necessário, então, retomar constantemente com o coletivo docente a discussão sobre o papel do professor frente ao processo de inclusão e na construção das relações interpessoais na escola, como forma de incentivar a formação continuada, entendida aqui como um dos princípios da inclusão, constituindo-se como um momento constante, já que o professor é responsável pelo ensino que promove a aprendizagem dos alunos, bem como sua valorização como pessoa e profissional.

Mesmo recebendo a formação adequada, é preciso ter a clareza de que os professores podem apresentar várias dificuldades diante da nova situação, ou seja, diante da inclusão. Essas dificuldades são compreensíveis e justificadas pelas experiências de cada um, que são diferentes de pessoa para pessoa, refletindo sua história pessoal, fator que pode vir a facilitar sua relação com a diversidade.

A formação dos professores, considerada por Demo (1992) como o fator mais importante para a qualidade da educação básica, encabeça a relação dos problemas a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro. Existe o que chamamos de *concepção*, ligada a crenças e valores. Sua alteração leva mais tempo e exige uma reflexão mais profunda do próprio sujeito. Portanto, a inclusão depende de mudanças de valores da sociedade e vivência de um novo paradigma, o que não se faz com simples recomendações técnicas e legais, como se fossem receitas de bolo, mas num constante processo reflexivo dos professores, direção, pais, alunos e comunidade sobre o contexto sócio educacional (BEYER, 2006b).

O professor, como agente de mudança e sujeito consciente da responsabilidade que o cargo lhe oferece, tem fundamental importância na formação educacional da população. Dessa forma, é um elemento essencial no esforço pela

implementação da inclusão, na busca para realizar, na prática, o direito de todos a uma educação de qualidade. Afinal, o educador, é um dos agentes mais importantes e significativos para o sucesso ou fracasso da proposta inclusiva. É necessário, portanto, que o mesmo reflita sobre seu papel, repensando sua prática docente, na busca de romper com a estrutura vigente das escolas na atualidade, que é estar organizada para trabalhar com a homogeneidade, e não com a diversidade (CARVALHO, 2003).

Percebe-se, então, que a formação, possibilitando uma reflexão profunda dos profissionais, auxiliará desde o início o processo de inclusão, facilitando a ruptura com a estrutura vigente e a aceitação da diversidade como algo real, presente, e que acrescenta qualidade ao processo de ensino e de aprendizagem (ALVES; BARBOSA, 2006).

A possibilidade do professor de participar de um momento de atualização e aperfeiçoamento representa um grande recurso para a inclusão, pois contribui para a não cristalização de concepções, facilitando a capacidade de reflexão e a disposição para mudanças. Sem formação continuada, as práticas pedagógicas continuarão baseando-se na educação homogênea e engessada por metodologias descontextualizadas e segregadoras (CARVALHO, 2003). A respeito da necessidade da formação quando se fala em inclusão, podemos refletir:

Não há como propor uma educação inclusiva, onde literalmente se jogue crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos (BEYER, 2005, p.56).

Dessa maneira, faz-se necessária a formação para os professores frente às novas demandas que invadem a escola regular. Formação esta direcionada para a escola como um todo, dentro de suas necessidades específicas contendo aspectos essenciais para a condução do processo ensino-aprendizagem e verificando nos estudos propostos os fundamentos conceituais da educação inclusiva e os aspectos pedagógicos implícitos nesse processo (BEYER, 2005). A propósito disso, podemos

apresentar como exemplos, as metodologias e recursos didáticos adequados aos alunos com necessidades educacionais especiais, formas de aprendizagem dessa clientela, bem como discutir alguns 'nós' da prática escolar, tais como: a progressão/retenção, avaliação e terminalidade.

Dessa forma, teremos um professor mais capacitado para atuar no contexto inclusivo, podendo usufruir de seus conhecimentos e de suas reflexões para posicionar-se numa classe inclusiva. Respeitar o potencial de cada aluno e aceitar a todos igualmente pode ser um bom começo para se conseguir enxergar além dos limites que os alunos incorporaram, limites estes estabelecidos pela família e sociedade, procurando alcançar o máximo de suas potencialidades. Corroborando com essas idéias, Baptista e Bosa (2002), afirmam que:

Se a necessidade de conhecer o sujeito é uma premissa, podemos compreender que esse conhecimento será integrado ao projeto e não será disparador de fórmulas estandardizadas de intervenção (p. 19).

Em sua prática escolar, o professor busca interessar-se mais por aquilo que o aluno deseja aprender do que nos rótulos colocados sobre esse aluno. Acreditando que todos os educandos desenvolvem habilidades básicas e que são capazes de aprender, o professor adota uma abordagem que propicie ajuda na solução de problemas e dificuldades. Estimulará, assim, o aumento da auto-confiança e da auto-estima do educando e a ampliação de suas aprendizagens. As metas educacionais necessitam ser estabelecidas e alcançadas com pequenos passos, respeitando o ritmo de cada aluno e estando o professor atento para indicar os recursos adequados a cada necessidade dos mesmos. Carvalho (2003) aponta aspectos importantes no que se refere ao processo do aprender, tais como:

Para que o processo de aprender ocorra efetiva e prazerosamente, à estrutura lógica que as disciplinas contêm deve-se somar outra mais importante: a estrutura psicológica e, nesse sentido, valorizar os processos emocionais e os cognitivos que permitem ao aluno, com interesse e motivação, construir representações mentais dos conteúdos e dar-lhes significado (p. 78).

A avaliação utilizada pelo professor inclusivo necessita assumir uma posição mais flexível, levando em conta as experiências de vida de cada aluno, suas conquistas cognitivas e sócio afetivas, tendo como ponto de partida e referência o próprio aluno e suas condições de aprendizagem (BEYER, 2005). O planejamento e a prática, ou seja, sua metodologia é centrada no aluno, ajudando-o a desenvolver suas habilidades para utilizá-las na vida diária. Essas idéias sobre avaliação ficam claramente explícitas na seguinte afirmação:

Entendida como “diagnóstico”, não do aluno, mas do processo ensino-aprendizagem, a avaliação oferece aos educadores subsídios para repensar: (a) a filosofia educacional que permeia as decisões da instituição escolar; (b) o projeto político pedagógico da escola; (c) o papel pessoal-profissional do professor; (d) o sentido e o significado da diversidade entre os alunos em sala de aula; (e) a adequação dos conteúdos desenvolvidos, em relação aos objetivos educacionais, às necessidades e interesses dos alunos e (f) as formas de colaborar, efetivamente, para o desenvolvimento do educando, subentendendo-se que a construção do conhecimento faz parte desse processo (CARVALHO, 2003, p. 147-148).

O professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, volta-se para as relações com os alunos estabelecendo vínculos de afetividade e confiança, procurando conhecer as condições de aprendizagem de cada, buscando organizar suas propostas educacionais de forma que todos sejam atendidos em suas especificidades. Enfatizando as características do professor, Delors (2000) afirma que: “Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade” (p. 159).

Na perspectiva da importância dos professores, estes assumem o papel central nesse processo. Cabe a eles colocar, na prática, os preceitos inclusivos e gerenciar o sucesso, ou o fracasso, do mesmo. Ao referir-se ao tema formação do professor e ao papel do mesmo na escola, Duboc (2005) faz o seguinte comentário:

[...] É ele que vai viabilizar na sala de aula as condições adequadas para atender a todos os alunos em suas necessidades e peculiaridades e, mais que isso, contribuir para o desenvolvimento a fim de que possam participar, efetivamente, em todas as instâncias de convívio social (p.136).

De acordo com Duboc (2005) têm importância significativa, que os professores inclusivos, para desempenhar sua função educacional, tenham uma fundamentação teórica sólida que lhes possibilite refletir sobre sua prática e identificar as dificuldades comuns nos alunos, propiciando a eliminação de barreiras que atrapalham e dificultam a inclusão.

As propostas pedagógicas oferecidas aos alunos, valorizam o trabalho coletivo e não a competitividade, bem como a colaboração, entre estes é um aspecto a ser construído dia-a-dia, como forma de auxiliar o processo de aquisição do conhecimento. Agindo assim, o professor estará respeitando a diversidade em sua sala de aula, levando em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, suas necessidades e valorizando todo o seu potencial para aprender (DUBOC, 2005).

O professor, para trabalhar com a inclusão, acolhe a diversidade e busca o que há de melhor em cada aluno. Nas palavras de Duboc ser um profissional “livre de preconceito e comprometido politicamente com a função cultural e social de produzir sentido, de construir conhecimentos e reconhecer a plenitude do desenvolvimento desses sujeitos a despeito de suas diferenças” (2005, p. 138).

### 3 PRÓS E CONTRAS DO PROJETO INCLUSIVO

A proposta de educação inclusiva está posta em lei; já não há mais o que se discutir quanto à legalidade do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais freqüentarem uma escola regular mais próxima de sua casa. O que se faz premente discutir, de forma exaustiva, é de que maneira prática isso se dará. Que tipo de investimentos virão através do Governo Federal ou das Secretarias Estaduais e Municipais, de acordo com cada sistema de ensino? Que tipo de apoio receberão alunos e professores?

A discussão, agora, precisa encaminhar-se para outras questões, dentre elas, como efetivar esse projeto e como fazê-lo de uma forma não radical considerando as reais necessidades de cada sujeito.

O processo é polêmico, e não o deixará de sê-lo, porque é adotado por uma ou mais de uma escola no país. As realidades brasileiras são diferentes e os processos de implantação, para que as escolas funcionem, também deverão ser distintos.

Aqui cabe, uma outra reflexão importante já que, não há como ter neste vasto país, de realidades que se distinguem em âmbito socioeconômico e, também, culturalmente, um modelo único de inclusão. Então é preciso partir de um pensamento crítico inicial de que a cada realidade se aplicará um modelo que seja

mais adequado à demanda existente. Há que se construir formas adequadas, que gerarão várias experiências de sucesso, como as que relatarei a seguir.

### **3.1 EXPERIÊNCIAS QUE ESTÃO DANDO CERTO.**

Neste item serão relatados alguns aspectos das propostas pedagógicas de duas escolas em que a inclusão de alunos com necessidades educacionais, na área da deficiência mental, apresentam resultados positivos. A necessidade desses relatos é justamente fazer um contraponto à análise dos dados feita pelo leitor desta dissertação, podendo verificar que é possível fazer inclusão, seguindo para tanto passos básicos e tendo como suporte a vontade coletiva da instituição.

Cada instituição receberá um nome fantasia, para resguardar sua privacidade, apesar da autorização prévia para divulgação do nome das mesmas e dos dados coletados. No entanto, por minha decisão, acredito que não é a divulgação dos nomes o mais importante, e sim, os caminhos que essas instituições trilharam para conseguir constituir uma escola mais inclusiva que é, no meu entendimento, o que realmente importa.

#### **3.1.1 Escola Integradora**

A primeira escola pela qual inicio o relato, denominando aqui de **ESCOLA INTEGRADORA**, foi fundada em 1990, tendo hoje 16 anos. Apresenta um trabalho que reúne a ação transdisciplinar entre educação e saúde. A matrícula atualmente

gira em torno de 110 alunos, contando com 6 professoras no Ensino Fundamental e 9 professoras na Educação Infantil. O quadro docente, conta, ainda, com professores especializados em Educação Física, Inglês, Informática e Filosofia, no Ensino Fundamental; na Educação Infantil, há especialistas em Educação Física, Yoga Infantil e Psicomotricidade Relacional. As crianças do ensino fundamental que freqüentam o turno integral têm no espaço lúdico aulas de Informática e natação; atividades terceirizadas pela escola. Cada turma é formada por, no máximo, doze alunos, para que se possa conhecer a todos e, também, respeitar a questão de limitação de espaço físico.

A escola, segundo a Coordenadora Pedagógica, já nasceu com uma proposta inclusiva. Na fala da Coordenadora temos o seguinte relato sobre este início de trabalho:

As proprietárias da escola não são da área da pedagogia, são da área clínica, são terapeutas ocupacionais. E elas percebiam que entre os seus pacientes havia aqueles que poderiam estar se beneficiando do ensino comum, ensino regular e não tinham esta inserção. A escola começou com o berçário, já tinha a proposta inclusiva, depois ampliou para educação infantil e depois ensino fundamental, séries iniciais. Então as pessoas ao chegarem aqui são apresentadas a essa proposta desde sempre. Famílias que vem procurar a escola para colocar seu filho, profissionais que vem na seleção de vaga, todo mundo conhece a proposta na primeira visita. A gente entra na escola e vê um andador, vê uma cadeira de rodas. Tem pessoas que vem conhecer e dizem “acho que me enganei, é uma escola especial”, aí a gente diz não, tem uma proposta de inclusão e a partir daí tu começa a explicar como funciona a escola e a proposta. **L.L.F.**  
**– Coordenadora Pedagógica<sup>4</sup>**

A proposta de educação inclusiva da escola está alicerçada, do ponto de vista teórico, nos fundamentos da psicanálise e na pedagogia de projetos, o que segundo a direção, torna o processo escolar mais participativo e com possibilidade constante de avaliação das ações da instituição. Essa escolha de linha teórica fica explícita no seguinte relato:

No momento em que a gente trabalha com essa proposta, a gente tem que ter um espaço de fala e de escuta; pras famílias das crianças com deficiência, pras famílias das crianças sem deficiência, pros profissionais, pros professores. Então o principal pilar é esse. Associado a esse então, o pilar pedagógico, que é a pedagogia de projetos.

<sup>4</sup> A transcrição de recortes das falas ou de documentos das escolas, inseridas no corpo da dissertação, serão apresentadas desta forma e em letra Ariel 11, utilizando a margem total da página, diferenciando-se, assim, das citações bibliográficas.

Porque dentro da Pedagogia de Projetos tu trabalhas de uma forma interdisciplinar, e tu trabalhas com as pessoas realizando propostas diferentes dentro de um mesmo contexto, o que favorece que todo mundo se envolva dentro desta pesquisa que é particular. **L.L.F. – Coordenadora Pedagógica**

Há na escola uma equipe interdisciplinar composta de terapeutas ocupacionais, psicanalista, psicopedagoga, fonoaudióloga, nutricionista e coordenadora pedagógica. Equipe esta que tenta responder à demanda da diversidade da inclusão, atendendo alunos, famílias e professores no dia-a-dia e nas reuniões dedicadas à formação docente, questões estas necessárias para o sucesso da proposta. Fica clara a importância que tem o trabalho dessa equipe para a escola como um dos aspectos imprescindíveis para viabilizar a proposta, além de outros, tal como se evidencia na fala transcrita abaixo:

Eu acredito que tem que ter uma equipe, tem que ter muitos profissionais. Uma equipe disponível, pelo menos 1 ou 2 pessoas, que estejam fora de sala para fazer entradas estratégicas, para fazer a acolhida de algumas situações. Ter pessoas-chaves, que possam fazer algumas intervenções, que possam auxiliar a professora, sentar, conversar, dizer: “vem cá, te acalma, isso faz parte do processo”. Se são da área da pedagogia, da psicologia, não importa, eu acho que se é uma pessoa que está disposta a trabalhar em equipe, todas as especificidades são possíveis dentro da inclusão. Qualquer modificação da estrutura física também se faz importante, mas já vou te dizer que ela pode vir depois desta equipe. A gente tem uma escola que não é toda adaptada, só o primeiro andar é adaptado. A gente trabalha com isso, transporta as crianças de uma forma que não é a ideal, mas é a possível. Isso não vai interferir, mas eu tenho que ter pessoas dispostas a compartilhar. A pessoa que não consegue compartilhar não vai conseguir se enquadrar no contexto de inclusão. **L.L.F. – Coordenadora Pedagógica**

Na concepção geral da escola, dar conta das singularidades significa respeitar o universo de diferenças no qual se encontram inseridos os alunos e os professores buscando em todos os momentos e níveis a construção da aprendizagem. Inclusão escolar, então, para essa escola é antes de tudo:

A escola estar aberta a reconhecer os seus alunos como sujeitos. Porque às vezes tu tens um contexto de inclusão mesmo sem ter um deficiente. Quando tu reconheces aquele sujeito, no que ele tem de melhor, e o que ele tem de passos ainda a serem alcançados; quando tu consegues perceber que dentro de um contexto tem situações que o favorecem e tem situações que não o favorecem, tu já estás trabalhando com a inclusão. As escolas podem já ter um discurso inclusivo sem ter o deficiente posto. No momento que tu já tem tudo isso, quando o deficiente chega tem algumas coisas que precisam mudar, de uma forma um pouquinho mais radical, mas se tu já tens esse olhar, metade do caminho já está feito. Eu acho que o principal da inclusão é esse olhar possibilitador de pessoas, de sujeitos diferentes. **L.L.F. – Coordenadora Pedagógica**

A avaliação é sistemática, realizada através de observações e interações, gerando um relatório pessoal sobre o desenvolvimento dos alunos. É repassada às famílias, trimestralmente, uma avaliação através de reuniões de grupo ou individual.

A escola não se limita a atender um só tipo de necessidade educacional especial, o que demonstra o seu real caráter inclusivo. Demonstra muito compromisso e interesse nas realizações de sua prática diária, mostrando-se preocupada com a realidade existente nas outras escolas, e consciente de que há muito ainda a ser feito.

Em relação às estratégias pedagógicas utilizadas na prática do dia a dia, considerando a Pedagogia de Projetos, a Coordenadora enfatiza que:

Dentro de um projeto a gente procura a escolha de um assunto onde os alunos estejam implicados nesta escolha. Às vezes a turma não consegue com tanta clareza dizer o que quer estudar daí vai do *felling* da professora saber, perceber o que é necessário. No projeto está instituído que o aluno tenha uma convocação pessoal, que tenha um interesse em estar posto ali. E dentro do projeto a gente pode então estar trabalhando com o que é o melhor de cada um.

Numa apresentação tu sabes que tem um aluno que vai escrever, que tem a letra bonita, mas na hora de falar ele não vai ter essa fluência de se colocar; tem o aluno que vai contribuir com o seu desenho; tem o outro que vai contribuir com o seu recorte. Todo mundo contribui com algo. E assim com essas contribuições individuais é que se constrói o todo, onde os alunos se implicam.

Esse é o grande ganho da Pedagogia de Projetos, é possibilitar que as pessoas se insiram com o que elas têm para se inserir. Buscar o que cada um consegue dar. Toda e qualquer questão que tu penses e planeje pensando num aluno que tenha uma deficiência tu podes usar com o grupo todo.

Tu não vais fazer uma atividade, ou um recurso que só o aluno que tem Síndrome de Down vai usar, a gente sabe que esse vai precisar de tudo mais concreto. Contudo a concretude de uma imagem, de um material de contagem, vai favorecer este aluno, mas tu ofereces pra todos os alunos e todos se beneficiam deste instrumento. **L.L.F. – Coordenadora Pedagógica**

Formação é outro aspecto pelo qual a escola tem se pautado, já que há um entendimento de que a mesma é importante quando se fala em inclusão. Os professores têm formação inicial em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil ou Séries Iniciais, sendo essa uma exigência da escola, por entender que os acadêmicos desses cursos se dedicam ao desenvolvimento 'normal' ou 'dito normal', como linha de estudo, e, quando se introduz o desenvolvimento atípico, a compreensão, por parte dos professores, é tranqüila. Eles reconhecem as etapas e fases pelos quais passam os sujeitos ao longo dos processos de aprendizagem e sabem que elas se manifestam também nos alunos que apresentam necessidades

educacionais especiais, mais cedo ou mais tarde, só precisam respeitar os diferentes ritmos e trabalhar para que se desenvolvam da melhor forma em cada etapa do aprendizado. Em relação às reuniões de formação, a coordenadora nos traz o seguinte relato:

Na escola se trabalha com supervisões semanais, intercaladas com a psicanalista e comigo que faço a supervisão pedagógica. Uma semana com uma, e na outra semana com outra. A supervisão é individual. Há uma reunião semanal setorizada, separa-se os professores da educação infantil e os do ensino fundamental. Esse é um procedimento instaurado. Ainda tem uma reunião geral por mês onde vai estar toda a equipe da escola, inclusive, secretária, serviços gerais, servente. Por que neste momento vai se trabalhar com esse sentido do que é a filosofia desta escola.

Não adianta a professora em sala de aula estar investindo, estar com olhar possibilitador pra esse aluno e a senhora que faz a limpeza passar por ele no corredor e dizer “Aí coitadinho!”. Então se sente a necessidade de trabalhar com este todo. Nessas reuniões se faz uma escolha de temas a serem estudados com os grupos. Invariavelmente se retorna as questões de inclusão e de alguma síndrome ou deficiência específica, sentindo a necessidade de aprofundar alguma coisa. Aqui dentro a gente tem um estímulo a estar buscando outros espaços pra uma formação pessoal, tanto o espaço de uma pós-graduação como o do espaço de um curso mais curto.

A escola faz esse estímulo até abrindo o espaço de trabalho pra que as professoras possam freqüentar e de alguma ajuda financeira também às vezes. Então favorece no tempo e na ajuda financeira quando é possível. **L.L.F. – Coordenadora Pedagógica**

Apesar dos 16 anos de fundação, a escola ainda enfrenta algumas dificuldades tais como, por exemplo, a questão do ingresso de alunos com deficiência e em idade que extrapola a média etária dos colegas com quem irá conviver.

Isso nos coloca em um grande dilema, porque o impasse para o aluno não é a deficiência, mas a idade. Ele está com 12 anos pleiteando uma vaga com alunos de 6 anos, onde os interesses são completamente diferentes, o tamanho é diferente. E nós estamos muitas vezes fazendo uma opção, com muita dor no coração, de dizer não para essas pessoas, por entender que essas pessoas, não vão constituir um grupo.

E essa acho que é uma clientela que vai se favorecer muito de escola especial, pois ainda hoje existe muitas pessoas que com 6 anos não estavam em escola nenhuma.

Então essa é uma barreira bem importante, a questão da idade. Nós estamos com um grupo multisseriado dentro da escola que foge um pouquinho a nossa característica, que é uma turma com alunos agrupados por faixa etária onde todos têm necessidades especiais (pré-adolescente, adolescente) e isso não está dentro do nosso princípio de trabalho.

Ao mesmo tempo, não conseguimos negar a vaga pra esses alunos. Mas não é o desejo da escola ter um grupo constituído desta forma. Apesar de estar constituído assim as outras atividades são realizadas com os outros alunos.

Outra dificuldade destacada neste contexto é a questão da ‘viscosidade’, característica do sujeito com deficiência mental, consiste em parecer que hoje

aprendeu e sabe, embora amanhã possa ter esquecido de tudo. Então, dá-se um novo recomeço.

Dentro da escola, outra dificuldade é trabalhar com a situação onde nos alunos com deficiência mental julgava-se que tinha um assunto que já estava com certo domínio do aluno e aí se percebe que o domínio não existia ou não aparece mais. Então essa imprevisibilidade, essa situação de que tu não caminhas de uma forma linear, dá um aspecto de ansiedade. Com as professoras é um trabalho muito constante, de dizer e lembrar: “Não é que o teu trabalho não funcionou, não é que tu fizeste de uma forma inadequada. É que dentro deste caso, existe esta característica” Tem épocas de picos de crescimento, momentos de estagnação, e momentos que parece que a gente tem que dar vários passos pra trás. Precisamos estar sempre conversando e retomando pra que as professoras não percam a motivação, que vejam que é assim mesmo, que façam relações com outros casos.

Outro aspecto que a escola aponta como dificuldade nesta caminhada de inclusão é a troca entre os profissionais externos à escola (clínicos), que, muitas vezes, não se predispõem a conversar, a trocar idéias, a falar sobre o trabalho com o aluno, na busca de soluções e alternativas conjuntas. A escola entende que, quando se trata de alunos com necessidades especiais, sozinha ela não dará conta de alguns aspectos, pois o trabalho integrado entre os profissionais que atendem o aluno é de extrema importância.

Como último aspecto a ser ressaltado, tem-se a falta de compreensão familiar para algumas questões em relação ao filho, como, por exemplo, a exigência da família para que o aluno freqüente a sala de aula por quatro horas diárias no turno, quando, em alguns casos, o aluno consegue ficar apenas duas horas, duas horas e meia, sendo que, após esse período, começa a desorganizar-se e tornar-se agressivo. A escola entende que talvez uma redução no horário seja uma forma de preservar o aluno dos rótulos que possam surgir, por parte de colegas entretanto a família não aceita a sugestão. Muitas vezes, a equipe que auxilia os professores também atende esses tipos de casos por entender que obrigá-los a permanecer em sala é, no momento, mais prejudicial do que organizar alternativas na escola, mesmo que não as mais adequadas ou as sugeridas à família.

A Coordenadora Pedagógica, num último relato, nos diz que:

Esta é uma escola que reflete. Mas me preocupo com um assunto, que vem de uma forma muito emergente, que é a idéia de que os profissionais de educação especial têm que mudar, as escolas de educação especial têm que mudar.

Acho que antes disso, as escolas regulares tem que mudar e os profissionais que não são da educação especial tem que mudar. Não adianta ficar pensando em fechar estes espaços, redimensionar estes profissionais quando os profissionais e as escolas regulares estão tão fechados. Se cada escola começasse com uma turminha como experiência e essa experiência crescesse, e outro ano outra turma, não teríamos a quantidade de crianças que se tem sem escola. Se tem uma lista de espera, uma demanda muito grande, e se percebe que as escolas particulares estão se fechando de novo. Elas tiveram certa abertura com a lei, mas começaram a perceber que a inclusão não é barata, que a inclusão exige investimento e se fecharam. Tem muita coisa a mudar, a inclusão é muito necessária e outra coisa, enquanto não se falava sobre isso, a família que tinha um filho com deficiência tinha as escolas especiais, a clínica e a casa. Não vislumbravam essa possibilidade. E hoje em dia elas vislumbram essa possibilidade pra elas e nessa luta elas têm ficado muito machucadas.

### 3.1.2. Mundo Inclusivo

A segunda escola sobre a qual faço o relato da construção de sua caminhada na educação inclusiva será chamada de **MUNDO INCLUSIVO**. Essa escola atende somente a Educação Infantil, contando com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Sua história é recente, tem somente 3 anos, mas vem se construindo numa base de novas buscas e apresentando em todos os seus profissionais um aspecto que considero de extrema importância o desejo de fazer diferente.

A escola tem como base filosófica a crença de que o homem é um ser em constante mudança, que nos seus relacionamentos sociais busca o conhecimento e a troca com os outros sujeitos. Coloca a família como um parceiro na educação de seus alunos, convidando-a a contribuir em vários momentos com suas experiências e expectativas em relação à educação dos filhos.

O aprender não é completo sem o apoio familiar, pois o ambiente escolar é uma continuidade do aprendizado conquistado no lar. **Projeto Político Pedagógico**

A escola respeita a vivência das crianças, assim como suas contribuições. Acredita que o homem está em constante formação, levando em consideração seu contexto social e cultural. Tem toda sua proposta pedagógica baseada nos pressupostos de Vygotsky, de maneira especial, ao referir-se às relações sociais e à

mediação do outro; de Emília Ferreiro, quando se refere à psicogênese da escrita, acreditando na alfabetização para além da mera decodificação de signos alfabéticos, quando o aluno utiliza-se de símbolos e desenhos; de Paulo Freire, quando a escola reflete sobre o seu papel de modificar a sociedade, e quando coloca a criança como o agente principal do processo pedagógico.

A escola tem uma postura de inclusão na sua prática diária, no seu projeto político pedagógico, nas suas reuniões com os pais.

Educação exprime um ato político, de construção do conhecimento e de criação de uma nova sociedade, mais ética, mais justa e mais humana. Embasa também a necessidade de manter sempre uma postura de inclusão na instituição, seja em relação às minorias, as crianças com qualquer tipo de deficiência e/ou que possuam dificuldades educacionais especiais, sejam permanentes ou temporárias. [...] Assim a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e tornar o mundo mais democrático. **Projeto Político Pedagógico**

A prática pedagógica é organizada em forma de projetos, procurando atender à necessidade de saber das crianças. Essa ação educativa favorece a busca do conhecimento e a construção do saber, formando sujeitos autônomos, desejosos de aprender e de conhecer.

Os profissionais que atuam nessa instituição devem ter preferencialmente, formação em Pedagogia (egressos ou em curso). Embora a preferência seja neste sentido, a escola recebe profissionais com formação em Magistério – Ensino Médio.

A qualificação profissional é uma preocupação da escola, por isso são organizadas reuniões de equipe para aperfeiçoamento, com assuntos trazidos pela área pedagógica e/ou sugeridos pelo grupo de professores.

Em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, a escola atualmente tem matriculado um aluno com Síndrome de Down, que passou a fazer parte do corpo discente dessa instituição no ano letivo de 2006.

Já contamos com um aluno com Síndrome de Down que participa de uma das turmas, desenvolvendo-se de forma contínua e gradual com o grupo. Como é uma criança de pouca idade, além de suas conquistas pessoais a escola também vê as mudanças de comportamento da sua família, que ao chegar à instituição também trazia uma bagagem de conceitos e atualmente revela-se mais participativa e aberta as novidades. **F.S.B – Coordenadora Pedagógica**

Conforme relata a direção da escola, o caminho trilhado para a inclusão ainda é recente, embora fique evidenciado ao longo das falas analisadas que, para esta instituição, o aprendizado se faz através das trocas, tanto dos professores e profissionais da escola como da aproximação da família, da criança em questão e do próprio grupo de convivência.

Inicialmente, a socialização é o primeiro objetivo para qualquer criança que se matricule nessa escola, conforme afirma a Coordenadora Pedagógica.

Seguindo uma linha pedagógica complementada por vários educadores, salienta-se a colaboração de Vygotsky com a compreensão do desenvolvimento mais pleno e saudável do ser humano ao viver em sociedade. A escola é seqüência do núcleo social da criança, logo após a família. Então tal interação é de muita importância para conquista de várias aprendizagens. Assim a criança especial se inclui nesse processo, mas cada pessoa possui um ritmo diferenciado para aprender, então o mesmo deve ser respeitado, observando as conquistas obtidas no percurso. As trocas de experiências, o apoio da família, a busca por maior instrumentalização, o trabalho em equipe de vários profissionais que possam beneficiar a criança e equipamentos adequados para o estímulo do educando, são alguns dos principais aspectos para que melhor ocorra a inclusão na instituição escolar. **F.S.B**  
**– Coordenadora Pedagógica**

Além da socialização, a escola busca o pleno desenvolvimento de todos os alunos, nos aspectos afetivos, sociais e cognitivos, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

Favorecer que todos possam ser estimulados de forma igual, porém respeitando o desenvolvimento individual frente a essas estimulações é o trabalho da inclusão escolar. **F.S.B – Coordenadora Pedagógica**

É importante destacar a fala da professora do aluno em questão ao avaliar sua posição enquanto profissional, no discurso da educação inclusiva quando ela diz:

Como profissional da educação infantil, a cada dia aprendo algo novo com os meus alunos, cada sorriso, quando dizem as primeiras palavras ou até mesmo com seus primeiros passos. Quanto à inclusão escolar, sinto que eu também estou dando meus primeiros passos para este conhecimento, pois só agora comecei a ter contato com crianças com alguma necessidade especial. Para mim, contudo, consiste em amar e respeitar o outro, favorecendo seu crescimento e desenvolvimento. Aceitá-lo como qualquer outra criança, respeitando sua necessidade de mais estímulos. **G.T.G. - Professora**

### 3.2 OTTO SPECK: UM CONTRAPONTO À INCLUSÃO

Como toda a proposta inovadora, que busca mudanças, mesmo que algumas vezes radicais, a proposta de educação inclusiva tem entre seus defensores aqueles que a absorvem com pouca criticidade, não conseguindo perceber a realidade diferenciada de cada sujeito e de cada escola. Há alguns autores que fazem um contraponto a tal proposta, sinalizando alguns aspectos a serem discutidos.

Speck, autor alemão (apud BEYER, 2005), apresenta algumas idéias, que possibilitam a realização de um contraponto aos conceitos e práticas inclusivas.

Inicialmente, Speck afirma que, ao colocarem radicalmente em prática as propostas de inclusão escolar, os cursos de formação em educação especial tendem a sofrer um esvaziamento. Esse esvaziamento responderia à radicalidade da idéia da desconstrução dos sistemas de educação especial, sejam eles formativos ou educativos. Diante disso, ficar-se-ia sem local adequado para a construção de conhecimentos específicos, que possam preparar educadores para atender adequadamente às necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

Mesmo que haja uma individualização do atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, este não poderá garantir o apoio pedagógico especializado, se houver o desmantelamento da área de conhecimento da educação especial, com seus referenciais teóricos, construídos ao longo de décadas de práticas, reflexão, estudo. Essa situação é apoiada por muitos defensores radicais da educação inclusiva, que afirmam não ser necessário a participação da educação especial na proposta de educação inclusiva.

Speck faz a seguinte afirmação, contrapondo-se às propostas inclusivas, em suas considerações:

Uma consequência particularmente fatal de uma “pedagogia da integração” institucionalizada poderia ser que ela se estabelecesse junto às já existentes especializações da educação especial, de forma que se concluiria que questões referentes à integração de crianças com deficiência seriam de responsabilidade da “pedagogia da integração”, porém não de cada uma das especializações da educação especial. Caso, por exemplo, uma “pedagogia da deficiência mental” se orientasse igualmente de maneira integradora – de outra forma ela não é legítima – ela acabaria por se chocar com a área correlata da “pedagogia da integração”. Deve ser colocado de um modo bastante claro, que qualquer teoria da educação especial somente pode se legitimar como uma teoria integradora. Assim, uma pedagogia da integração somente pode surgir como parte ou dimensão da respectiva educação especial. Dito de outra maneira: a educação especial como uma pedagogia integral sempre é também uma pedagogia da integração. Uma “pedagogia da integração” como mera oposição a uma área pedagógica especializada evidencia-se como uma mera negação ideológica (SPECK apud BEYER, 2005, p. 54).

Sendo assim toda a educação especial, que realmente preocupa-se com os alunos com necessidades educacionais especiais e quer ser uma educação inclusiva, não irá buscar a permanência dos alunos nos espaços segregados, mas sim, o intercâmbio entre os alunos e o grupo social. Ela buscará a inclusão social dos mesmos e saberá assumir novos papéis nesta nova proposta, continuando a atender àqueles que, por um motivo ou outro, ainda não estiverem incluídos na escola regular.

A proposta de educação inclusiva, por ser ampla e envolver diversos aspectos, se não for implementada com certa cautela, pode correr o risco de comprometer, mais uma vez na história, a vida escolar dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Ao negarmos suas diferenças sob o manto da igualdade, além, é claro, de causarmos a fragilização da educação especial, estaremos tirando-lhes o direito de oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional, que permitam assegurar-lhe o êxito na construção do conhecimento.

Defendo e luto por uma educação inclusiva, sem, contudo, que isso seja sinônimo de negação da educação especial, por acreditar que essa educação tem um papel importante nesse processo específico e no atendimento de alunos, que, por vários motivos, não se beneficiariam de atendimento qualificado/especializado numa escola regular.

Todavia, acreditar na educação especial não é aceitar que ela mantenha-se inalterada, sem modificar suas práticas. É, sim, sugerir que faça parte da proposta inclusiva, assumindo seu papel de apoio a alunos e professores, bem como de formadora de recursos humanos capacitados para atuar em salas inclusivas, além, é claro, de garantir o atendimento especializado aqueles alunos que necessitam de apoio especializado e permanente.

Faz-se necessário compreender que não é preciso abolir o sistema de educação especial, para que exista a educação inclusiva. Pelo contrário, a educação especial será a base sobre a qual deveria se sustentar toda e qualquer nova proposta inclusiva. As trocas de informações e o trabalho conjunto entre as duas é que definirá o sucesso da proposta, pois há tanto numa quanto noutra conhecimentos que não podem nem deveriam ser desperdiçados e/ou ignorados.

## 4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo, tendo como base a descrição, a análise e a interpretação das informações recolhidas durante a mesma, procurando entendê-las de forma contextualizada. Ou seja, não há aqui uma preocupação em generalizar os achados, já que o contexto em que eles são estudados é importante para dar significado à pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986) há características básicas que configuram este tipo de pesquisa, as quais foram importantes e decisivas na escolha da metodologia. São elas:

1. a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a investigação qualitativa supõe um contato sem intermediários entre o pesquisador e o objeto da pesquisa. A justificativa oferecida pelos autores para que o pesquisador tenha um contato direto com o local onde serão coletados os dados para a pesquisa, é que o contexto nos quais as situações ocorrem dá muito significado às situações e ações observadas e registradas. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Dessa forma, este trabalho específico exigiu que a pesquisadora tivesse contato direto com as escolas que realizaram a inclusão dos alunos com deficiência mental, que falasse com os professores, e

- com os pais e, ainda, que soubesse como funciona a dinâmica da escola em seu dia a dia de trabalho;
2. os dados coletados são predominantemente descritivos, o que justifica que o material coletado nesta pesquisa seja rico em descrições de situações e acontecimentos;
  3. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Assim, o final, o resultado é importante, mas ele isoladamente não esclarece os questionamentos propostos pela investigação. O meu interesse como pesquisadora foi o de estudar como as coisas se desenrolam durante o processo de inclusão, sendo que o foco maior de atenção foi poder verificar o que realmente aconteceu durante o tempo em que os alunos estiveram incluídos, o que gerou o fracasso e o resultado já conhecido, o ingresso na educação especial;
  4. o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial por parte do pesquisador. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa me ofereceu a oportunidade, na qualidade de investigadora, de poder considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, a perspectiva individual de cada ser e de perceber que as situações de “sucesso/fracasso” de propostas inclusivas dependem de vários fatores que precisam estar em estreita conexão.

Esta pesquisa qualitativa me ofereceu também a possibilidade de realizar uma investigação interativa, dinâmica, em que os resultados finais talvez não possam ser generalizados, mas que podem servir de suporte reflexivo para se repensarem as ‘propostas de inclusão’, visualizando questões que não deram certo e, tendo-as refletidas e analisadas, quem sabe seja possível não repetirem os mesmos erros em novas e futuras propostas.

Dentro da pesquisa qualitativa e das várias formas que ela pode assumir, fiz a opção pelo estudo de caso, tendo este a concepção de investigação naturalista, holística e fenomenológica. Para explicitar esses conceitos, faço uso das palavras de Possebon (2004), ao refletir sobre a pesquisa qualitativa:

[...] naturalista, ou seja, fora de um ambiente organizado artificialmente para realização de estudos ou experimentos. O conhecimento que se busca é de como ocorrem as experiências cotidianas e quais os significados das mesmas para os sujeitos, não fazendo sentido retirá-los do seu habitat natural para estudá-los; holístico, ou sejam a realidade nunca é estática, pois o contexto e as pessoas, são vistos de forma ampla, como forma de compreender o todo e; fenomenológica, por admitir que é possível conhecer a sociedade a partir de contextos menores, a partir do estudo dos significados individuais – percepção da realidade situada temporal e espacialmente possuindo um inegável componente subjetivo ( p.52).

Assim entendido, o estudo de caso implica um processo de investigação, que se caracteriza por uma análise detalhada, compreensiva, sistemática e em profundidade do caso, elemento de interesse. É pertinente à educação, quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em ‘comos’ e/ou ‘porquês’, e que se interessam por acontecimentos contemporâneos no ambiente escolar, sobre os quais obtemos poucas informações sistematizadas.

Pode-se definir estudo de caso como um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos. Segundo Molina (2004), no campo da educação, o estudo de caso define-se como sendo aquele que se ocupa da compreensão de uma ação educativa em um espaço específico. Poderá ter seu interesse na própria ação examinada ou no impacto produzido por ela, sempre levando em conta o contexto em que ocorre.

O propósito maior do estudo de caso é a compreensão, e não a comprovação de leis gerais. Nesta pesquisa, então, a metodologia escolhida foi exatamente em função da necessidade da compreensão de como se deu o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e os entraves do caminho que geraram o sucesso ou o fracasso do processo.

#### 4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos selecionados para o estudo de caso desta pesquisa foram 3 (três) alunos com diagnóstico de deficiência mental, matriculados numa Escola Estadual Especial, localizada na cidade de Porto Alegre, em que atuo como vice-diretora. Esses alunos selecionados tiveram uma história escolar de inclusão anterior à matrícula na escola especial, ou seja, freqüentaram a escola regular anteriormente.

Estabeleci como critério, que os alunos participantes da pesquisa, e que seriam centros do estudo de caso, deveriam ser do sexo masculino, em função de que na escola especial em que atuo e a qual os mesmos freqüentam, há uma porcentagem superior de alunos meninos que apresentam deficiência mental. Entre as meninas, não havia três casos de inclusão anterior à freqüência na escola especial, dentro do período de tempo delimitado, ou seja, no máximo com história pregressa de 5 (cinco) anos.

Optei por dar preferência para alunos do mesmo sexo, para não ter que lidar com a variável da questão de gênero, que pode influenciar bastante as situações de relacionamento para algumas pessoas envolvidas no processo.

Os sujeitos de pesquisa deveriam, ainda, ter freqüentado escolas que se intitulassem como escolas inclusivas, sendo que 1 (uma) delas, no mínimo, deveria ser necessariamente da rede pública, e, como já foi dito, que o período desta inclusão não fosse anterior ao tempo de 5 (cinco) anos pregressos.

Os casos selecionados também o foram em função da história relatada pelas famílias, por ocasião da matrícula dos alunos na escola especial, tomando como base a avaliação de ingresso dos mesmos neste espaço, em que todos demonstravam uma fragilidade nas relações com o outro e um desinteresse pelas questões escolares. Todos os alunos apresentavam, neste momento, um perfil pedagógico aquém do esperado para a idade de cada um deles e para a história do percurso escolar vivido. Cabe salientar que durante as intervenções diárias dos

professores titulares de cada turma com esses alunos, pôde-se perceber que na realidade existia um bom prognóstico de desenvolvimento cognitivo, mas que as aprendizagens pareciam 'escondidas', 'camufladas'. Ao longo do ano letivo, todos foram demonstrando um bom desenvolvimento nas suas aquisições pedagógicas.

#### **4.2 O LUGAR DA PESQUISA**

O local selecionado para a pesquisa está diretamente relacionado com os três alunos escolhidos para serem os sujeitos centrais dos estudos de caso. Os lugares envolvidos são as três escolas de ensino regular freqüentadas anteriormente pelos alunos com deficiência mental. Mesmo tendo sido concedido o direito de divulgação do nome de todas elas, através do termo de consentimento, este procedimento não é adotado nesta pesquisa.

A omissão do nome das mesmas é uma opção da pesquisadora, por entender que a inclusão é um processo e, como tal, suscetível a erros na tentativa de construção de novos caminhos. Erros estes que, com reflexão, também podem ser corrigidos. Essas escolas, durante esse período de 5 (cinco) anos ou menos, dependendo do caso, tiveram tempo de refletir ou, pelo menos, merecem o direito de assim fazê-lo.

### 4.3 INSTRUMENTOS

Fazendo parte da metodologia adotada, os instrumentos selecionados para coleta de dados da pesquisa foram a entrevista e a análise dos documentos.

A entrevista foi um dos instrumentos utilizados, na tentativa de estabelecer um vínculo melhor com o profissional ou pai/mãe que fizeram parte da pesquisa, já que a técnica colocou a pesquisadora frente a frente com o entrevistado.

Para Birk (2004), uma entrevista consiste numa conversa intencional entre pessoas. A vantagem dessa técnica é permitir a captação imediata da informação desejada, possibilitando correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna uma técnica muito eficaz na obtenção de informações.

Nesta pesquisa foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, que permitiu a realização de explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema e/ou abordar aspectos que julgasse relevante sobre o assunto.

Finalmente foi utilizada a análise de documentos que, segundo Phillips (1974), são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como recurso para obter informações sobre o comportamento humano.

Os documentos não são apenas uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que dão fundamento às afirmações e declarações do pesquisador, mas representam, também, uma fonte de informações contextualizadas e, por este fato, são importantes, pois podem completar dados obtidos com outras técnicas utilizadas anteriormente.

Essa técnica foi utilizada para fazer a análise dos Regimentos Escolares e Projetos Político-Pedagógicos das escolas de ensino regular, para poder verificar o quanto a proposta inclusiva adotada pelo corpo docente da escola e o quanto a

filosofia do estabelecimento refletem aspectos inclusivos em seus documentos legais.

#### **4.4 PROCEDIMENTOS NA PESQUISA**

A coleta de dados iniciou-se com a seleção dos três alunos da escola especial que foram os sujeitos em torno dos quais ocorreu a pesquisa. Após a escolha dos alunos, conforme os critérios já estabelecidos, o próximo passo foi fazer contato com a família de cada aluno, solicitando sua participação na pesquisa<sup>5</sup>. Na continuidade, iniciou-se o momento de coleta de dados, quando se optou pela metodologia já detalhada anteriormente. As primeiras entrevistas foram realizadas com a família, na busca de seu significado para a inclusão, educação e a experiência do aluno, no ensino regular. Partindo das informações que as famílias trouxeram, fui estruturando as visitas às escolas de ensino regular que realizaram a inclusão desses alunos em algum momento.

Após a entrevista com as famílias, o próximo passo foi realizar o contato com as escolas regulares. Este foi feito com a pessoa referência da proposta inclusiva da escola, sendo que, em duas instituições, fui atendida pela Orientadora e a Supervisora enquanto na terceira escola a equipe diretiva atendeu conjuntamente. Esse primeiro contato serviu para elucidar os objetivos da pesquisa, solicitar a autorização para a visita à escola, a entrevista com as professoras e a análise dos documentos da mesma.

Foi necessário uma entrevista com cada família, totalizando 5 horas e 50 minutos de conversas com as três famílias. O tempo destinado às escolas regulares

---

<sup>5</sup> Foram encaminhados “Termos de consentimento informado” para cada família a ser entrevistada, ou professor da escola regular.

somaram 32 horas no total, para realização de entrevistas e a análise de documentos, que me foram disponibilizados para ser feito em casa ou via e-mail.

Para o registro dos dados das entrevistas, foi utilizado, com prévia autorização dos entrevistados, o gravador. O conteúdo dessas gravações foi transcrito mantendo-se fidelidade ao que foi relatado pelos entrevistados.

#### **4.5 ANÁLISE DE DADOS**

A abordagem metodológica escolhida para a análise dos dados da pesquisa foi a análise de conteúdo. A opção por esse método é justificada com o dizer de Bardin (1979, p.9), afirmando que “é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”. Assim, a análise de conteúdo é um método de interpretação que supõe inferências, para que o pesquisador possa ir além ou saber acerca do conteúdo manifesto.

Além do que, segundo Bardin (1979), a análise do conteúdo possibilita desvendar o que se encontra por trás do discurso, das mensagens de duplo sentido. “Ela promove no pesquisador atração pelo oculto, o latente, o inédito, o não aparente, contido nas mensagens (BITTENCOURT, 1986, p. 68)”.

Adotei as três etapas básicas ou fases da análise de conteúdo, assinaladas por Bardin (1979, p.95), que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados ou interpretação inferencial.

A fase da pré-análise é a fase da organização do material, ou seja, depois de transcritas as entrevistas, seleciona-se os documentos a serem lidos. Fiz uma nova leitura integral de todo o material e fui selecionando aqueles que realmente eram

pertinentes ao estudo em questão, excluindo os que não apresentavam contribuição para o aprofundamento do tema.

A fase da exploração do material propriamente dita consistiu na decomposição do material previamente selecionado em categorias que mantinham uma idéia central como fundante. Partindo dessas categorias, selecionadas do material coletado da pesquisa, é que passei para a terceira etapa, ou seja, o tratamento dos dados, ou interpretação inferencial.

A análise do conteúdo foi realizada tendo como suporte o referencial teórico aqui apresentado e, em alguns momentos, servindo até mesmo como um contraponto para as questões analisadas pela pesquisa.

## **5 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS INFORMAÇÕES:POSSIBILIDADE DE REFLETIR SOBRE AS PROPOSTAS ESCOLARES INCLUSIVAS**

As crianças ajudam a humanizar a vida. Seja pela novidade que se instaura, pelos novos laços que se formam, pela readaptação que se impõe. [...] Cada criança que nasce proporciona uma nova intensidade na vida de quem a recebe (WALZ, 2005, p. 11).

O presente capítulo apresenta a análise dos dados coletados nas diferentes situações de inclusão referentes aos estudos de caso, na busca de verificar possíveis obstáculos que dificultaram o processo de inclusão desses alunos com deficiência mental, resultando no seu ingresso em uma educação especial.

Inicialmente aparece a descrição familiar sobre o percurso escolar de cada aluno, na tentativa de elucidar o perfil escolar de cada sujeito. Após a descrição dos casos, passo a fazer a análise dos dados coletados nas escolas regulares que os alunos freqüentaram.

Os dados coletados nesta pesquisa de campo envolveram ‘vozes’ diferentes, que atuaram num mesmo processo, sendo que cada uma delas em um aspecto da inclusão, seja no aspecto familiar seja no educacional. Optei, num primeiro momento, por relatar o aspecto familiar deste processo, dando ‘forma’ à voz da família a respeito de suas impressões sobre a experiência de inclusão escolar de seus filhos.

Consultando todas as informações colhidas, sintetizei, aqui, a história de cada um dos três alunos, buscando contextualizá-los individualmente, para, posteriormente, baseada nessas informações e nos dados coletados das entrevistas e observações realizadas nas escolas, elucidar os des (caminhos) da inclusão dos alunos, sujeitos do estudo da presente pesquisa.

## **5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE CADA CASO**

A análise iniciou partindo do relato das mães dos três alunos com diagnóstico de deficiência mental, que contaram a história de seus filhos e a busca por um espaço escolar que lhes parecia ser o mais adequado.

Cada caso é composto por dois aspectos que são: o relato da entrevista com a mãe do aluno, com transcrições de suas impressões sobre este percurso; logo após, uma síntese da avaliação realizada no final do ano letivo de 2006 pelos profissionais da escola especial, como uma forma de mostrar alguns aspectos do desenvolvimento atual do aluno.

### **5.1.1 Caso 1 – Aluno H.M.R.**

#### **a) Relato da entrevista com a mãe**

O aluno **H.M.R.** tem 13 anos e encontra-se freqüentando a escola especial desde março de 2005.

Os pais são casados há 19 anos e, atualmente ambos, encontram-se inseridos no mercado de trabalho. A mãe é professora, mas não atua na área e o pai é motorista. Quando a mãe engravidou do **H.**, o casal encontrava-se casados há 6 anos. Foi uma gravidez planejada, em que ambos ficaram muito contentes, pois havia um imenso desejo de serem pais. Aos 3 meses de gravidez descobriram que era uma gravidez de gêmeos e aos 5 meses, após alguns exames, tomaram conhecimento de que os bebês tinham problemas. Conforme o relato da mãe, o médico obstetra que a atendia na época lhe comunicou de forma brusca que um dos bebês morreria ao nascer, pois apresentava anencefalia<sup>6</sup> e o outro sobreviveria, mas nasceria com encefalocele<sup>7</sup>. Foi aconselhado aos pais, pelos médicos, a realização de um aborto, mesmo que o procedimento por lei fosse considerado ilegal. A mãe relata que dos 5 aos 7 meses ela viveu o dilema de que os bebês poderiam não sobreviver, mas decidiu levar a gravidez adiante. No parto, realmente um dos gêmeos veio a falecer, enquanto o outro, o **H.**, descobriu-se não ter encefalocele, mas sim um cisto, do qual foi operado logo após o nascimento e sobreviveu.

A mãe diz que o **H.** colocou uma válvula e realizou uma base de 20 cirurgias, que ela recorda, depois ela perdeu a conta de quantas mais ocorreram. Os primeiros anos de vida foram passados dentro de hospitais. O pensamento do casal em relação ao filho depois do dia do nascimento foi:

O de não desistir dele nunca, estimulá-lo sempre e buscar o melhor para ele. Houve um médico que disse: “teu filho não vai fazer nada”. Então eu aprendi a valorizar cada coisa que o **H.** conquistava.

Quando chegou a época do **H.** ir à escola, para conviver com outras crianças, depois de tantas intervenções cirúrgicas, seguindo os conselhos médicos, a mãe resolveu abrir uma escola infantil. A mãe diz que resolveu ela mesma abrir uma escola, pois o filho ainda necessitava de vários atendimentos médicos e dessa forma ela poderia passar mais tempo com ele. Sobre esse período a mãe traz o seguinte relato:

Ele ficou lá até os 6 anos. Foi bem aceito, convivia bem com as crianças, mas não aceitava ficar muito na sala de aula.

<sup>6</sup> Ausência total ou parcial do encéfalo (cérebro) (DIAMENT e CYPEL, 1990).

<sup>7</sup> Defeito na formação óssea da calota craniana, por onde podem herniar meninge, medula e até mesmo partes do cérebro (DIAMENT e CYPEL, 1990).

Quando o **H.** fez 6 anos, devendo ingressar na 1ª série do ensino fundamental, a mãe foi aconselhada pelos médicos e técnicos que o atendiam a procurar uma escola regular. Na busca por esse espaço, a mãe encontrou uma escola que tinha uma proposta inclusiva, a primeira que o **H.** freqüentou e que já tinha incluída uma menina cadeirante<sup>8</sup>. Essa escola, ele freqüentou por dois anos.

No início o **H.** foi bem aceito na escola. Ele aprendeu a escrever o nome, as letras, mas com o tempo a escola foi crescendo e parece que perderam o interesse pelos alunos especiais. Numa festa de final de ano, de encerramento, o **H.** queria cantar no microfone e a diretora (dona da escola) não deixou. No final a dona da escola chegou pra mim e disse na frente do **H.** que ele não estava sendo bonzinho, não estava se comportando, e que ela não queria aluno mal comportado na escola dela. Eu fiquei chocada e decidimos mudar o **H.** de escola.

Depois da passagem por essa escola, o **H.** freqüentou uma outra escola regular que foi a visitada nesta pesquisa, que era quase em frente à casa do aluno. Essa escola iniciou sua história como uma pré-escola, que depois ampliou-se para uma escola de ensino fundamental. Nessa ampliação, no segundo ano de funcionamento, foi criado um projeto de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A mãe conta que visitou a escola e, em seu relato, nos mostra seus sentimentos e percepções a respeito:

A Diretora falou que eles estavam preparados para a inclusão. Tinha um projeto montado especificamente para isso. Ela explicou como funcionaria. Disse que haveriam reuniões com os pais que fizessem parte do projeto. Que haveria uma professora especializada que trabalharia com o **H.** algumas horas da manhã, separado do grupo para auxiliar nas dificuldades cognitivas dele. Um projeto ótimo, no papel. A realidade foi se mostrando muito diferente.

A mãe de **H.** passou a ir à escola em horários variados e começou a conversar com mães, que se encontravam ali também e participavam do projeto como ela, e com outras mães que não tinham filhos com necessidades educacionais especiais, e que eram mães de colegas do seu filho. Nessas idas à escola, pôde ver várias atividades do **H.** Percebia que nas aulas de Educação Física o aluno não participava, e que no recreio ficava isolado.

Comecei a perceber que as coisas não iam tão bem como queriam aparentar. Os materiais começaram a ir à mochila e a voltar sem que ele usasse. Coisas tipo ovinhos para pintar na Páscoa. Eu separei pra ele e voltaram todos quebrados, pois ele não usou. Quando fui questionar, a professora e a orientadora disseram que o **H.** não entregava o material.

<sup>8</sup> Cadeirante é o termo utilizado para classificar uma pessoa portadora de deficiência física, que se utiliza da cadeira de rodas como meio de locomoção.

Se o **H.** era um aluno que necessitava de mais atenção por ser especial, que muitas vezes não tinha iniciativa para fazer as coisas, a professora tinha que pedir a ele o material solicitado. Pedir que ele procurasse na mochila para ver se havia trazido.

Houve algumas situações percebidas pela mãe do **H.** como em momentos, em que ele chegou a sala de aula e foi tratado como 'incapaz', pois um colega vinha buscar a pasta, outro a mochila e um terceiro vinha buscá-lo pela mão e direcioná-lo para seu lugar. E nisso tudo, o que mais a deixou chocada foi que o **H.** se deixou conduzir em todos os momentos. Nas conversas com outras mães havia relatos de atividades a serem feitas em casa e seu filho nunca levava nada, não havia atividades nos cadernos, só desenhos soltos, sem nenhuma orientação específica. Ficou sabendo que, até mesmo dormir em sala de aula, o **H.** dormiu várias vezes, durante o ano letivo. Relato este feito por colegas, e não pela escola.

Ao questionar estas situações com a escola, sempre recaíam na mesma desculpa, de que o **H.** não fazia, não queria, e eles não podiam obrigá-lo a fazer. Eu sabia das limitações do meu filho, mas não queria que o **H.** ficasse na escola sem fazer nada. A escola tentou dizer que o **H.** dormia por causa da medicação, e outras tantas desculpas, quando na realidade ele dormia porque ficava totalmente sem atividade. Então na realidade, os que tinham no projeto, as coisas tão bonitas que elas falaram, na prática não aconteciam. As reuniões se resumiram em uma só, com um neurologista que falou um monte de bobagens, entre elas que as professoras não poderiam obrigar os alunos a fazer nada, que eles deveriam ficar soltos.

O ponto determinante para a desistência da mãe por essa escola foi a apresentação de Natal, em que a escola dizia que o **H.** não queria participar dos ensaios. A mãe disse que na sua compreensão ele fazia parte do grupo, que acreditava que ele deveria participar, mesmo que fosse só dançando, e que a escola deveria fazer um esforço no sentido de convencê-lo a integrar-se na atividade com a turma.

Eu insistia que ele deveria participar, fiz a fantasia e tudo. Na última hora, eu desisti de levar. Me dei conta que elas não queriam o **H.** lá. Ele não ia fazer bonito pra escola, e elas queriam o bonito. Onde está a inclusão? Além do que, é difícil fazer inclusão com turmas com 30 alunos sendo que dois deles são alunos com necessidades especiais. Nessa época, eu participei muito de seminários sobre inclusão, li muitos textos sobre o assunto. E nunca encontrei nenhum professor desta escola nestes seminários buscando formação. O **H.** foi excluído na escola, ele não participava das atividades. Este período o **H.** parou de escrever o nome, começou a dizer que não sabia fazer, que não conseguia que não podia. Nós nunca falamos isso pra ele. Teve uma outra situação que percebi que as coisas não iam bem, quando em casa numa briga comigo, o **H.** me chamou de RETARDADA. Esse é um termo que nos nunca utilizamos dentro de casa, até por não acreditar.

Quem havia dito pra ele isso? Descobri que foi um colega da sala de aula que o chamou assim. Quando questionei da professora, ela me disse que não podia fazer nada, que já havia falado com o menino. Já tinha explicado que o **H.** tinha um probleminha.

O relato dessa mãe vai além da experiência do filho, ela ultrapassa este item, ao discutir a questão legal da inclusão, ou seja, a legislação que impõe, segundo ela, que todas as escolas sejam inclusivas. Diz ela, assim:

Penso que a lei é uma utopia. As pessoas não estão preparadas. O ideal é as pessoas primeiro serem educadas para a não discriminação. Eu tive um filho com problemas, pode acontecer com qualquer um, e quantos não ficam com problemas depois. É preciso trabalhar a conscientização das pessoas. Os professores devem querer, devem estar preparados.

Ao falar da experiência do **H.**, a mãe reflete também sobre as características que ela acreditava deveriam existir naquelas escolas que se diziam inclusivas, ou características que ela esperava encontrar para dar apoio ao seu filho neste percurso. Nessa reflexão, ela diz que ambas as escolas que o filho frequentou não poderiam ter se intitulado inclusivas, já que não fizeram nenhum esforço na busca de soluções para as dificuldades do **H.** e afirma sua opinião, dizendo:

Uma escola inclusiva certamente não teria turmas grandes. Os professores estariam preparados e querendo trabalhar com inclusão, recebendo formação, estudando, buscando fazer o melhor para cada aluno. As reuniões com pais deviam ser mais seguidas, para trocas de experiências entre as famílias.  
Uma escola onde não se fizesse as coisas pelo aluno, mas que ele pudesse fazer, da forma que conseguisse e que isso fosse valorizado e ao mesmo tempo exigissem dele o melhor que pudesse dar.

Depois do período nessa última escola, o **H.** ficou dos 11 anos aos 11 anos e 8 meses sem estudar, quando, com essa idade ingressou na escola especial, onde permanece até hoje. Antes desse ingresso na escola especial, a família tentou outros estabelecimentos, como uma escola especial mais próxima da residência deles, e uma outra instituição escolar particular, que também oferecia uma proposta inclusiva, mas que no parecer da mãe tinha os mesmos moldes da escola anterior. Sendo assim, depois de um contato com uma professora de uma universidade particular que trabalhava com Educação Especial, os pais receberam informações sobre a escola especial que o **H.** frequenta hoje e fizeram a opção por ela.

A mãe deixou claro, em seu relato, que conseguiu perceber uma mudança no comportamento do filho desde que ele ingressou nesse novo espaço escolar, um

crescimento gradual, nos aspectos sociais e cognitivos. Ela termina seu relato, dizendo:

Aqui o **H.** gosta de estar. Ele fala sobre as coisas da escola, mostra o caderno, os trabalhos. Voltou a demonstrar o interesse pelas letras e pela aprendizagem. O primeiro ano foi difícil, foi adaptação, ou melhor, uma readaptação. Agora já vejo progressos. Ele gosta muito de vir à escola. Aqui é o melhor lugar para ele. O **H.** está feliz!

**QUADRO 1**  
Trajetória escolar do aluno H.M.R.

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADE											
	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	
Escola Estadual Especial – ensino fundamental											●	●
2ª Escola regular – 2ª série - particular									●			
2ª Escola regular – 1ª série - particular								●				
1ª Escola regular – 1ª série - particular							●					
1ª Escola regular – Jardim- particular					●							
Escola Infantil particular	●	●	●	●								

**Legenda:**

- Período de freqüência em escola regular →
- Período de freqüência em escola especial →
- Período que o aluno esteve fora da escola →

b) Síntese da avaliação pedagógica da Escola Especial <sup>9</sup>

*H. é um aluno que apresenta uma ótima freqüência. Comparece à escola demonstrando alegria ao encontrar colegas e a sua professora. É um menino afetivo, que gosta de conversar e relatar fatos da sua vida pessoal e familiar, embora nem sempre os relatos tenham novidades significativas. São feitos para compartilhar com os outros o seu dia a dia. Necessita ainda de orientações bem pontuais para realizar suas tarefas, sejam elas simples ou mais complexas e elaboradas. Apresentou avanços significativos em relação ao seu desenvolvimento escolar, conseguindo inclusive realizar algumas atividades de forma autônoma como sobrepôr linhas traçadas ou percorrer caminhos. Suas habilidades*

<sup>9</sup> As sínteses da avaliação dos alunos serão transcritas em fonte 11 e itálico, para diferenciar do corpo da dissertação, das citações e transcrições das entrevistas, mas mostrando que não é uma construção feita pela pesquisadora e sim dos professores da escola especial que atenderam o aluno durante o ano letivo de 2006.

*de recorte e colagem estão em desenvolvimento, bem como a pintura observando limites. Ao recortar não se detém em formas ou solicitações, mas já consegue posicionar melhor a tesoura, pegar um determinado recorte, colocar cola em pequena quantidade, virar a figura e colar na folha. Não realiza cópia de palavras, porém traça algumas letras de forma repetida e compõe o seu nome, usando as letras H e E, com um bom traçado e já identificável. Diz o nome dos números até 5, mas não quantifica.*

*Consegue dar forma a alguns desenhos que são solicitados e faz um esboço de figura humana. H. relaciona-se bem com todos. Necessita de incentivo para persistir em sua produção. Ainda permanece com alguns comportamentos de espera de auxílio, mesmo quando não é necessário, pois a produção é coerente com suas capacidades. Se não é constantemente estimulado a participar fica alheio às atividades, observando o ambiente ou suas próprias mãos.*

*Nas atividades de Educação Física participa ativamente das aulas, demonstrando ter conhecimento do esquema corporal. Necessita trabalhar, ainda, destreza, velocidade e percepção, onde apresenta condições de boas aquisições.*

*No laboratório de Informática participa das atividades manuseando alguns jogos, entretanto não apresenta muita persistência para chegar ao final deles. Utiliza o mouse corretamente e é cuidadoso com o equipamento, sabendo trabalhar em dupla, se necessário. Consegue perceber a relação que existe entre os comandos que executa no teclado ou mouse e as ações que acontecem na tela, mas não testa outros comandos que não sejam os ensinados pela professora e não se concentra na atividade por muito tempo.*

### **5.1.2 Caso 2 – Aluno R.L.F.**

#### **a) Relato da entrevista com a mãe**

O aluno **R.L.F.** tem 15 anos, e frequenta a escola especial desde setembro de 2002. Os pais são casados, sendo que somente o pai trabalha de forma

remunerada, atuando como representante de alimentos. A mãe já trabalhou com carteira assinada, mas atualmente é autônoma.

A gravidez foi tranqüila e desejada por ambos os pais. Foram feitos todos os exames pré-natais. O parto foi cesárea, pois não havia dilatação suficiente para a realização do parto normal, mesmo a bolsa tendo se rompido anteriormente. O interessante, no relato da mãe, é que, até o nascimento do bebê, o casal não sabia que ele tinha uma síndrome, porém, segundo a mãe, no período da gravidez, ela tinha a sensação de que algo iria acontecer. As amigas e os familiares diziam que ela estava “imaginando coisas”. Quando o bebê nasceu e o colocaram junto ao corpo da mãe foi que ela percebeu o que estava acontecendo. Ela relata este momento da seguinte forma:

Eu tive uma gravidez maravilhosa, os melhores médicos, fizeram todos os exames. Quando ele nasceu, colocaram-no em cima de mim, aí eu vi. Comecei a chorar, chorar.... Não precisou ninguém me dizer mais nada. Não sabia o nome direito, Síndrome de Down imaginei, meu filho é mongol. Um conceito errado, pela desinformação mesmo. Quando fui pro quarto ele também foi, todo lindo, vestido de amarelinho, bonitinho. Meu sogro falou: “é o bebê mais lindo da nossa família” e sorriu pra mim. Eu não sei se ele viu ou não, ele nunca falou, mas aquela frase me trouxe de volta pra realidade, me fez amar meu filho sem medo.

O relato continua com a mãe dizendo que mais tarde o pediatra foi ao quarto e informou ao casal, oficialmente, que o menino tinha, sim, Síndrome de Down<sup>10</sup>, e que seria necessário fazer um exame de cariótipo<sup>11</sup>, mas que a criança não apresentava nenhuma cardiopatia, que era sadia e que o único ‘probleminha’ era a síndrome e que, certamente, poderiam lidar com ela. O pai não aceitou bem a notícia, foi preciso acalmá-lo, pois queria agredir o médico. A mãe diz que o resto da família, que se encontrava no hospital e presenciou o descontrole do seu marido, invadiu o quarto e encarou com muita naturalidade a notícia, como encara até hoje. A mãe afirma que a posição do médico pediatra de não supervalorizar a síndrome como um problema, naquele momento, foi muito importante.

Quando o casal voltou para casa, decidiram o futuro e, nas novas decisões, incluíram o filho, que, tal como haviam sido aconselhados, necessitava de

---

<sup>10</sup> Síndrome genética com uma combinação de características fenotípicas que inclui deficiência mental e uma face típica, é causada pela existência de 3 cromossomos 21 (Trissomia do 21). (AJURIAGUERRA, 1982)

<sup>11</sup> É a representação do conjunto dos cromossomos de uma célula (LOPES, 2006).

estimulação precoce. A primeira busca por atendimento da família, então, foi a da estimulação precoce<sup>12</sup> para o **R.** Sobre esse período, a mãe traz o seguinte relato:

Ele fez estimulação precoce desde cedo. Trabalhou com as bolas grandes, com os carrinhos que tem pra fazer a criança aprender a caminhar. Ele tinha 15 dias e as terapeutas o faziam levantar as perninhas, bracinhos, mover a cabeça. Isso ajudou muito a ele, a mim e ao pai dele também. Ele fez estimulação até 1 ano e 2 meses.

Depois desse período inicial de estimulação precoce, o **R.** passou a freqüentar uma escola maternal de uma amiga da mãe. Uma escola nova, recém aberta, sendo que ele foi o primeiro aluno matriculado na escola. Lá não havia profissionais com especialização para tratar com alunos especiais. Contudo, ele foi muito bem aceito, e a mãe diz que havia muita boa vontade por parte dos professores de lidarem com o seu filho. Para a mãe, esse período foi de muitas aquisições para o aluno, e isso fica claro, quando ela diz:

O **R.** aprendeu a caminhar no maternal, a fazer xixi, de pé, porque ele só fazia xixi sentadinho. Com dois, três anos o **R.** ia ao banheiro, tentava limpar a bundinha sozinho. Ele aprendeu muita coisa nesta escola maternal.

Aos 8 anos ingressou numa escola de ensino fundamental regular, freqüentando a educação infantil, em função de seu desenvolvimento, embora não tivesse estatura de criança de 8 anos, mas a família não se preocupou muito com isso, pois queria que ele estivesse entre crianças 'normais'. O ano foi tranqüilo. O aluno gostava da escola e dos colegas. No ano seguinte, na primeira série, os problemas começaram, segundo a mãe. Ela conta que um dia, na saída da escola, uma das professoras a abordou e disse que o melhor seria ela procurar outra escola, porque naquela o **R.** estava "patinando". A mãe disse ter ficado chocada, pois em nenhum momento havia sido chamada para falarem com ela sobre qualquer problema na aprendizagem do filho. Um agravante à situação, foi a professora do aluno comentar com a mãe que o **R.** jamais aprenderia a ler e a escrever. Essa informação, dada de forma tão incisiva, afirma a mãe, a fez repensar, afinal, o que seu filho fazia naquele espaço. O momento decisivo de desistência deste espaço foi ocasionado por outra situação ocorrida, quando uma mãe a chamou para conversar

---

<sup>12</sup> Atendimento educacional especializado a crianças com necessidades educacionais especiais do nascimento até os três anos de idade, caracterizado pelo emprego de estratégias de estimulação para o desenvolvimento físico, sensório-perceptivo, motor, sócio-afetivo, cognitivo e da linguagem (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1996)

e fez alguns relatos de acontecimentos que ela não estava sabendo. Ela conta os episódios assim:

O **R.** saía da sala de aula e as professoras deixavam. Ele ia pro pátio, pra chuva. Quando uma professora passava e achava demais, pegava ele e o levava para biblioteca. Ele ficava às tardes inteiras na biblioteca. Uma mãe, que achou demais, que via a situação toda já fazia meio ano, ela me contou. Ela me disse assim: “Já faz meio ano que esta acontecendo essa situação. A escola não te fala nada porque é dinheiro que ganham né”. Foi uma total falta de consideração com uma mãe, de não chegar e não falar teu filho não esta bem, vamos conversar, vamos mudar. Elas não tinham no fundo estrutura. Na época tinha outro aluno com Síndrome de Down na escola, mas mesmo tendo classe especial, pra onde depois queriam passar o **R.**, eles não sabiam o que estavam fazendo com ele.

O casal conversou sobre as situações que estavam acontecendo na escola e decidiram que já não deveriam deixar o **R.** naquela instituição. A mãe diz que foi até a escola e pediu para conversar com a direção e com a professora, que teve a seguinte fala:

Olha, o **R.** vai sair daqui, até porque aqui o **R** nunca vai ler e escrever conforme vocês mesmo afirmaram, e eu quero mais pro meu filho. Quero que ele aprenda a ler e escrever aprenda a andar, a comer, que ele tenha uma vida digna porque eu não sou eterna. A professora e a diretora não falaram nada. Só ficaram quietas me olhando.

Na análise da mãe, a escola não era desqualificada, havia uma proposta de inclusão, mas o que na realidade aconteceu foi que naquele ano parece não ter havido empatia com a professora, ela não estava preparada para lidar com um aluno com Síndrome de Down. Até então, ele vinha tendo manifestações de carinho, afetividade. A mãe diz que parece que a professora não assumiu a proposta da escola de ser inclusiva.

Ao tirar o aluno da escola, iniciou-se uma nova busca por outro espaço, em que ele pudesse sentir-se bem. Durante algum tempo foram feitas tentativas em várias escolas, mas em nenhuma delas o **R.** ficava mais de uma semana. Nesse período, o pai foi transferido para Pelotas, e lá ele freqüentou uma instituição de educação especial por menos de um ano. No retorno a Porto Alegre, foi matriculado na escola especial que freqüenta até hoje.

Em suas reflexões sobre o processo inclusivo, a mãe analisa a legislação e a escola inclusiva que ela gostaria que existisse realmente:

Entendo que a legislação esta posta, mas não me diz nada, porque as professoras não estão preparadas, os colégios, as mães dos alunos, os alunos não estão preparados. Isso é uma barreira bem grande. Só a lei não diz nada. Inclusão deveria ser aceitação total. Não olhar diferente, com pena... Chegar num colégio e ouvir os pais e professores perguntando: o que ele tem, tem síndrome de down, mas ele é tão bonitinho. Isso não é inclusão. Ele é tão bonitinho! Pra mim, dizer isso do meu filho é melhor então não dizer nada, mas é tão... Sempre tem o, "mas". Uma Escola Inclusiva seria uma escola que aceitasse de todo o **R.**, que ajudasse nas dificuldades dele de aprendizagens, que ele tivesse amigos, que ninguém olhasse pra ele atravessado. Inclusão em todos os sentidos. Que não tivesse o "mas"...

Mesmo percebendo que teve várias perdas no aspecto cognitivo, a mãe relata que não foi de todo um tempo perdido. Diz que o filho fez muitos amigos, que até hoje o procuram, que criou certa independência na primeira escola que freqüentou, mas afirma que, em relação à escola regular, sua permanência na escola especial é diferente, e pode notar isso no desenvolvimento de seu filho. Ela afirma isso, dizendo:

O **R.** está melhor aqui. Está feliz! Não sei se ele teria esse crescimento numa escola regular. Claro que vou sempre tentar tudo por ele, mas não sei,... Ele nunca falou em freqüentar outra escola, ele está bem. Eu vejo que ele está feliz. Desde que ele entrou aqui, ele nunca me pediu pra ter outro colégio. Aqui ele aprendeu a ler e a escrever.

**QUADRO 2**  
Trajetória escolar do aluno R.L.F.

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO/ ESTIMULAÇÃO	IDADES															
	m	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Escola Estadual Especial												●	●	●	●	●
Escola Particular Regular 1ªsérie										●						
Escola Particular Regular – Ed. Infantil									●							
Escola particular - Maternal		●	●	●	●	●	●	●	●							
Estimulação Precoce	●	●														

**Legenda:**

Período de freqüência em escola regular →

Período de freqüência em escola especial →

Período que o aluno esteve fora da escola →

## b) Síntese da avaliação pedagógica da Escola Especial

*O aluno possui uma boa linguagem compreensiva, compreende ordens mais complexas e consegue executar de duas a três tarefas sucessivamente. Tem uma boa linguagem expressiva, sua fala é composta de frases com estruturação seqüencial adequada. Tem um bom repertório no seu vocabulário oral.*

*É capaz de estabelecer relações de causa e efeito entre fatos narrados ou figuras, ordenar as cenas ou narrar uma história obedecendo a uma seqüência lógico-temporal.*

*Grafa corretamente e sem auxílio seu nome completo, utilizando letra de fôrma, já reconhece muitas letras minúsculas e traçadas de forma cursiva. Sabe sua idade e data de nascimento. Dá valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, conseguindo grafar muitas palavras de forma ortograficamente estável. Já superou muita das 'generalizações' mais comuns presentes no nível alfabético; mas ainda tem dificuldade na separação das palavras na frase, preponderando o aspecto alfabético da sílaba. Tem demonstrado esforço e interesse por compreender e utilizar palavras complexas que apresentam dificuldades ortográficas. Demonstra curiosidade em usar acentos, sinais gráficos e pontuação, porém ainda sem domínio dos mesmos. Diante de um texto desconhecido, consegue decifrá-lo, mas precisa fazê-lo em voz alta para recuperar seu significado. Encontra-se no nível alfabético, na construção da escrita.*

*Consegue situar-se nos dias da semana e do mês, cita os meses do ano na ordem correta, sabe o nome da escola. Nomeia e reconhece inúmeras cores. Possui boa noção dos conceitos de posição, tempo e grandeza e consegue transferir esses conceitos para atividades menos concretas. Seu desenho tem forma e intenção, conseguindo expressar seu pensamento, porém sem muitos detalhes e o faz somente quando tem vontade.*

*Identifica, nomeia e quantifica os símbolos numéricos até 100, embora eventualmente ainda faça alguma confusão. Compreende o processo de numeração decimal (dezena/unidade). Identifica a adição à situações-problema que envolvam a idéia de juntar, e começa a dominar mais satisfatoriamente a técnica operatória para adições com resultados mais elevados (ex: reserva na dezena). Iniciou um trabalho para posterior sistematização dos fatos fundamentais da multiplicação e subtração. Estabelece relações de semelhança e diferença entre elementos de uma coleção e organiza grupos de acordo com um dado critério, ou descobre o critério utilizado em uma classificação, série ou seqüência.*

*Quanto aos aspectos afetivos e sociais, o aluno tem um bom vínculo com os colegas e com professores. Tem certa autonomia na realização das atividades, mas tem um ritmo muito lento de trabalho. No que se refere às atividades de grupo, não gosta de participar, demonstra um comportamento bastante individualista. Não gosta de cooperar, compartilhar, porém sabe esperar sua vez e gosta de expressar suas opiniões e emoções. Participa das atividades propostas e aceita as regras estabelecidas, porém quase sempre com algum protesto. Demonstra habilidade quanto aos jogos e materiais pedagógicos oferecidos e os usa adequadamente (cadernos, tesoura, cola, lápis, tintas, etc.).*

*Nas aulas de Educação Física apresenta uma postura adequada, demonstrando um bom desempenho em todas as atividades físicas propostas, e um bom esquema corporal. Sua motricidade ampla é bem desenvolvida, tem bom tônus muscular.*

*Nas aulas de Informática demonstra muito interesse e cuidado com os equipamentos. Utiliza o mouse corretamente, percebe a relação entre os comandos que executa e as reações na tela, é persistente nas atividades. Só ainda não consegue antecipar suas ações para chegar a um fim nos jogos que realiza.*

*Fez parte no ano letivo de 2006 da turma do Projeto de Inclusão, com um bom desempenho cognitivo, mas não demonstrava interesse quando o assunto era à saída da escola e o ingresso numa escola do ensino regular. A mãe do aluno numa conversa com uma das professoras que atuam no projeto verbalizou não fazer questão da inclusão do aluno no ensino regular, por entender que o mesmo encontra-se muito bem na escola especial. O aluno, em 2007, será afastado do projeto por desejo da família e pela sua própria falta de interesse nesse aspecto. Se num outro momento houver interesse do aluno em retomar ao processo, deverá novamente ser ligado ao projeto.*

### **5.1.3 Caso 3 – Aluno D.S.S.**

a) Relato da entrevista com a mãe

O aluno **D.S.S.** tem 9 anos e frequenta a escola especial desde março de 2006, tendo ingressado com 8 anos e completado 9 no transcorrer do ano letivo. Apresenta um diagnóstico de Síndrome de Down.

Os pais biológicos são separados. A mãe perdeu a guarda dos filhos (**D.** e da irmã mais velha **M.**) por maus tratos, encontrando-se atualmente presa, não tendo mais contato com os filhos.

O pai trabalha como porteiro, tem a guarda dos filhos, mas recebe a ajuda de sua mãe, avó das crianças, e de uma tia; ambas auxiliam na criação destas, em virtude do pai ter Transtorno Obsessivo Compulsivo<sup>13</sup>, demonstrando uma grande dificuldade de relacionamento, mantendo-se afastado dos filhos, mesmo aparentando ter grande preocupação e carinho por eles.

Quem faz os relatos sobre o percurso escolar do aluno é a madrasta que mantém um relacionamento com o pai há 4 anos. Ela diz que assumiu o **D.** quando ele tinha 5 para 6 anos, ao chegar de Brasília. Ela conheceu o marido pela internet e, durante certo tempo, a relação entre eles foi só virtual. A madrasta relata que sua chegada na família foi muito difícil.

A primeira vez que nos vimos o **D.** me agrediu bastante. Gritava me batia se batia. A vó relatava que era normal esse tipo de comportamento. Muitas vezes as portas das peças eram trancadas pela família, pra que ele não quebrasse os vidros ou as coisas. Quando cheguei, ele não falava nada, não emitia uma palavra.

Pouco depois da chegada da madrasta, a tia-avó sofreu um acidente e veio a falecer. Essa foi uma grande perda para o **D.**, porque, conforme o relato da madrasta, o vínculo afetivo entre ambos era muito forte e, aparentemente, o **D.** só obedecia a esta pessoa. Após a morte da tia-avó, a avó estabeleceu uma relação simbiótica com os netos; dormiam todos juntos na mesma cama. A madrasta relata que foi nesse momento que começou a assumir o papel de 'mãe', mesmo com todas as dificuldades familiares:

No início, mesmo sendo só a tia, eles ainda não me chamavam de mãe, resolvi interferir, e separei os três, colocando cada um na sua cama. O **D.** ainda usava fraldas na época. Em junho comecei a tirar a fralda dele, ele levou 20 dias para controlar os esfíncteres.

<sup>13</sup> Transtorno mental incluído entre os chamados transtornos de ansiedade, gerando alterações de comportamento, dos pensamentos e das emoções (CORDIOLI, 2003).

Depois disso o **D.** começou a falar mais. A fono ficou surpresa com o crescimento na linguagem dele em tão pouco tempo. Em agosto ele me chamou de mãe pela primeira vez.

Ao passar a chamá-la de mãe, a madrasta achou interessante procurar um atendimento de psicoterapia para todos, para auxiliar na constituição e organização da nova família. Ela diz que com esse atendimento o pai se aproximou das crianças e ficou mais flexível em relação aos seus rituais e às suas dificuldades.

Quanto ao percurso escolar do **D.**, a mãe<sup>14</sup> traz os relatos ouvidos da avó e também os que vivenciou desde sua chegada.

Desde pequeno, freqüentou escolas regulares e, nelas, ele sempre era visto como agressor.

Quando o **D.** tinha 3 anos, saiu do CADEP<sup>15</sup>, da estimulação precoce. E aí ele foi pra uma escola chamada **G. N.**, uma escola infantil, tipo creche, de turno integral. Tinha vários problemas, porque nessa escola o **D.** só ficava na cozinha, ele não ficava na sala de aula. Era o tempo todo na cozinha ou na cadeira do pensamento, porque quando ele ia brincar, alegavam que ele não obedecia ninguém, que ele batia muito.

O aluno nunca chegou a ficar 1 ano em nenhuma das escolas. Depois desta primeira pré-escola, a avó o matriculou em outra que ela nunca soube precisar o nome, onde ele ficou 2 meses tendo o mesmo motivo alegados para sua saída:

Mandaram o **D.** se retirar, era uma criança que dava muito problema, que mordida, que estava batendo em todo mundo. Tinha pais reclamando, então mandaram ele ir embora.

A mãe, nessa época, ainda encontrava-se em Brasília, e diz que em conversas telefônicas questionava a avó do por que não matriculem o **D.** numa escola especial. A avó informava que a fonoaudióloga que atendia o **D.** era contra o ingresso do mesmo numa escola especial, e dizia que só manteria o atendimento ao aluno se ele estivesse matriculado numa escola regular.

Neste momento da vida de **D.** é que a mãe chegou de Brasília para assumir a nova família. O **D.**, então, foi matriculado em outra escola, onde ficou somente duas semanas.

---

<sup>14</sup> Passarei a chamá-la de mãe a partir de agora, pois ela intitula-se como tal e o aluno também a chama de mãe.

<sup>15</sup> Centro de Avaliação, Diagnóstico e Estimulação Precoce.

Quando eu cheguei o **D.** foi pra uma escolinha perto de casa chamada **R. M.** Nós moramos perto do hospital Conceição, e a escola é lá perto. E ele ficou duas semanas. Saiu pelo mesmo motivo, pois diziam que ele mordía e batia o tempo todo.

No relato da mãe, ao chegar às escolas para conhecer e ver se havia vaga, informava que o **D.** tinha Síndrome de Down, e nunca, inicialmente, havia problemas quanto a isso. Mas depois, com o tempo, as escolas diziam que o comportamento dele não se adequava ao das outras crianças e o convidavam a se retirar.

Novamente **D.** foi matriculado em outra escola, onde, desta vez, freqüentou quase todo o ano letivo. A mãe acabou conseguindo um emprego na mesma escola em que o filho estudava só que trabalhando com outra turma. Aí ela disse que viu uma realidade que não gostaria de ver.

Enquanto eu era mãe, me pintavam um **D.** diferente. Diziam que era uma criança muito boa, não dava trabalho nenhum, estava sempre junto com os outros, brincava muito, era muito inteligente. Nunca recebi uma reclamação, era tudo perfeito. Quando eu fui trabalhar nessa escola, eu vi o **D.** brincando sozinho em todas as brincadeiras. Eu vi o **D.** sendo extremamente agredido. Eu o vi recebendo cinco tapas tipo “murros” na cara. A professora estava sempre de mão dada com ele, para ele não fugir. Quando ele fugia, ele ia jogar bola sozinho. Ele sempre estava querendo uma bola pra ir chutar na cancha e ia sempre chutar sozinho. Não tinha ninguém do lado dele pra brincar, ninguém. Nenhuma criança se aproximava dele.

Não havia um movimento dos professores da escola para fazer uma aproximação do **D.** com as outras crianças. E quando ele se isolava as professoras não procuravam incentivá-lo a brincar com o grupo e nenhuma delas se propunha a estar com ele nestes momentos.

A mãe diz que, ao ver essa cena de total exclusão, ficou bastante chocada e desiludida.

Quando eu enxerguei aquilo. Eu Pensei: Eu estou vendo isso? Eu não consigo precisar o que aconteceu, foi uma destruição de tudo aquilo que eu achei que estava acontecendo. As pessoas têm uma espécie de preconceito nojento. Não aceitavam o **D.** como ele era. E aí quando eu vi o **D.** sendo agredido, levando cinco tapas, chorando muito, eu resolvi tirar ele daquela escola.

Quando a mãe o retirou dessa escola, a avó, automaticamente, já o matriculou em outra, onde a história se repetiu nos mesmos moldes das outras escolas por onde ele tinha circulado anteriormente. Porém, com um agravante, pois ele foi matriculado numa turma e, depois de um mês, foi transferido para outra,

saindo do Jardim B para o maternal, junto com crianças de 1 ano e meio. A diretora informou à família que fizera a transferência porque não tinham estrutura na escola, que a professora do Jardim B não tinha condições de pré-alfabetizar os 22 alunos da turma e ainda ficar com o **D.**; além do que ele atrapalhava muito o andamento das atividades. A mãe, neste momento do relato, mostrou-se bastante revoltada com a falta de comunicação da escola.

Nunca me chamaram para conversar, até então o **D.** era ótimo. É isso que eu não entendo, essa falta de comunicação no momento em que os problemas começam a acontecer, as pessoas “escondem” não falam. Se eu soubesse que ele estava dando trabalho desde a primeira escola, eu poderia ter tentado mudar este caminho dele, mas as pessoas não falam, só quando a gente questiona a atuação delas. Daí elas diziam que não tinham competência para lidar com crianças com necessidades especiais, mas na hora da matrícula diziam saber lidar. Nessa escola a justificativa para tê-lo passado para o Maternal foi que o **D.** precisava aprender coisas como motricidade fina, e outras aprendizagens que uma criança de 1 ano estaria fazendo que seria mais coerente com a idade mental dele. Eu até concordei com elas que a idade mental dele é abaixo da cronológica, mas reafirmei que ele não pode ser tratado como uma criança de 1 ano e meio se não essa idade mental nunca vai sair de 1 ano e meio. Que ele precisava evoluir. Que a atitude de trocá-lo de turma tinha sido um desrespeito com o **D.** e com a família por não termos sido consultados e nem avisados. Depois disso a direção pediu para que o **D.** fosse retirado da escola, pois não tinham condições de atendê-lo.

Em outubro de 2004, o **D.** passou a freqüentar uma escola pública estadual com uma proposta de inclusão, pelo menos, a escola se intitulava assim. Ele entrou no Jardim A. De acordo com o relato da mãe, a recepção inicial foi maravilhosa, a direção disse que a escola era uma escola inclusiva, que tinham muita experiência em lidar com alunos com necessidades especiais. Esse final de ano letivo foi mais tranquilo. No início de 2005, foi para o Jardim B e, desde o início do ano, os problemas retornaram, segundo a mãe.

Nesse percurso, a mãe relata que a Neurologista já havia prescrito algumas medicações<sup>16</sup> para ajudá-lo no controle do comportamento agitado e agressivo. Em casa, já percebiam algumas melhoras, mas a escola não conseguia ver os pontos positivos do aluno.

---

<sup>16</sup> Risperidona e Carbamazepina, utilizados para tratamento dos sintomas de psicose, mudanças de comportamento ou transtornos afetivos e controle da agressividade em pacientes com deficiência mental (informações que constam no atestado médico enviado para escola especial).

Em final de março fui chamada para uma conversa, pois a escola estava solicitando vários laudos dos profissionais que atendiam o **D.** para verificar a idade mental e verificar se ele era aluno pra escola ou não, pois relataram que ele não ficava na sala, agitava toda a escola. Entrei em contato com os profissionais que atendiam ele, a Fonoaudióloga e a Psicóloga, nenhuma delas quis dar um laudo colocando a idade mental dele. Em junho fui chamada novamente, pois ele estava cuspindo, dizendo palavrões, batendo nos colegas.

A escola chamou a mãe e informou que seria necessário fazer uma readaptação do aluno, colocando-o em horário reduzido, ou seja, ele entrava às 13h30min e saía às 15h30min. Só que, algumas vezes, ele ficava mais tempo; outras vezes ligavam para a casa do aluno, chamando um responsável para que fosse buscá-lo, pois ele estava sendo liberado mais cedo.

A escola tinha uma Sala de Recursos que o aluno freqüentava, desde agosto de 2005, no turno da manhã. Esse espaço foi muito elogiado pela mãe, pois foi onde o **D.** consegui criar vínculos afetivos e realizar atividades pedagógicas mais organizadas, como pinturas, recortes, colagens, identificação de letras de seu nome e desenvolver melhor as questões do jogo simbólico.

Na escola havia sala de recursos, ele freqüentou nas sextas-feiras pela manhã desde agosto até o final do ano. Este espaço foi maravilhoso, para o **D.** e para mim. A professora foi ótima. Deu muitas dicas de como atuar com ele e o tratava maravilhosamente bem. A relação entre a professora e o **D.** sempre foi de muita afetividade. Ela sempre elogiava e lhe dava incentivos.

A mãe relata que, em outubro, o aluno simplesmente parou de freqüentar a escola, pois a família não via nenhum esforço da direção e nem dos professores para alterar a situação do **D.**. Contudo, continuaram levando-o no atendimento da Sala de Recursos, só que apenas duas vezes por semana.

A escola dizia ser inclusiva, mas havia preconceito. Inclusiva talvez para aqueles calminhos que eu via circulando por ali, que usavam cadeira de rodas. A escola inclusiva não é para todos? Até para os mais agitados. A escola regular não dá conta dos alunos “especiais”.

A mãe, diante do quadro que se desenrolava e de todo o comprometimento do **D.**, decidiu, mesmo indo contra o que os técnicos que atendiam o filho diziam procurar uma escola especial, pois não acreditava nas propostas inclusivas. Ela relata que tudo o que havia vivenciado, até aquele momento, com o filho, lhe dava a certeza de que uma escola inclusiva não era nada parecida com tudo aquilo que o **D.** já havia freqüentado.

Uma escola inclusiva deveria ser um espaço de tolerância, onde a criança deveria ser aceita do jeito dela. Deveria ter intervenções pedagógicas adequadas. O que acontece, é que a criança tem a sobra do tempo do professor, um ou dois minutos de carinho real, fica largada sem atendimento específico. Há um abismo entre o que se fala, o ideal e o que se faz.

Depois do percurso nas escolas regulares, o **D.** ingressa na escola especial, que frequenta ainda hoje. Sobre esta experiência, a mãe traz o seguinte depoimento:

Acredito que a escola especial atenderia melhor todas as necessidades do **D.** e o faria ser aceito, o faria pertencer a algum lugar, o faria ter amigos. Na escola especial ele virou outra criança. Mudou muito em casa também. Não sei o que aconteceu, ele recuperou a auto-estima. Ele está todo o horário. E escutei aqui, a seguinte frase: Quanto mais ele frequentar, mais rápido ele vai adquirir os hábitos de escola e o vínculo com a professora e com os colegas. Ele não deixou de bater totalmente, mas tem um olhar diferente pra isso. Ele não virou santo de uma hora pra outra, mas as coisas são conversadas e combinadas com ele e comigo dia a dia. É diferente a forma de tratar.

**QUADRO 3**  
Trajetória escolar do aluno **D.S.S.**

LOCAL DE ESCOLARIZAÇÃO	IDADES												
	1	2	3	3	3/8 m	3/8 m	4	4	5	6	7	8	9
Escola Estadual Especial													
Escola E. E. F. V.P.													
Escola Infantil R. - particular													
Escola Infantil R.M - particular													
Escola Infantil													
Escola Maternal G.N.													
Estimulação Precoce													

**Legenda:**

Período de frequência em escola regular   
Período de frequência em escola especial 

b) Síntese da avaliação pedagógica da Escola Especial

*O aluno é afetivo com a professora e colegas, porém há momentos em que tem atitudes agressivas, demonstrando dificuldade de relacionar-se com o grupo.*

*Durante a rotina de trabalho, demonstra gostar dos momentos em que passa na escola, mas ainda mantém-se por pouco tempo nas atividades que são propostas, sendo*

*necessário ainda a permanente atenção e supervisão da professora e incentivos para participar das propostas que acontecem durante os momentos de aula.*

*Nas brincadeiras percebe-se a presença do jogo simbólico e tem interesse, também, por jogos de encaixe e de montar. Gosta de brincar também com miniaturas de animais e personagens de desenhos. Gosta de manusear fantoches, onde cria diálogos e personagens. Sabe agrupar, empilhar e encaixar objetos. Ainda não quantifica nem identifica numerais, mas realiza contagem até 3, sem atribuir valor numérico a isso. Não permanece por muito tempo numa atividade e, quando perde o interesse, joga tudo pela sala. Demonstra iniciativa para sanar suas vontades e desejos, bem como autonomia para a realização das refeições e higiene.*

*Demonstra ter uma boa compreensão das combinações e regras para uma boa convivência no grupo, porém estas nem sempre são cumpridas, sendo importante lembrá-las em diversos momentos. Há situações em que tem um comportamento de liderança, movimentando todo o grupo para as atividades do seu agrado. Utiliza expressões de cortesia: 'obrigado', 'por favor',...*

*Sua linguagem verbal está em desenvolvimento, mas comunica-se com facilidade.*

*Durante a realização das atividades pedagógicas, quando tem mais atenção da professora, demonstra interesse e organização. Trabalha ainda melhor individualmente, do que em grupo. Tem maior preferência pelo desenho e pela colagem. Seu desenho ainda encontra-se com um traçado característico da fase da garatuja, mas já começam a aparecer traçados mais controlados como linhas e círculos. Manuseia adequadamente diversos materiais, como cola, tinta,..., mas ainda é necessária a supervisão da professora. Tem noção de espaço já estabelecido como, dentro-fora, acima - embaixo, perto-longe, aberto-fechado. Reconhece entre objetos semelhanças e diferenças e as partes do corpo humano. Está em construção o conhecimento de cores, identifica e nomeia somente algumas. Realiza classificações, seriações e pareamento através de jogos.*

*O aluno, durante o ano letivo, apresentou muitos momentos de crescimento e, em outros, demonstrou regredir em suas conquistas. Os principais declínios foram referentes a conduta. Percebe-se um bom potencial cognitivo no aluno, contudo sua agitação e episódios de agressividade, que vão afastando o grupo dele, prejudicam as possibilidades de intervenção pedagógica.*

*Iniciou o ano letivo com atendimentos na área psicológica, neurológica e na busca de um reingresso no atendimento fonoaudiológico. Durante esse período, as intervenções pedagógicas tinham ótima resposta, pois o aluno mostrava-se mais voltado para as questões escolares e com maior capacidade de controle de suas emoções. Esses atendimentos foram sendo largados no decorrer do ano. A justificativa da família para a desistência dos atendimentos foi a morte da avó paterna, que tinha um convênio e auxiliava no sustento da família.*

*Percebeu-se, neste momento, uma alteração na conduta e no rendimento do aluno na escola, também em função do falecimento da avó.*

*Houve situações, também, em que a família apresentou dificuldade na administração da medicação, pela falta de recursos financeiros ou pela pouca disponibilidade dessa medicação nos postos de saúde.*

*Todo esse quadro favoreceu as oscilações no desenvolvimento do aluno neste ano letivo. Se mantiver os atendimentos e a medicação controlada, **D.** tem muito a desenvolver pedagogicamente.*

*Nas aulas de Educação Física, o aluno apresenta um bom desenvolvimento nas atividades, sendo a conduta sua maior problemática.*

*Nas aulas de Informática tem demonstrado interesse, cuidando do material. Não utiliza o mouse ainda, mas realiza os comandos através do teclado e já faz a relação entre os comandos que realiza e os movimentos que se realizam na tela. Não apresenta muito tempo de concentração para as atividades no laboratório.*

## **5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE**

O caráter próprio do processo argumentativo é uma escolha entre possíveis: isso significa que sempre há outra opção, ou seja, sempre é possível uma outra perspectiva. (BERNARDO, 2000, p. 14).

Os relatos das mães, ao trazerem à tona vários aspectos pertinentes à inclusão escolar de seus filhos, impulsionaram a busca de respostas aos meus questionamentos sobre as dificuldades encontradas no percurso desses alunos pelas escolas regulares, assim como favoreceram a indicação das possíveis causas que determinaram o ingresso dos mesmos em uma escola especial. Assim, no intuito de pesquisar realidades escolares para cooperar com a efetivação dos princípios de uma escola para todos, inclusive para alunos com necessidades especiais, em especial os que apresentam diagnóstico de deficiência mental, ficam aqui expressos os diferentes momentos da pesquisa.

Inicialmente foi realizada uma análise dos Regimentos Escolares e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas<sup>17</sup>. Após este estudo, realizou-se a análise das entrevistas realizadas, a partir da qual emergiram dados que originaram quatro categorias descritas da seguinte forma: 1- Os sentimentos dos professores sobre o processo de inclusão escolar; 2- Os diferentes aspectos do cotidiano escolar; 3- Aspectos complementares que circundam o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola especial; 4- A “não-aprendizagem” na escola regular como justificativa para o ingresso dos alunos na escola especial.

A partir disso, considera-se que a educação inclusiva é prerrogativa de todas as escolas pesquisadas. É um processo, logo, dinâmico, não apresentando receitas prontas nem protocolos para atuar com alunos singulares e sociais pertencentes ao universo da diversidade humana. Nesse aspecto, concorda-se com Sasaki (1997), quando diz que os princípios de uma educação inclusiva são a valorização da diversidade humana, a celebração das diferenças, o direito de sentir-se parte, de pertencer, a igualdade de todos, e o desenvolvimento de todas as crianças no ensino regular, na busca de uma escola para todos.

A coleta de dados oportunizou também perceber que todas as escolas, nos documentos legais representados pelo Regimento e pelo Projeto Político-Pedagógico, possuem aspectos que se vinculavam a uma filosofia inclusiva cujos princípios explicitam a importância dos direitos do aluno. Os registros apontam para

---

<sup>17</sup> Não foi autorizado pelas escolas a divulgação integral dos documentos citados, mas apenas a transcrição de parte dos mesmos.

a filosofia de cada escola, o que se constata nos trechos extraídos dos referidos documentos, tal como se explicita a seguir:

A escola tem como finalidade o compromisso de proporcionar ao educando a construção do saber, através de uma prática democrática, participativa e ressignificativa dos conhecimentos aprendidos baseados nos princípios de liberdade, humanidade, solidariedade, responsabilidade, justiça, honestidade e valorização das diferenças, fornecendo-lhe instrumentos que possibilitem transformar a realidade em que vive.

**Escola W**

Promotora de um ambiente acolhedor e socialmente desafiador, nossa escola está atenta também a singularidade de cada aluno, oferecendo uma gama de oportunidades e intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da liderança, criatividade, criticidade e solidariedade.

**Escola Y**

A escola matricula este alunado tendo em mente a importância do processo, em que educadores caminham lado a lado com o aluno, construindo conhecimento, no seu ritmo, sem pressa de resultados quantitativos, mas com a certeza de oferecer inúmeras oportunidades de aprendizagem àqueles que necessitam de um modo diferenciado de aprender.

**Escola K**

Dessa forma ao destacar na filosofia das escolas a questão da valorização das diferenças, as instituições demonstram ter aberto um caminho para um projeto inclusivo. A valorização das diferenças é um dos primeiros passos na constituição de um novo olhar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, respondente aos preceitos de uma sociedade inclusiva, que se fundamenta na filosofia da valorização da diversidade, característica essencial na constituição social do universo.

Assim, uma das escolas aponta como fins para sua educação alguns aspectos considerados importantes:

- a) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- b) o desenvolvimento integral do ser humano, formando um sujeito crítico, descobridor de suas potencialidades e capaz de vencer dificuldades transformando o mundo em que vive;
- c) a reprovação a qualquer tratamento desigual;
- d) a solidificação de uma filosofia inclusiva.

**Escola K**

Ao elencar esses fins para sua prática pedagógica, a escola assume a postura de uma instituição que opta por uma filosofia inclusiva, que busca uma educação mais igualitária.

Ao proceder a análise dos objetivos de uma das escolas, percebe-se que os mesmos também estão direcionados para o respeito às diferenças individuais dos sujeitos expressos a seguir:

a) oferecer aos educandos situações de vivências inseridas na realidade, levando em conta sua individualidade;  
 b) propiciar aos portadores de necessidades educacionais especiais, condições para que suas potencialidades sejam trabalhadas de forma harmoniosa, incentivando o raciocínio, a comunicação e o relacionamento social, visando a inclusão no ensino fundamental com condições de acompanhar o trabalho pedagógico de forma significativa, e obter êxito na continuidade de sua educação.

**Escola W**

Constata-se, então, que há uma preocupação, por parte da escola, sobre as estratégias pedagógicas que devem ser adotadas para o avanço dos alunos no desenvolvimento da proposta curricular:

A escola organizará procedimentos extra curriculares para adaptação curricular, possibilitando ao aluno prosseguir normalmente em suas atividades curriculares. Serão considerados os conhecimentos, habilidades e atitudes evidenciadas pelo educando.

**Escola W**

Para os alunos que apresentam características especiais que os impedem de acompanhar o ritmo dos demais alunos, a escola oportuniza a Adaptação Curricular Individualizada, que ocorre, mediante uma avaliação pedagógica de professor especialista, a qual fornecerá informações sobre as peculiaridades de cada aluno.

Entre as informações fornecidas, estará quais as necessidades especiais deste sujeito, qual tipo de modalidade de aprendizagem que o mesmo utiliza e quais competências traz de suas experiências de vida.

**Escola K**

Percebe-se que uma das escolas pesquisadas dá um destaque considerável ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos documentos legais, enfatizando que este princípio faz parte de um projeto destinado a todas as instâncias da escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio:

Este projeto garante a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tomando seus lugares de direito, numa sociedade de aprendizagem. O objetivo é fazer com que os alunos atinjam o seu potencial máximo. A colaboração e cooperação é um privilégio das relações sociais, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda. Os alunos podem aprender juntos, embora tenham objetivos e processos diferentes. Nossa proposta baseia-se em princípios de cooperação, autonomia intelectual e social e na aprendizagem ativa. Os alunos são atendidos semanalmente, em um trabalho estilo oficina, por uma professora, devidamente qualificada. O desenvolvimento do trabalho dá-se de forma lúdica, nas diversas áreas de desenvolvimento. São utilizados recursos como: teatro, artes plásticas, jogos...

**Escola Y**

Outro aspecto que fica evidente na análise documental é que a família faz parte das preocupações da escola, uma vez que são expressas nos documentos legais do estabelecimento. Consta-se que o apoio dado aos pais, visa a facilitar o processo inclusivo dos filhos:

Nossa preocupação frente aos desafios vivenciados pelos pais na educação dos filhos nos inspirou a pensar num espaço para apoiar, encorajar e orientar a caminhada de formação de nossas crianças e jovens. A Escola de pais visa aprofundar questões de relação familiar, valores éticos e fazer pensar, num ambiente precioso de debates, reflexões, diálogo e troca de experiências. A finalidade principal é apoiar os pais e com esse fim, são colocados à disposição especialistas e estudiosos, em nossos encontros, tratando de temáticas que contemplam aspectos educativos prioritários para a família e para a sociedade atual.

**Escola Y**

Outra das escolas pesquisadas dá destaque ao projeto de inclusão, explicitando que:

Para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola busca uma adequação tanto no aspecto físico (conforme exigências legais) quanto na formação e capacitação dos profissionais envolvidos. Desde a chegada deste aluno na Escola até sua inserção no grupo onde irá cursar a série ou nível há um processo que o encaminha para inclusão. A família é recebida pelos integrantes da equipe diretiva, responsáveis pela questão, para uma entrevista (anamnese) a fim de conhecer a história deste aluno e o contexto em que vive.

Nesta oportunidade, fica estabelecido que a família firmará uma parceria com a Escola, disponibilizando o suporte clínico com especialistas, a fim de suprir o atendimento nas áreas em que os alunos apresentam necessidades.

**Escola K**

Pôde-se observar, na análise documental das escolas, que os princípios de uma educação inclusiva encontram-se diluídos na filosofia que orienta a escola para o desenvolvimento da proposta pedagógica, visando ao alcance dos objetivos de cada estabelecimento, bem como descritos de forma clara e objetiva.

Se, por um lado, estão expressos os pressupostos de uma educação inclusiva nos documentos e registros oficiais das escolas, por outro, constata-se que a práxis está distanciada dos princípios e concepções que deveriam nortear a ação pedagógica dos professores.

Considera-se que há, sim, propósitos muito bem descritos nos inúmeros papéis que fazem parte do acervo legal de uma instituição, o que representa requisitos importantes para o funcionamento de uma escola. Entretanto, é fundamental que as propostas tomem “vida” na ação dos educadores. Estes são os

protagonistas que promovem os movimentos pedagógicos para a escola funcionar, como também são os que, dão forma à proposta pedagógica qualificando-a ou não.

A realidade, entretanto, mostra que há uma diferença marcante entre as propostas educacionais e a prática pedagógica diária envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais. As propostas são bem claras dentro do que deveria ser uma escola inclusiva, mas na prática, com o aluno real, constatam-se mudanças nas idéias originais e um “esvaziamento” de motivações por parte da escola, ou seja, vai se perdendo o incentivo, à medida que avança o ano letivo. A escola, seus integrantes, passam a descrever das próprias possibilidades no desenvolvimento de um processo de inclusão escolar. E, conseqüentemente, encaminha o aluno, especialmente o que apresenta deficiência mental, para uma escola especial.

É importante ressaltar, então, que uma escola é considerada inclusiva, não somente com base nas propostas que apresenta em seus documentos legais, mas, principalmente, no quanto essas propostas conseguem se converter em prática pedagógica junto aos alunos “reais” que a escola comporta.

No encontro com o aluno real, os projetos deixam de ser projetos para tornarem-se intervenções pedagógicas efetivas que levarão a resultados positivos ou negativos, conforme o olhar de cada educador envolvido no processo inclusivo, espelhado na sua prática pedagógica. O encontro entre pessoas mostra a nossa diversidade. Nesse entendimento, o outro, em qualquer hipótese, é diferente de nós, provocando os mais diversos sentimentos, atitudes e ações (SKLIAR, 2003), como nos lembra Farenzena (1999):

É na comunidade que se dá o encontro com o outro. Esses encontros entre pessoas provoca olhares diferenciados de pessoa para pessoa. Assim, olhamos o outro por diferentes motivos, sejam para apreciar, para diferenciar, para conhecer, ou demais intenções que envolvem a busca de informações que caracterizam a curiosidade do ser humano (p. 134 – 135).

É nesse primeiro contado com o outro 'real', isto é, com o aluno denominado "especial" e o professor de turma, que o trabalho pedagógico diário se efetiva. A relação que se estabelece entre aluno-professor – proposições pedagógicas - tece e efetiva o processo de inclusão escolar, ou não. Nesse aspecto é no processo que a proposta deixa de fazer parte dos documentos legais e torna-se parte viva da escola.

As propostas regimentadas, bem redigidas em Projetos Político-Pedagógicos, por si só, não garantem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. É fundamental a coerência entre teoria e prática. A legislação vigente explicita os princípios de uma educação inclusiva, bem como permite elaborar os passos para sua efetivação. É dever incontestável de cada escola a efetivação das ações fundamentadas na legislação educacional em vigor. Conforme Carvalho (2004):

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o quê os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato (p. 77).

As entrevistas realizadas com professores, coordenação pedagógica e/ou equipe diretiva ofereceram informações sobre questões relacionadas à escolarização de alunos com necessidades especiais e diagnosticados como pessoas com deficiência mental. Daí serem estabelecidas as seguintes categorias, que vão tecendo a presente pesquisa.

### 5.2.1 Os sentimentos dos professores sobre o processo de inclusão escolar

Esta categoria agrupa os sentimentos dos professores em relação ao processo inclusivo e àquilo que o educador evidencia como aspectos que o desestabilizam emocionalmente, o que se reflete na sua prática pedagógica. São descritos sentimentos de angústia, medo, ansiedade, raiva, pavor, sensação de abandono, entre outros desvelados nas falas destacadas:

Sinto-me angustiada por ter muitos alunos em aula. E na maioria das vezes a família abandona medicação e tratamento.

Isso me angustia, pois parece que não estou cumprindo minha função de educadora e estou sendo uma babá um pouco mais culta.

Às vezes entro em conflito, pois acho que somos meio que um laboratório.

A angústia se manifesta pelo número excessivo de alunos em sala de aula, pelo não acompanhamento da família em questões referentes à medicação e a tratamentos prescritos, mas não observados, influenciando no desempenho do aluno e na qualificação das intervenções pedagógicas do professor, pelo sentimento de incompletude, ou seja, de não realização da tarefa para a qual foi considerado apto durante a formação profissional. Alguns docentes, frente ao aluno, que apresenta deficiência mental, sentem-se impotentes e buscam desesperadamente entender como se realizam as construções cognitivas, como ensinar cada aluno frente às suas necessidades evidentes e às potencialidades muitas vezes obscurecidas. A propósito disso, os profissionais expressam seus sentimentos da seguinte maneira:

Com alguns alunos consigo trabalhar tranquilamente, aqueles que parecem que tem mais autonomia pedagógica, que tem melhor entendimento, melhor compreensão. Outros me apavoram! Fico angustiada! Não consigo alcançá-los, não consigo me fazer compreender. Parece que não estou ensinando. Me desespero! Não consigo dar conta algumas vezes.

Tenho uma experiência mais recente com uma aluna síndrômica (Síndrome de Down), que me deixou muito ansiosa, pelo motivo de me sentir incapaz de atingir realmente esta aluna. Mesmo que ela já esteja lendo e escrevendo, parece que não evoluiu nada durante estes dois anos que é minha aluna. Sua evolução parece ser só na área social, no cognitivo parece que não consigo atingi-la.

Percebi que não era tão simples como imaginava trabalhar com alunos especiais, era mais angustiante. Precisava de um embasamento teórico para realizar este trabalho, pois muitas vezes, por não saber como lidar com certas situações, por estar insegura em minhas ações, acabei atrapalhando ao invés de ajudar.

Não sei se eu tivesse um filho especial colocaria direto numa escola regular. Acho que se eu fosse professora, não colocaria. Saberria que por mais esforçada que fosse a professora, ele ficaria sempre aquém dos outros se não tivesse uma ajuda anterior, ou um bom suporte no momento.

Percebe-se que na realidade não há uma má vontade por parte dos professores de participar de propostas inclusivas, há sim, um medo de que talvez não possam ser úteis para o desenvolvimento desse alunado (CARVALHO, 2004). Esses profissionais sentem-se incapazes diante da complexidade que esses alunos apresentam nas suas aprendizagens. Como sujeitos mediadores do saber, entendem a importância das propostas inclusivas, mas denotam sérias dificuldades na ação, esperando, muitas vezes, receitas de “como fazer”, esquecendo-se de que educação envolve seres humanos, logo, é um processo incompatível com tratamento padronizado.

Carvalho (2004) sugere mudança de atitude dos profissionais frente a realidade escolar que se deseja “não excludente”:

Trabalhar para a mudança de atitude de nossos colegas será muito mais proveitoso se buscarmos as origens da rejeição e pudermos remover esta barreira, usando-se, dentre outros mecanismos, as relações dialógicas, exercitando, a escuta, em vez de entrarmos com receitas prontas (p. 74).

Constata-se, então, que esses sentimentos dos professores enquadram-se naquilo que se classifica como barreiras atitudinais (CARVALHO, 2004). São esses sentimentos que vão afastando os alunos dos professores, que vão corroendo o processo ensino-aprendizagem, que vão frustrando o professor e fazendo com que o fracasso atinja a ambos, tanto o aluno como aprendiz quanto o professor como ensinante.

A constatação de que as relações entre aluno-professor encontram-se fragilizadas, sem o vínculo necessário para a efetivação das aprendizagens, gera maiores dificuldades entre os personagens da ação educativa. Evidencia-se, no professor, falta de confiança no próprio potencial de ensinar, bem como a inexistência do “desejo” de promover o desenvolvimento integral do aluno na conquista de saberes nas diferentes áreas do conhecimento e na vivência de valores morais. Assim, as dificuldades iniciais enfrentadas pelos docentes assumem caráter de problemas que podem se tornar barreiras de difícil remoção tal como define Carvalho (2004):

[...] as dificuldades se transformam em problemas na medida em que não sabemos, não queremos ou não dispomos de meios para enfrentá-las. Neste caso formam-se as barreiras, os entraves; alguns tornando-se crônicos e de mais difícil superação (p. 58).

Uma das barreiras de mais difícil superação é, sem dúvida, as que tratam de aspectos atitudinais, pois estes envolvem questões subjetivas, que, por sua vez se relacionam com as concepções dos professores sobre os diferentes princípios do processo de inclusão.

Essas barreiras não são removidas pela imposição de legislação, decretos, e/ou fazendo valer determinações de ordem superior. Dependem muito mais da reestruturação dos aspectos subjetivos (afetivo-emocionais) que interferem na postura de cada pessoa e nas atitudes de cada um frente ao outro, diferente de nós, com características únicas, intransferíveis, e que, por isso mesmo oferecem possibilidades para o conhecimento do ser humano.

### 5.2.2 Os diferentes aspectos do cotidiano escolar

A análise do cotidiano escolar pressupõe compreender não somente a escola nos seus aspectos estruturais, mas, essencialmente, como pode se tornar produtora do fracasso dos alunos, levando-os ao insucesso e, conseqüentemente, à exclusão. Para essa compreensão, se faz necessário, muitas vezes, procurar os erros ou equívocos na própria escola, como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento de valores. Equívocos provocados quer pela ideologia que perpassa as decisões administrativas e pedagógicas que pelas próprias condições em que ocorre o processo ensino-aprendizagem, ou até mesmo, em que o processo não ocorre (Carvalho, 2003).

A mudança de atitudes, ao se encarar as diferenças entre os semelhantes, traz a necessidade de repensar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, bem como identificar os pontos de estrangulamento do processo de inclusão escolar para a efetiva remoção de barreiras e concretização da verdadeira educação inclusiva, diretriz internacional para o século XXI (DELORS, 2000).

Inseridos nesta categoria, muitos foram os aspectos levantados pelos entrevistados, como pontos que precisam ser repensados numa proposta inclusiva. Os itens mais mencionados deram conta do: número de alunos acima do que se considera adequado, do pouco comprometimento da família com o aluno e suas dificuldades, da metodologia ou currículos inadequados, das práticas na sala de aula e da revisão do conceito de inclusão.

### 5.2.2.1 Concepção dos professores sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas

Um dos primeiros itens que se considera fundamental ser discutido diz respeito ao conceito de inclusão, ou seja, o que o corpo docente das escolas pesquisadas entende por inclusão escolar, considerando que a concepção de cada educador sobre o tema influencia a prática diária, bem como as abordagens para efetiva e qualitativa intervenção pedagógica junto ao aluno com deficiência mental.

A compreensão de alguns professores está manifesta nas falas que se seguem:

Entendo que inclusão é ter os alunos com algum tipo de deficiência nas salas de aula regulares.

Inclusão a meu ver deve ser e fazer parte atuante de algo. Acho que a grande questão da inclusão é o social. É permitir que a criança consiga se relacionar, pertencer ao grupo.

Vejo a inclusão como uma melhoria de vida e não como uma confusão de idéias.

Os conceitos expressos por alguns educadores sobre a inclusão de alunos nas classes regulares evidenciam uma tendência mais relacionada aos aspectos sociais, ou seja, à possibilidade do aluno com necessidades educacionais especiais construir hábitos e habilidades aceitos socialmente pela comunidade a que pertence. Para os professores, estar com os outros, num espaço educacional acolhedor, com possibilidades de ampliação das construções sociais é fundamental para o universo de alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os que apresentam deficiência mental. Corroborando com esta idéia, Farenzena (1999) nos afirma que:

Uma escola inclusiva é a que, como processo cotidiano, contém “em si”, acolhe “para si”, e liberta para fora de si a pessoa independente de suas diferenças raciais, sociais, culturais, econômica ou com déficits de desenvolvimento, promovendo sua inserção na comunidade e a conquista de sua integração social. Nesse universo de uma escola, passaporte para a vida, é preciso acolher a todos, sem discriminação, onde a vida na escola e a escola para a vida sejam intensamente vividas (FARENZENA, 1999, p.176).

Os aspectos sociais, a interação com o outro, as trocas entre pessoas que se diferenciam, são relevantes no processo de individuação do sujeito e no processo de socialização durante a permanência do aluno na escola. É importante salientar, entretanto, que a inclusão do aluno na sala de aula e na escola, de forma efetiva e eficaz, envolve também o desenvolvimento cognitivo do sujeito a ser incluído.

Uma escola inclusiva é um espaço onde todos aprendem independentemente de seus ritmos diferenciados. Essas realidades devem ser levadas em consideração no planejamento das intervenções pedagógicas. Como afirma Beyer (2005, p.69) “parte-se da premissa de que toda criança é capaz de aprender, desde que suas particularidades na aprendizagem sejam consideradas”.

A presente pesquisa revela que alguns educadores, ao longo das entrevistas, conseguem relacionar a questão cognitiva ao processo de inclusão social, tal como fica evidenciado nas falas destacadas:

Inclusão é saber trabalhar com a diversidade, mesmo que as condições não sejam as ideais, acreditar que todos têm condições de aprendizado, ser socialmente aceito e inserido no contexto social.

É isso que entendo de inclusão, receber, reconhecer as diferenças, ver as possibilidades de cada um.

Pra mim inclusão é quando um aluno vai pra uma turma e ele realmente faz parte daquela turma. Não é incluir pelo simples fato de tirá-lo da classe especial ou da escola especial, não. Ele precisa estar aprendendo com os outros.

Acho que inclusão é respeitar o ritmo das crianças, ou do adolescente, reconhecer as suas possibilidades, oferecer recursos e estratégias para que eles se realizem como pessoa, como aluno.

A análise desses aspectos permite perceber a compreensão dos professores sobre o conceito de inclusão como processo que envolve aspectos sociais, afetivos e cognitivos do aluno com necessidades educacionais especiais. Para esclarecer e pontuar o que entendo como inclusão, faço uso das palavras de Carvalho (2004) ao afirmar que:

Por inclusão estou me referindo ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular. Estou me referindo à sua presença integrada com os demais colegas participando e vivendo a experiência de pertencer, isto é, estar no palco, sem ser herói ou vilão (p. 101).

A aprendizagem é um processo que envolve diferentes variáveis, que se interligam e se influenciam reciprocamente. Pensar em propostas educativas que garantam a construção da aprendizagem por todos os alunos, respeitando suas diferenças individuais e necessidades peculiares, é uma das funções básicas da escola. Carvalho (2003) comenta que, “uma escola de boa qualidade para todos, uma escola inclusiva, precisa estar preparada para receber todos na apropriação e construção do conhecimento (p. 75).”.

O processo de inclusão escolar, entretanto, não pode cair no erro de “igualar” os sujeitos para atender ao acolhimento de todos na escola. Dessa forma, ter direito de acesso e receber condições de permanecer na escola não pode ser entendido como igualdade de características dos alunos, ou “não-distinção, ou, melhor dito, a não identificação da criança e de suas necessidades na aprendizagem” (BEYER, 2005, p.62).

### 5.2.2.2 Número de alunos em sala de aula: pressuposto para a qualidade educativa nas propostas inclusivas

Outro aspecto muito citado pelos entrevistados se refere à questão do número de alunos em sala de aula, quando se trata de receber nos espaços escolares alunos com necessidades especiais:

É primordial um número reduzido de alunos. Não dá para fazer inclusão com 25/30 alunos

Não sou especialista, posso até estar falando bobagem, mas para que se possa atender os alunos com qualidade, dando resposta as solicitações que eles fazem o tempo todo, já que são muito dependentes, exigem muita atenção, acredito que o número de alunos deveria ser reduzido.

É necessário um número reduzido de alunos, pois acredito que para que haja intervenções de qualidade, individual, onde se possam apoiar as trocas entre alunos e auxiliar na construção do campo cognitivo, ter 30 alunos é impossível. O número alto de alunos nas turmas dificulta o trabalho diferenciado dos professores com os alunos incluídos.

Assim as diversas questões oriundas da coleta de dados vão se interligando durante o processo da pesquisa o que permite analisar, por exemplo, que o número excessivo de alunos gera nos professores sentimentos de desvalia, caracterizados ora pela sensação de incompetência, ora pela de impotência, em função do fato de não conseguirem atender a todos os alunos em suas necessidades, uma vez que uns exigem maior atenção do que outros e, conseqüentemente, demandando mais tempo do professor.

A literatura traz o número de alunos ideais numa faixa entre 20 a 25 alunos, contudo é importante ressaltar, que ambos os autores que fazem menção a quantidade de alunos em sala de aula, ou seja, Beyer (2005) e Baptista (2002), o fazem baseados numa realidade educacional que não é a brasileira. Em ambos os casos, o professor regular teria o apoio de um outro professor de educação especial, se não todo o tempo, conforme o número de alunos incluídos, pelo menos, boa parte da carga horária escolar. Construindo assim, uma nova proposta de atuação pedagógica. Realidade esta muito diferente da que existe em nosso país, onde o professor conta consigo mesmo, pelo menos por enquanto.

Na perspectiva dos professores, o número de alunos, que vai de 25 a 30, alunos ou até mais nas salas de aula de algumas escolas da realidade brasileira, não propicia um atendimento de qualidade, pois se torna impossível uma ação individualizada no atendimento às necessidades específicas, sejam os alunos especiais ou não.

Nesse sentido a realidade enfrentada pelos professores, no que se refere ao número de estudantes na sala de aula em que estão incluídos os alunos com necessidades educacionais especiais, permite posicionamentos, no momento da entrevista, sobre o que consideram o número ideal de alunos. Dessa maneira considerando as diferentes realidades e com vistas a atender com qualidade alunos que apresentam deficiência mental, incluídos nas salas de aula, os professores manifestam números diferentes para o que julgam adequado em termos de organização de um bom contexto escolar. Os números não são exatamente iguais, mas é possível estabelecer uma média a partir das falas, dos professores, incluindo-se aí os docentes pertencentes às diferentes instituições pesquisadas:

A meu ver seriam 2 alunos no máximo com necessidades especiais mais 15 alunos regulares. Mais do que isso acho que é querer exigir milagre do professor.

A turma tem que ser reduzida sim, no máximo 20 alunos, já com os alunos com deficiência mental, 1 ou 2, no máximo.

Acredito que o número de alunos deveria ser no máximo 18 em cada sala de aula. Isso já contando 2 com deficiência mental.

Para mim o ideal seriam 3 alunos com necessidades especiais e 15 alunos regulares. Acho que este número de alunos daria para fazer um bom trabalho. Seria o ideal.

Constata-se, então, que a quantidade entendida pelos professores como ideal para o atendimento dos alunos com necessidades especiais varia entre 17 e 20 alunos, já contando com os alunos que apresentam necessidades especiais, que também varia entre 1 até 3 para ser(em) incluído(s) em cada grupo.

Não há dúvidas de que a redução do número de alunos em sala de aula auxilia, e muito, a qualificação das intervenções pedagógicas e o estabelecimento das relações inter-pessoais, tão importantes quando lidamos com alunos com

deficiência mental (BEYER, 2005). Afinal, a diminuição, do número de alunos em sala de aula facilita a aproximação entre professor e aluno, favorecendo o relacionamento entre ambos, bem como a interlocução necessária no processo de ensino e no processo de aprendizagem.

Essa redução numérica pode ser talvez uma forma de prevenir as situações analisadas na primeira categoria, que chamamos de sentimento dos professores, pois a aproximação entre ambos facilita um melhor relacionamento, a quebra de tabus, favorecendo a “conquista” do educando pelo educador e vice-versa.

#### 5.2.2.3 Recursos financeiros e materiais: necessidades para a efetivação do processo de inclusão escolar

Uma outra subcategoria a ser discutida aqui, indicada pelos entrevistados como um dos recursos imprescindíveis para a efetivação de uma proposta inclusiva dá conta dos recursos disponíveis para o projeto em questão.

Assim, a questão dos recursos materiais necessários à efetivação das ações, associada à redução do número de alunos, exige discussão ampla e irrestrita sobre os aspectos financeiros. É primordial pensar e agir sabendo que educação exige destinação de verbas com base na realidade de cada comunidade, originando-se, assim, planejamentos com maior probabilidade de êxito. É importante enfatizar que, mesmo exigindo a destinação de recursos financeiros, a educação de alunos com necessidades especiais se torna economicamente viável pelo desenvolvimento biológico, psicológico e social que cada sujeito alcança no processo educacional.

Propor uma educação inclusiva, internacionalmente discutida, não é propor o barateamento da educação para os alunos com necessidades educacionais especiais, tal como imaginam algumas pessoas que não têm conhecimento sobre as questões que envolvem o sujeito com necessidades especiais. A educação inclusiva

não é econômica, requer diversos investimentos financeiros, já que supõe um espaço qualificado, estruturado sob diferentes dimensões conforme as necessidades de cada aluno, oferecendo condições de atender a todos.

Sobre recursos necessários apontados pelos entrevistados, destaca-se a importância de investimento financeiro, para que sejam supridas as necessidades das escolas.

As entrevistas revelam ainda a necessidade da participação de toda a escola no processo inclusivo. Constata-se, assim, a importância do envolvimento de toda comunidade, expressa nas falas:

Seria importante toda escola estar envolvida com esta inclusão, professores, funcionários, equipe diretiva.

O apoio deve ser de toda a escola, pois não adianta uma série realizar um trabalho inclusivo se outras séries não desejam continuar.

A inclusão de todos numa escola envolve ações que devem ser assumidas pela coletividade escolar, em que os alunos com necessidades educacionais especiais são acolhidos não só pelos professores que os atendem durante o desenvolvimento curricular, num determinado ano letivo, mas pelo contexto da escola superando os processos de exclusão que não condizem com espaços educacionais de qualidade e humanitários.

Um “projeto de inclusão escolar” não alcançará êxito se restrito ao empenho de um professor ou de um grupo da escola, pois em algum momento, o aluno precisará “sair das mãos” deste professor ou do grupo envolvido para avançar em outras dimensões da escolarização. E, não havendo, na escola, a continuidade das ações para concretização das idéias e propostas, todo o trabalho iniciado acaba sendo perdido e o aluno, por via de conseqüência, excluído.

Optar por uma proposta inclusiva é um desafio permanente que acompanhará os sujeitos da escola, nos sucessos e fracassos, nas idas e vindas da trajetória empreendida, nas importantes horas de estudo continuados e nas buscas constantes de respostas aos desafios que surgem cotidianamente. A educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente

daqueles que apresentam deficiência mental, é um desafio, fundamentalmente, porque “confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas” (BEYER, 2006a, p. 81).

Os recursos materiais são apontados, pelos entrevistados, como requisito fundamental para a qualificação do processo de inclusão escolar:

Acredito que é necessário uma variedade de material, que facilitasse a aprendizagem, não só o quadro e o giz que temos nas escolas públicas estaduais hoje em dia.

Precisaria de todo tipo de material didático, jogos, uma enorme variedade de materiais disponíveis para desenvolver um trabalho de qualidade.

Enquanto recursos materiais seria preciso a aquisição de todos os tipos, como jogos, livros, tintas, folhas, etc., os mais variados possíveis, para atender a diferentes necessidades, em diferentes momentos.

Todos os entrevistados citaram a questão dos recursos materiais como um item importante, pois entendem que uma escola inclusiva precisa oferecer uma variedade de atividades que requerem recursos materiais para atingir os objetivos propostos. São necessários recursos materiais diversificados correspondentes às temáticas para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os materiais instigadores e desafiadores fazem parte do planejamento de ensino de cada professor para uma aprendizagem significativa, o que não ocorre, se utilizado, continuamente, apenas, quadro, giz, caderno e lápis.

Realmente, em plena era do avanço tecnológico, quando vários estudos têm sido feitos sobre a maior utilização da informática na educação, é inadmissível que as escolas não tenham acesso a computadores, à internet e que os professores não possam fazer uso de *softwares* educativo, que muito poderiam auxiliar nas construções cognitivas dos alunos. Da mesma forma, não são disponibilizados, pelas escolas, variedade de materiais pedagógicos para a construção de conhecimentos, através da exploração, pelos alunos, em sala de aula, como, por exemplo, os jogos, que oferecem múltiplas contribuições, de acordo com a fase em que cada aluno se encontra.

Volta-se aqui à questão do investimento financeiro na educação inclusiva, sendo de extrema importância na capacitação dos espaços pedagógicos, com equipamentos e materiais pedagógicos mais adequados ao alunado que atendem e que possam realmente auxiliar na construção da aprendizagem.

Os recursos humanos qualificados nas diferentes áreas de atuação são também citados pelos entrevistados como algo que vem a somar aos já existentes nas escolas, ou não, já que irão qualificar o trabalho e oferecer apoio ao corpo docente e aos alunos. Neste aspecto foram dados dois destaques importantes: a necessidade de um grupo de professores para o desenvolvimento do currículo da série regular e um grupo de apoio para o desenvolvimento curricular de disciplinas específicas, como, por exemplo, arte musical, plástica, dramática entre outras que são importantes para uma educação integral do aluno. Com base nessas idéias, os entrevistados evidenciam a importância de um profissional com formação em educação especial que possa atender professores, alunos e comunidade. Para isso, um exemplo de espaço educacional conhecido é a Sala de Recursos, que se constitui numa alternativa de serviço previsto na legislação vigente e que deve ser oferecido pelos Sistemas de Educação, ou, também, a denominada Sala de Integração e Recursos oferecida pelo Sistema Municipal de Educação, de Porto Alegre. Constata-se que essas idéias permeiam o pensamento dos entrevistados:

Que exista uma equipe disposta a acompanhar professores que tenham alunos incluídos em suas turmas, fazendo visitas, dando assistência, realizando trabalhos periódicos com o professor e a turma e principalmente dando assistência ao aluno incluído e acompanhando suas famílias.

Deve ter um suporte multidisciplinar. Vários professores (música, artes, teatro, educação física, monitores, além do professor regente de classe).

Devem existir profissionais competentes dentro das escolas, SOE, SSE, psicólogos. Profissionais que dessem o apoio para os professores. Seria a única forma de dar certa a inclusão.

Deveria ter um professor de educação especial em cada escola. Um ou mais para discutir os casos com os professores, atender os alunos. Ser um suporte.

Nossa escola tem a Sala de Recursos, que atende os alunos incluídos no ensino regular. O ideal seria ter 2 salas, uma em cada turno pra não sobrecarregar um turno.

Aqui temos uma Sala de Recursos. Mas só funciona 20 horas e ela (a professora) atende ainda outras escolas. Não consegue dar conta da demanda de alunos. Não consegue trabalhar com o professor.

Precisaria ter mais de um profissional de educação especial pelo número de alunos que temos aqui na escola incluídos, assim teria como dar mais atenção aos alunos e aos professores.

Na fala dos professores do ensino regular se percebe que sentem a necessidade de apoio de um profissional de educação especial, que tenha formação específica na área em que os alunos apresentam as necessidades educacionais especiais, ou seja, deficiência mental, visual, surdez, física entre outras.

Essa necessidade expressa na fala dos professores, sobre o auxílio de outro profissional, reforça a idéia abordada por Beyer (2005) de que uma educação inclusiva necessita do olhar de, no mínimo, dois profissionais, o que se denomina chamar de Sistema de Bidocência.

Sem sombra de dúvida, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não é tarefa fácil! Sem o apoio necessário, torna-se complexo para o professor efetivar intervenções pedagógicas, especialmente perante a gama de diversidade existente em uma classe inclusiva. Sendo assim, é primordial a valorização dos professores das Salas de Recursos, que podem e devem assumir a função de apoio e suporte ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os estudos e pesquisas oferecem orientações importantes sobre a qualificação de professores na inclusão escolar, denotando que ações cooperativas conduzem o processo educacional qualitativamente. Essa idéia é enfatizada pelos estudos e pesquisas de Beyer (2005) quando afirma:

Professores formados nos cursos de educação especial são chamados a participar das situações de inclusão escolar, dada sua formação voltada para a especificidade na aprendizagem dos alunos com deficiência. Também é importante que desenvolvam trocas com os professores com outras habilitações (p. 33).

A parceria entre o profissional da educação especial e o do ensino regular pode qualificar, e muito, o processo inclusivo das escolas, contudo, aquele profissional necessita ter uma carga horária em que possa atender com qualidade alunos, professores e pais. A carga horária, então, precisa estar sempre em consonância com o número de alunos a serem atendidos no estabelecimento de ensino.

O envolvimento dos profissionais da escola e da equipe diretiva (Direção, Vice-direção, Serviços de Orientação e Supervisão) na implementação do processo de inclusão escolar, é requisito fundamental. Sendo assim, é regra primordial o conhecimento básico sobre a presença dos alunos com necessidades especiais matriculados na instituição, seu desenvolvimento curricular, avanços e necessidades, o histórico de vida, bem como outras informações necessárias ao dia-a-dia escolar. Dessa forma, poderiam, então, auxiliar o professor de apoio no trabalho com os professores da escola e com os familiares, bem como com a comunidade escolar na expansão da proposta, promovendo a superação de pré-conceitos que possam advir pela falta de informação. Dorneles (2004) enfatiza também a questão da necessidade de construção de uma rede de apoio na escola regular para favorecer o processo de inclusão escolar. Afirma que:

A escola regular precisa de apoio e cooperação ao buscar transformar-se em uma escola inclusiva. Em primeiro lugar precisa construir a idéia de uma rede de apoio. A rede de apoio é uma construção escolar-social de apoio mútuo, que parte da premissa de que cada um tem suas capacidade, potencialidades, dons e talentos que podem ser utilizados para proporcionar ajuda e apoio aos companheiros da comunidade (p. 117).

A ação cooperativa entre os profissionais constrói elos de informação necessários para a qualificação da ação docente, bem como possibilita ao aluno com necessidades especiais realizar trocas com profissionais distintos, com posicionamentos e posturas diferentes.

A respeito dos profissionais que deveriam atuar nessa rede de apoio às escolas regulares, são citadas a figura do psicólogo e, também, de monitores. Na

questão do apoio aos professores, enfatiza-se o profissional da educação especial como profissional de apoio, como mediador da formação continuada de professores no contexto escolar em que atua na proposta inclusiva.

Esse profissional é a “ponte” para a eficácia da inclusão. Fazendo uso das palavras de Farenzena (1999), “é preciso direcionar um novo olhar para a educação especial, isentá-la do preconceito da segregação e encontrar, nas alternativas de atendimento educacional, a eficácia para além da deficiência” (p.206).

#### 5.2.2.4 A família: requisito essencial, também, para o êxito do processo de inclusão

Nesse sentido, a família é apontada, também, como requisito essencial para o êxito do processo de inclusão:

Acho que deveria ter uma assistente social para acompanhar as famílias nas questões dos atendimentos que se consegue e a família acaba largando quando percebe uma pequena melhora no comportamento do filho, ou muitas vezes diz que vai e nem vai.

As famílias abandonam os atendimentos (psicológicos, neurológicos, etc.) e fica por isso mesmo. Precisa ter mais assessoramento. Eles não vêm à escola nem dar uma satisfação.

Para haver inclusão tu tens que ter uma escuta pros pais, uma troca constante, é preciso ter tempo para eles. Através deles entendemos muitas vezes o comportamento dos alunos.

Os pais dos alunos não são muito presentes. Não aparecem quando chamados. Parece que têm medo de reclamações, e muitas vezes só queremos conversar saber um pouco mais sobre o aluno, como ele é em casa.

Há pais que não conheço até hoje. Outra pessoa é que traz o aluno na escola, busca a avaliação, vem nas reuniões. Os pais nunca vieram!

Entender o funcionamento de uma família que gerou um filho com deficiência mental, inúmeras vezes, não se constitui num procedimento fácil. Em alguns casos, a família mostra-se totalmente ausente da vida escolar do filho; outras vezes super

protegem a criança, não permitindo que ela assuma outro papel que não seja o de “doentinha”, “coitadinha”, que necessita de eternos cuidados e proteção constante. Munhóz (2003) sinaliza que:

Há um tipo de ideal construído a partir do imaginário social, sendo a família o primeiro lugar onde o ideal de sujeito começa a se estabelecer, quando da espera de um filho. Neste contexto também se desempenham papéis, estruturam-se relações, fundam-se as relações de poder (p. 21).

Poder compreender o funcionamento das famílias que têm um filho com deficiência mental deveria estar na pauta dos aspectos imprescindíveis para efetivar a inclusão em cada escola. Na busca desse entendimento, é preciso resgatar e identificar o “lugar” que o aluno ocupa na sua família e qual papel ele assume na engrenagem do cotidiano familiar.

Todo bebê, quando nasce, traz consigo a possibilidade de seguir os princípios familiares e de concretizar os sonhos que os pais não puderam realizar. No imaginário dos pais, esse bebê poderá efetivar tudo aquilo que eles não puderam conquistar. Então, antes mesmo do bebê nascer, ele já vem marcado com uma história construída pelos pais e desenhado pelo imaginário do filho ideal (MUNHÓZ, 2003 e MOLINA, 1998). Esse bebê é convocado a oferecer um novo caminho aos pais. Sobre isso, Molina (1998) afirma que: “O corpo biológico perfeito do bebê sustentará esta ilusão reparadora de tudo quanto não foi viável na vida de seus progenitores” (p. 11).

Contudo, quando o bebê idealizado não nasce e em seu lugar vem um bebê sindrômico, ou que apresenta alguma patologia indicando um quadro de deficiência mental, a família entra num processo de desequilíbrio e rejeição ao fato inusitado. Conforme aponta Molina (1998), “[...] um bebê cuja potência reparadora está fragilizada ou cessou” (p. 11) traz aos pais uma nova situação de vida familiar não esperada.

Depois do choque inicial, é a hora dos pais realizarem o que chamamos de “luto simbólico”, ou seja, esquecer o bebê ideal, o sonhado, e conhecer aquele que

nasceu, com sua patologia, mas também com todas as suas potencialidades. Os pais deverão encontrar aqui, além da desilusão inicial, aspectos singulares e animadores sobre o seu filho (MOLINA, 1998). Os pais entram num processo de ressignificação dos sonhos perdidos, do filho idealizado, para aceitar o real, que nasceu, com suas características, possibilidades e necessidades.

Para os pais, estes de quem falávamos acima e sem cuja função a criança não se torna um sujeito, a repercussão da chegada de um bebê cujo corpo é marcado pela irredutibilidade de uma lesão não é sem consequência. Faz-se necessário a eles (após o luto por muitas de suas expectativas) uma brecha entre essa irredutível e a criança esperada, para que seja possível a ressignificação de seu filho lesionado (TAVARES; PEDÓ, 1997, p. 50).

Essa ressignificação não é uma tarefa fácil e envolve muitas angústias, sofrimentos, descrenças, sentimentos de incapacidade. Faz-se necessário, então, construir uma nova história para esse bebê que nasceu com diferenças significativas em relação aos demais membros da família (MUNHÓZ, 2003). Nessa (re)construção, se oferece a possibilidade para que a criança possa construir um lugar na família e um lugar como pessoa; primeiro, através do olhar e desejo dos pais para depois poder fazê-lo por si mesma. Assim será capaz de agir sobre o mundo que o cerca, influenciando-o e sendo influenciado, para corresponder aos valores da comunidade de pertença. A família tem um papel importante nesta etapa, conforme Munhóz (2003):

A desmistificação do estigma da pessoa com deficiência começa na família, ao nível de aceitação e nas oportunidades concedidas para seu convívio com outros grupos sociais (p.23).

O que se passa, a partir de então, e que acaba resultando em tantos posicionamentos diferentes entre os pais dos alunos que apresentam um quadro de deficiência mental é, inicialmente, a forma como enfrentam este momento inicial do ciclo vital de seu filho. Esta idéia fica explícita na fala de Munhóz (2003) ao afirmar

que: “a perda do filho idealizado gera um processo de frustração que interfere nas relações que os pais estabelecem com a criança” (p.29).

Muitos pais conseguem passar pelo momento de luto e ressignificar o nascimento desse bebê, dando um outro direcionamento à família, com novos valores e outras demandas. Para esses pais, a entrada da criança na escola regular tem, conforme Brandão (1987), um importante significado:

O significado para os pais, diante do filho em meio às outras crianças, tem o valor de redimensionar as expectativas, recriando neles a imagem do filho crescendo e se desenvolvendo, onde o futuro seja viável de ser pensado (p. 40).

As expectativas dos pais ocupam importante papel, bem como apontam para abordagens singulares, por parte dos profissionais que interagem com esta criança. Os pais precisam ser esclarecidos sobre a realidade de seu filho para que suas possibilidades e necessidades sejam respeitadas e compreendidas

Alguns pais passam pelo período de luto, mas cristalizam um sentimento de culpa pelo nascimento de uma criança com deficiência, gerando muitas vezes um comportamento de super-proteção, assumindo um papel em que só eles podem dar conta das necessidades do filho. Os pais passam a vida toda se dedicando a esse filho, como se, ao não fazê-lo, estivessem cometendo uma “falta grave”. A mãe, geralmente, tende a ficar “colada” à criança, muito além do necessário, dificultando a construção de sua autonomia. Nessas situações, a separação mãe-filho são sempre momentos de grande *stress* na escola e precisam ser trabalhados de forma gradual. (BRANDÃO, 1987).

Por outro lado, há famílias com condições financeiras satisfatórias, que oferecem toda a assistência para a subsistência do filho, descuidando, entretanto da importância do apoio emocional, das necessidades psicológicas inerentes ao desenvolvimento humano, do convívio social para a descoberta dos valores, hábitos e atitudes vigentes, para a conquista da autonomia. A “cegueira” familiar sobre os potenciais de um filho com deficiência impede o conhecimento real sobre o

crescimento de um sujeito capaz de ser e de fazer. De modo geral, isso acontece porque os pais, ainda, se deparam com a imagem do 'filho idealizado', definindo um espaço que jamais será ocupado pelo filho real, e que não corresponde às expectativas do casal.

Esses são, em geral, os pais que não comparecem à escola, matriculam seus filhos em escolas inclusivas, pois fazem valer a legislação, mas se abstêm de participar do processo de modo efetivo. Para esses pais, o questionamento à escola é constante. As expectativas e ansiedade dos pais em relação à aprendizagem dos filhos acabam por exigir, da escola, rapidez no processo de aquisição de conhecimentos, muitas vezes, "atropelando" e cobrando, da instituição escolar, a produção e resultados satisfatórios. Mostram-se impacientes com o ritmo lento dos filhos e com a constatação das necessidades inerentes a esse tipo de aprendizagem; exigem horário integral do aluno na escola; não aceitam encaminhamentos necessários, bem como atendimentos diferenciados, pois acreditam que essas ações configuram exclusão marcando a 'deficiência' dos filhos. Assim, muitos são os pais que não cooperam nem se mostram parceiros da escola na busca de soluções que qualificam a vida escolar do filho.

Quando a escola tem conhecimento desse processo pelo qual passam as famílias de alunos com necessidades especiais, torna-se mais fácil entender as atitudes dos pais desses alunos. Compreende-se porque muitos largam, abandonam ou mesmo nem procuram atendimentos necessários indicados para o crescimento do filho, o que seria de grande ajuda para o avanço cognitivo dos mesmos.

É preciso que se tenha em mente que se o nascimento de uma criança com necessidades especiais não é fácil para uma família, com também, a busca de escolas, para iniciar o processo de escolarização, também não o é. As famílias ficam expostas, nesse momento, às próprias fragilidades, aos seus medos, fracassos, anseios e desejos. Como nos afirma Farenzena (1999):

Para muitas famílias, o momento da busca de escolarização para um filho portador de deficiência mental se constitui numa batalha sem término, sem segurança e, muitas vezes, sem esperança. Essa busca do direito a uma escola, uma educação para todos, se torna, entretanto, um mundo

estranho, com regras e práticas difíceis de serem compreendidas, tanto no âmbito familiar como institucional. Em conseqüência dessas práticas, abre-se um espaço de antagonismo entre o dever ser uma instituição para todos, e o que realmente é, um espaço, muitas vezes excludente, que precisa ser conquistado através de lutas contínuas. O direito à escolarização, direito universal, fica muitas vezes na porta de cada instituição, ou entra, somente para alguns (p. 139).

Muitas vezes, até mesmo nas escolas denominadas inclusivas, há determinantes que impedem a inclusão do aluno na instituição, tais como, por exemplo, a lista de alunos na espera por vagas, logo, à margem do direito à escolarização, a morosidade do processo de avaliação, resultando em tempo irreversível no espaço-tempo do aluno na escola, seja regular ou especial, em busca do resultado para a definição de turmas mais adequadas, ou da ampliação de salas e tantos outros aspectos estruturais que levam dias, semanas, meses e até anos de espera das famílias para a matrícula do filho. Ainda sobre isso, não raras vezes nestes mesmos espaços, que primeiramente acolhem, são lançados olhares “preconceituosos”, reduzindo as expectativas da família frente ao processo de inclusão escolar. A afirmação que se segue vem a corroborar com as idéias anteriormente expressas:

Ora, são lançados olhares sobre o sujeito com deficiência mental definindo de imediato suas incapacidades; logo, de não pertença àquele meio social, reduzindo a questão ao problema apenas do indivíduo e da sua família, retirando da escola o compromisso e a sua função social (FARENZENA, 1999, p. 139).

A escola que se propõe a assumir, implantar e implementar a proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais tem papel importante junto às famílias. Constatou-se que no decurso das entrevistas surgiu a preocupação sobre a relação entre escola e família, ou seja, momentos de escuta para compreender as angústias que tomam conta do dia-a-dia dos familiares, as necessidades e novas possibilidades de relacionamentos, para que, então, a proposta de uma educação inclusiva tenha sucesso.

#### 5.2.2.5 Currículo escolar: desafio nas propostas de inclusão escolar

O último aspecto a ser discutido dentro desta categoria é a questão do currículo das escolas inclusivas, que reflete as práticas pedagógicas da escola. Há uma preocupação dos educadores sobre como ensinar, o que ensinar e a necessidade de um tempo maior para esses alunos. Essas idéias estão intrínsecas nos trechos selecionados das falas dos professores entrevistados:

Os alunos especiais não podem ficar a vida toda na mesma série, então é preciso respeitar a diferença e entender como dar conta de suas necessidades.

Para se ter sucesso na inclusão, acredito que seja preciso lançar mão de recursos para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam avançar pedagogicamente, que o grupo aceite o aluno, o acolha e que ele possa produzir. A questão é: como fazer isso?

Há uma necessidade clara de flexibilizar o currículo para esses alunos. Mas flexibilizar quanto?

Creio que uma escola realmente inclusiva deveria ter uma estrutura para receber esses alunos, um currículo diferenciado, um tempo flexível, maior.

Muitas vezes, mesmo alfabetizados ainda é difícil de trabalhar. Eles são lentos, necessitam de mais tempo, tem mais dificuldades de assimilação. Algum objetivo eu tenho que ter com o aluno com necessidades educacionais especiais, alguma atividade ele deve fazer, se não, não é escola.

Simplesmente ir passando alunos com necessidades educacionais especiais porque eles são alunos especiais não é certo. Aí então, se transforma em algo não construtivo, vira algo que não é escola.

Não adianta fazer de conta que estamos ensinando e eles fazendo de conta que estão aprendendo. Isso não existe! Eles acabam não trabalhando direito, porque percebem a diferença.

Os alunos com necessidades especiais não gostam de mostrar que não estão conseguindo, que não sabem. Eles se dão conta que eles estão fazendo atividades diferentes dos outros.

O grande aspecto é que esses alunos não tem autonomia pedagógica. Eles necessitam de ajuda para ler enunciados, para descobrir o que fazer nas atividades e até auxílio na realização das tarefas. A maior dificuldade que vejo é como dar conta disso tudo.

Os professores percebem que os alunos incluídos, principalmente os que apresentam deficiência mental, necessitam de flexibilidade no tempo de aprendizagem e, em alguns casos, vão necessitar de adaptações curriculares. Essas situações devem ser analisadas caso a caso, de acordo com a realidade de cada um.

A flexibilização de tempo, do currículo e das formas de avaliação favorecem a adaptação e o sucesso do aluno incluído no ensino regular.

Entende-se flexibilização como: “a capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas” (CARVALHO, 2003, p. 65). No entanto, percebe-se que faz parte do imaginário dos professores o conceito de que flexibilizar o currículo é simplificá-lo, suprir conteúdos, reduzi-lo ao máximo, até chegar somente às questões mais simples, limitando as possibilidades de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

Flexibilizar o currículo na escola inclusiva não é tarefa fácil, mas necessária para solidificar o processo. Tarefa esta que sempre desencadeia um momento de análise na escola, de reflexão sobre qual melhor caminho a seguir, acreditando sempre na capacidade de cada indivíduo. Adaptar não é suprimir conhecimentos, imaginando que os mesmos não são adequados porque o aluno apresenta deficiência mental. Estamos falando aqui da capacidade do docente de organizar o currículo existente, de acordo com as características dos alunos, e não da organização de um outro currículo.

Adaptações curriculares podem ser entendidas como: “estratégias didáticas que viabilizam a aprendizagem dos alunos respeitando, principalmente, o ritmo de cada um” (CARVALHO, 2003, p. 78).

Valorizar as condições e possibilidades cognitivas e emocionais dos alunos com deficiência; reconhecer e valorizar os conhecimentos que são capazes de produzir; utilizar práticas pedagógicas adequadas que favoreçam a construção das representações mentais dos temas abordados, dando significado a cada conteúdo estudado, é sinal de respeito à diferença existente na sala de aula. Nesse sentido, Carvalho (2003) afirma que:

Consideradas e respeitadas as diferenças individuais, seria um equívoco prescrever apenas um método de ensino, aplicável a todos os alunos. Ao contrário, a idéia é diversificar, ao máximo, a intervenção pedagógica, ajustando-a às características e necessidades de cada um e segundo a natureza do que se está ensinando (p. 81).

Percebe-se o quanto é importante o conhecimento do professor em relação aos seus alunos, para identificar as adaptações que são necessárias. Essas modificações serão realizadas pelos professores de forma espontânea, ou organizadas previamente, para que possam atender à necessidade real de cada aluno incluído e, também, dos outros que não apresentam nenhuma deficiência ou necessidade aparente.

A questão curricular precisa ser analisada de acordo com cada aluno e suas características (possibilidades e necessidades). Sendo assim, pode-se pensar a partir da seguinte perspectiva a formulação do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais:

[...] numa base comum aos demais alunos, já que o princípio da educação inclusiva é não alijar ninguém das condições gerais de progressão escolar. O currículo não sofre alteração fundamental, porém as características de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais são, sem dúvida, levadas em conta (BEYER, 2005, p. 69).

Considerando que cada indivíduo que se encontra na escola é capaz de aprender a aprender, de alcançar sucesso na escola e na construção de aprendizagens, desde que sejam respeitadas suas necessidades principais. E essa premissa necessita ter um esforço do coletivo da instituição educacional, como

respeito à diversidade entre as pessoas. A qualidade educativa vai se mostrar na preocupação de todos pela qualidade da aprendizagem do aluno, pelo respeito à sua singularidade e pela busca permanente, da não-exclusão do mesmo. Para isso não há fórmula certa e nem um único caminho a seguir. Cada espaço educacional fará as adaptações que julgarem adequadas ao alunado, de acordo com a sua realidade. Por isso, a inclusão não é um modelo a ser copiado tal e qual, nem pode ser elaborado um “livro de passo a passo para a inclusão”, como se um elenco de receitas se apropriasse da singularidade de cada sujeito. Nesse aspecto, as palavras de Farenzena (1999), corroboram para elucidar essa questão:

É necessário que família, profissionais e alunos se encontrem em contínuo processo de busca, superação das dificuldades e crença nas possibilidades de cada indivíduo, na conquista da satisfação das necessidades que promovam a integração social do ser particular e genérico. É preciso reagir para agir frente aos problemas que, se não resolvidos, engessam as atividades cotidianas, impedindo soluções necessárias (p.179).

### **5.2.3 Aspectos complementares que circundam o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola especial**

Outra categoria a ser analisada é a que se refere aos aspectos complementares, que envolvem a questão da formação dos professores, inicial e continuada, bem como as diretrizes encontradas na legislação a respeito da escolarização dos alunos que apresentam peculiaridades no desenvolvimento e que têm direito a participarem do processo de inclusão escolar.

Ao longo do desenvolvimento das entrevistas constata-se o posicionamento por parte dos educadores a respeito da formação dos mesmos. As falas se apresentam repletas de ansiedade e apreensão sobre o ‘não saber como fazer’, e, também, de dúvidas sobre “como trabalhar com as diferenças”.

A formação dos professores é realmente uma questão que gera angústia, o que fica emergente em todas as entrevistas realizadas no desenvolvimento da pesquisa. Muitas vezes, os professores participam de eventos que objetivam a formação continuada esperando “receitas mágicas”, que, ao serem aplicadas, resultarão em milagrosa superação das dificuldades de cada aluno. Ao tratar-se de inclusão escolar, seja na educação geral ou especial, não há receitas, nem mesmo trajetórias organizadas a serem seguidas. Há, sim, um pensar sobre o processo de inclusão e, a partir dessa reflexão, a reconstrução de propostas curriculares que incluam questões sobre o ingresso e permanência, com qualidade educacional, de alunos com deficiências, respeitadas as diferentes realidades de cada sujeito.

A formação é importante não somente para dar suporte aos professores frente à demanda da inclusão, mas também para que não se sintam impotentes com a nova situação. No entanto, o mais importante não é só oferecer o embasamento teórico ao professor, os princípios inclusivos, e sim trabalhar com eles a importância de se desenvolver um projeto inclusivo nas escolas, e o reflexo que isso acarretará nos sujeitos que apresentam necessidades especiais (BEYER, 2005).

Os sentimentos de angústia, medo, ansiedade e expectativa em relação a esse assunto podem ser percebidos nas falas dos educadores, transcritas a seguir:

É necessário antes de tudo recursos humanos, isto é, professores bem preparados, com formação básica em educação inclusiva, para entender as diferenças.

Penso que deve ter professores capacitados, com estudo e preparação para lidar com as diferenças entre os alunos, para atendê-los. Não que eu queira rejeitá-los, mas estamos atendendo-os sem termos o mínimo do preparo real. O mínimo que se pode esperar seria um curso que oferecesse uma base para saber lidar com esses alunos e não que a gente tivesse que aprender na prática, no dia a dia.

Um apoio de formação continuada para os professores do ensino comum com uma proposta de educação inclusiva, para saber um pouco sobre necessidades especiais e quem são esses sujeitos. Um momento de formação onde a gente pudesse entender como eles constroem a aprendizagem, qual a melhor forma de trabalhar, qual a melhor postura que se deve assumir quando não conseguem fazer as atividades.

Eu acho que todo o professor deveria ter formação para trabalhar com a inclusão. Dentro do horário de trabalho, como formação continuada. Um curso de capacitação para professores, com aspectos teóricos, mas com possibilidade de construção de alternativas de propostas pedagógicas direcionadas para alunos “reais” do nosso dia a dia.

Assim a necessidade de formação é intrínseca ao projeto inclusivo e deve ser estendida a toda a equipe escolar (equipe diretiva, professores e os que trabalham na infra-estrutura da escola) já que a qualificação da equipe de profissionais é um aspecto de suma importância quando falamos em inclusão. Destaca-se a idéia de Nóvoa (1995), em relação à formação como processo de mudança na escola, quando diz que:

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, se faz durante (p. 28).

Os professores entrevistados nesta pesquisa consideram-se despreparados para lidar com diferenças tão marcantes, uma vez que toda a formação acadêmica que tiveram foi baseada numa filosofia de prática pedagógica igual para todos, ou seja, “hegemonia da normalidade” (CARVALHO, 2004).

Sendo assim, inclusão escolar está ligada à formação contínua, sistemática, qualitativa dos profissionais, de acordo com cada realidade existente nas escolas. Essa formação se constitui, principalmente, em encontros semanais, em que todos os professores participam para realização de estudos teóricos, como também de reflexão sobre as práticas pedagógicas que ocorrem no espaço escolar e delineamento de ações e/ou (re) planejamento dos planos de ensino.

A formação continuada, conforme aponta Carvalho (2004):

[...] é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos) (p. 159).

Cabe ressaltar que a formação nas escolas pode ser oferecida tanto pelos profissionais da área da educação especial, na função de professor de apoio, ou atuando na sala de recursos. Também pode ser ministrada, por profissionais que a escola tenha como parceiros, ou seja, por diferentes profissionais da área da psicologia, de psicopedagogia, de nutrição, entre as múltiplas ocorrências que fazem parte da vida dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos na escola.

Essa formação pode ser oferecida, ainda, pelas instituições de ensino superior por estarem diretamente vinculadas à produção de conhecimentos, resultantes das pesquisas e projetos que ampliam o conhecimento sobre as ações educacionais com resultados positivos e/ou apontam para a necessidade de intervenções em busca da qualificação educacional. Considera-se então, que, se por um lado, estabelecer parcerias com as instituições de ensino superior constitui-se num dos caminhos importantes para o estabelecimento de uma rede de apoio que auxilie a escola na sua construção como escola inclusiva, por outro, a escola, seja ela do sistema municipal, estadual ou particular, oferece para a instituição superior oportunidades preciosas para a realização dos seus estudos e pesquisas. Daí terem condições de oferecer retorno à sociedade frente aos resultados encontrados, beneficiando o contexto educacional e desafiando para constantes transformações sociais. Assim, a sociedade em geral se beneficia e as pesquisas não permanecem ocultas nos espaços universitários e, conseqüentemente, difíceis de promoverem novas construções de conhecimento no amplo universo dos saberes.

A propósito disso, as reuniões de formação oferecidas aos professores e à equipe que atua na escola devem abranger estudos sobre as características cognitivas, sociais, emocionais, culturais e psicológicas do ser humano, bem como as suas condições psíquicas para a aprendizagem. Também é fundamental que se realizem estudos sobre o desenvolvimento 'atípico' e características de algumas 'patologias' ou síndromes, visando à compreensão da história e do comportamento de alguns alunos. Uma formação continuada deve, na medida do possível, e de acordo com cada realidade, oferecer os suportes básicos para a melhor capacitação dos professores.

Evidentemente, esta formação deve ter os requisitos essenciais para uma condução razoável do processo de ensino-aprendizagem, desde os fundamentos conceituais da educação integradora/inclusiva até os aspectos pedagógicos implícitos nesse processo, tais como a metodologia de ensino, os recursos didáticos, as formas de aprendizagem de alunos com necessidades, sua progressão escolar, as questões de avaliação e da terminalidade escolar, etc (BEYER, 2005, p. 57).

As reuniões de formação continuada precisam discutir o cotidiano da escola, ou seja, as práticas pedagógicas mais adequadas para os alunos, a discussão de alternativas metodológicas, a seleção de atividades significativas, adequadas às temáticas em desenvolvimento, bem como a análise do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem. Importante, também, é discutir para assumir posturas éticas, por parte dos professores, frente aos seus alunos, suas potencialidades e necessidades.

A questão da formação é ampla, e exige investimento financeiro da instituição educacional assim como investimento pessoal do educador em relação ao seu tempo para ler, estudar, refletir. Investir na formação pessoal e profissional demanda escolhas de linhas teóricas e filosóficas que fundamentam o “ser” da escola. Dessas escolhas e reflexões sobre as práticas cotidianas surge o desejo de mudança, que é fundamental para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência mental, especialmente se realizadas como um desafio e com responsabilidade,

Mudanças essas que, sem dúvida, vão se refletir numa nova postura do professor em relação com aos alunos, ou seja, no interesse de como ele constrói seu conhecimento, como aprende, a descoberta do ser capaz, o que deve e precisa aprender e, acima de tudo, o resgate da verdadeira função do educador e do seu prazer em ensinar.

Muitos professores, nas entrevistas, relatam aspectos importantes que dão conta do desejo do próprio profissional para atuar na proposta de inclusão escolar. Esse sentimento permeia as falas dos profissionais:

É preciso professores preparados sim, mas não só com cursos, e sim abertos para este trabalho.
--

Um curso te capacita quanto a tua formação. Para tu trabalhares tu tens que ter uma vontade, um desejo interno, senão não, não adianta mil cursos com as pessoas mais capacitadas e mais entendidas do mundo.

Com o tempo do trabalho já percebi que o se o professor não tem paciência, não quer estes alunos, ele dificulta muito o processo. O primeiro passo é o coração aberto.

Esses professores trazem em suas falas a clareza sobre o desejo, ou não, de participar no processo de ensino para alunos com necessidades especiais. Quando o professor não denota essa vontade, não importa a quantidade de cursos, seminários que fazem parte dos encontros de formação, a prática na sala de aula não se altera, pois sua concepção sobre o sujeito com necessidades especiais é baseada num paradigma de fracasso pela deficiência.

Quando se fala em formação para qualificação profissional, surgem dúvidas sobre a concepção dos professores sobre o aluno que apresenta deficiências, especialmente na área cognitiva. Geralmente, estas concepções estão ligadas aos paradigmas que delineiam a educação num determinado espaço-tempo da história. Portanto, as concepções e os paradigmas demandam aprofundamento nos estudos, revisão das práticas cristalizadas para encontrar os caminhos da reinvenção pedagógica. Sobre isso, Farenzena (1999) nos diz que:

As mudanças de paradigmas são complexas, pois somos marcados pelo tempo de suas influências e pela aceitação, muitas vezes, alienante, de suas verdades. Portanto, é fundamental a consciência do próprio saber, do não-saber e da força impulsionadora para um maior saber (p.46).

Dessa forma, se faz necessário, primeiramente, analisar amplamente a concepção que os professores têm sobre alunos com necessidades especiais, sobre o que seja o processo de inclusão escolar como parte dos desafios para assumir novos posicionamentos, descobrir novos horizontes educacionais para novas aprendizagens. Também, constituir-se num profissional que acredita no seu próprio potencial, mas sabedor de que nada é imutável e acabado. Ao mesmo tempo, é preciso ter claro que, se o professor não tem ou não desenvolve este desejo interno

de trabalhar com alunos incluídos a proposta terá grandes chances de não alcançar êxito.

Não se quer afirmar, aqui, que devemos primeiramente fazer formações para depois iniciar o processo de inclusão de alunos especiais, já que os dois processos precisam andar juntos. A formação é constante, sendo que a mesma é um mecanismo a ser usado, de forma permanente, nas escolas inclusivas. Assim, para que a formação tenha efeitos positivos, são necessários sujeitos que tenham o desejo de participar do projeto. Sobre esse aspecto, Beyer (2006a) salienta a necessidade da vontade do professor querer participar:

[...] não entendo que seja pelo viés da obrigatoriedade do projeto inclusivo, como acontece em nosso país, que construiremos uma pedagogia inclusiva positiva e também efetiva do ponto de vista de sua implementação nas escolas. É pelo convencimento gradual, por meio da exposição convincente de todos os aspectos que constituem as principais bases (filosóficas, psicológicas, sociais e pedagógicas) do projeto inclusivo, que os professores e educadores em geral poderão se tornar peças estratégicas deste jogo fascinante que se chama educação inclusiva (p.81).

#### 5.2.3.1 Aspectos legais que orientam o processo de inclusão escolar

A questão da legislação que ampara o direito à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é outro aspecto que figura na fala dos entrevistados:

Se eles têm o direito de freqüentar a escola regular, também tem o direito de receberem professores capacitados. A criança mesmo na escola regular deve ter garantido um ensino especializado.

Acredito que é correto todas as crianças terem o direito de freqüentarem uma escola regular e fazer parte dessa realidade, mas que a mesma esteja preparada para receber essa criança que é diferente que tem outras necessidades e que precisa de um atendimento diferenciado.

Acho que toda a criança tem o direito de estar na escola, mas a gente nem sempre está preparada para ensinar todos os alunos, em todas as suas necessidades e sabendo certo o que fazer.

Existe a lei que não é garantia de nada. O direito existe, sou totalmente a favor, mas me sinto impotente para assegurá-lo.

Tomando como base as falas transcritas acima, percebe-se que nenhum educador, em momento algum, questiona a legitimidade do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de freqüentarem a escola regular. Os questionamentos vêm após esse fato, ou seja, como farão para garantir esse direito para os alunos que passarão a se matricular nas escolas regulares, se a própria legislação não aponta caminhos para isso.

A legislação fala no direito do aluno freqüentar a escola regular em várias instâncias. A Constituição Federal normatiza:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

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

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). (grifo da autora)

A Declaração de Salamanca que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais representa as idéias de diferentes países presentes na convenção ocorrida em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, enfatizando que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma

Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em relação à legislação de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº9394/96, traz um capítulo dedicado exclusivamente à Educação Especial, estabelecendo que:

Art. 58. Entende-se por 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.  
§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (LDBEN 9394/96).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, nº. 17/2001, apresenta linhas de ação para organização dos sistemas de ensino no atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais:

- distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;
- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado;
- avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados;
- temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

- condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;
- cumprir a legislação no que se refere: ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;
- incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis; (PARECER CNE/CEB 17/2001).

Assim é importante saber que nenhuma legislação existente ou diretriz, seja ela nacional ou de caráter internacional, oferece a gama de respostas esperadas pelos professores e pelas escolas. São documentos importantes na implantação de uma escola inclusiva, contudo, precisam ser adaptadas às necessidades de cada região e de cada escola.

A grande preocupação no que se refere à legislação é que, no Brasil, os sistemas de ensino assumem as diretrizes e as implantam num movimento em que não houve a participação das bases, ou seja, a família e as comunidades dos sujeitos com necessidades especiais, surdos, cegos, entre outros, mas se estabelecem como lei, de fato, sem antes ser discutido amplamente com a sociedade interessada. Como afirma Beyer (2005):

[...] em vez de se constituir como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação nas escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado das bases do topo (p.8).

Sendo assim, a legislação realmente dá o direito, mas não o garante de fato. A garantia do direito à inclusão, no ensino regular, por alunos que apresentem necessidades educacionais especiais se dará mediante os esforços das escolas e dos sujeitos que nelas atuam, bem como das famílias dos alunos na busca do que seja melhor para seus filhos no percurso escolar de cada um.

A legislação tem a função de orientar os sistemas de ensino no sentido dos direitos a uma educação de qualidade para todos, promovendo um novo olhar sobre a educação e viabilizando caminhos para concretização de uma educação responsável, assumindo como lei de direito o ingresso e permanência de todos. Uma educação com equidade.

#### **5.2.4 A “não-aprendizagem” na escola regular como justificativa para o ingresso na escola especial**

A migração dos alunos matriculados na escola regular e o ingresso dos mesmos na escola especial são aspectos relevantes considerados pelos professores entrevistados, tal como se observa nas falas destacadas abaixo:

Quando verificamos que um aluno tem uma limitação no aspecto cognitivo, demonstrando dificuldades de adquirir conhecimentos escolares, impedindo o seu avanço, entendemos que o atendimento especializado seria mais adequado para estes alunos.

Quando ele não consegue se socializar e nem avançar na sua aprendizagem.

Penso na escola especial quando vejo que o aluno na escola regular não desenvolve o seu melhor, não por causa dele e sim por causa daqueles que trabalham ou “não” trabalham com ele.

Se eles não conseguem atingir os objetivos, pelo menos terão um trabalho direcionado para eles especificamente. Vão conseguir construir alguma aprendizagem.

Cada pessoa tem seu limite. O que justificaria esse retorno é a falta de preparo das escolas e professores, a falta de material, de suporte, de tempo e o número de alunos por turma nas escolas ditas “normais”, onde os professores não conseguem atender direito seus 30, 35 alunos para desenvolver um trabalho que exige preparo e ambiente.

Os professores entrevistados expressam que o maior impedimento para a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular está vinculada à própria “deficiência”, ou seja, a problemática

recai sobre as condições do aluno que consideram “não acompanhar” o que o ensino regular propõe, e, cujas determinantes são as condições cognitivas, geralmente, comprometidas organicamente.

Esse pensamento reflete o “lócus” em que se encontram muitos professores, ainda presos a um paradigma médico-clínico. Paradigma este que traz como marca fundante a patologia, as dificuldades que o aluno apresenta, a incompletude que existe no sujeito (BEYER, 2005). Cabe ressaltar que esse aluno tem seu desenvolvimento sempre comparado a outro aluno que não apresenta nenhuma deficiência e/ou dificuldade. Na visão dos professores, são alunos que estão aquém do esperado nas construções cognitivas e no desenvolvimento de valores. Os avanços e conquistas de cada aluno nas aprendizagens não são constatadas, pois o olhar do professor não está voltado para esse sujeito, mas para um parâmetro de resultados que se espera de todos.

Como os alunos não se enquadram no que é esperado, não conseguem se “moldar” ao contexto do grupo, ou seja, naquilo que seria o adequado para uma escola, acabam sendo excluídos do processo de inclusão. Em função de que o processo de aprendizagem desses alunos é muito diferenciado, exigindo atenção constante do professor, o que se obtém como resultado, muitas vezes, é a exclusão deste alunado, que permanece no espaço físico, mas que é deixado a distância e à margem do processo educacional.

A justificativa, geralmente, apontada para este tipo de situação, está vinculada às inúmeras demandas exigidas por esses alunos, quer seja pelo atendimento individualizado, quer pela dificuldade de atendimento a grupos que excedem muitas vezes, a trinta alunos, quer pelo desconhecimento sobre “como esse sujeito aprende”, quer ainda, pela diferenciação salarial entre a classe dos profissionais do magistério.

Dessa forma, as diferentes patologias apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola regular desafiam os professores, de maneira especial, aqueles com diagnóstico de deficiência mental. Muitos profissionais ficam confusos e assustados frente a alunos que, segundo eles, não “rendem dentro do tempo esperado”.

Esse 'não avanço' cognitivo gera uma grande ansiedade no professor, centrando sua ação na avaliação constante do aluno, suas condições pedagógicas para frequentar a escola regular, na certeza de que a problemática é inerente à deficiência. Essa atitude impede que o professor reavalie a sua prática e as condições da escola como um todo para o pleno desenvolvimento do processo de inclusão escolar. Assim, muitas vezes, o professor elege o fracasso do aluno como decorrência de uma deficiência mental, sem contudo, reconhecer as possibilidades de aprendizagem numa dinâmica de ensino diferenciada. A propósito disso, Beyer (2005) afirma:

Cabe lembrar que é característica do modelo médico a projeção do fracasso sobre a própria criança, ou seja, ela não seria supostamente capaz de aprender na escola regular por causa da sua deficiência ou da sua limitação individual (p. 22).

Convém lembrar que, muitas vezes, o fracasso dos alunos é resultado de uma série de situações que envolvem vários aspectos e não só de suas características cognitivas. As características cognitivas de cada aluno precisam ser levadas em conta, sim, mas como parte de um contexto de valorização, paciência, tolerância e incentivo, para uma interlocução entre toda classe que essencialmente se caracteriza pela diversidade. É preciso entender que: “a igualdade educacional não pode ser obtida, oferecendo-se o mesmo a todos os alunos” (GORTÁZAR, 1995, p. 324).

Observa-se que o mais difícil para muitos professores é conseguir realmente pensar e olhar a deficiência como um aspecto que não impede aprendizagens e que, não limita o alcance de novas conquistas. É preciso lembrar, sempre, que “a deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos individuais” (BEYER, 2006b, p. 9). Esse movimento de perceber além da deficiência, ao lidar com os alunos que apresentam deficiência mental, exige muito do educador, muitas vezes, desgastando-o emocional e fisicamente, no desenvolvimento de suas tarefas diárias. Entretanto, pode-se pensar que, ao superar os momentos iniciais de dificuldades, renova-se e

avança numa trajetória profissional como um educador que pode mais do que esperava de si mesmo.

### **5.3 Implicações da análise: reflexões necessárias**

É preciso mudar a concepção dos professores frente à inclusão e, para isso, a mudança precisa ser profunda, não só nas atitudes, mas nos mecanismos que geram determinadas atitudes. Essa mudança de atitude frente à proposta inclusiva demanda a implicação do próprio educador, demanda que o mesmo assuma incluir-se na proposta. Assumi-la como uma luta também sua, com erros e acertos, com dificuldades, mas com a certeza de estar se movendo para a mudança. Neste momento, se estará facilitando a derrubada de uma das barreiras da inclusão, que é a postura dos educadores.

A atitude dos professores frente ao processo de inclusão de alunos que apresentam deficiência, em especial, os diagnosticados como deficientes mentais, merece avaliação constante para que ocorram significativas e necessárias mudanças progressistas.

Sobre isso, enfatiza-se que muitas são as barreiras atitudinais surgidas nas escolas. As atitudes dos profissionais da educação no espaço escolar merecem ênfase nos discursos e práticas. É imprescindível a análise dos sentimentos dos professores durante o ano letivo como parte de falas e escutas, objetivando revisão das próprias ações, na direção do processo de (re) invenção das práticas nos espaços de aprendizagem.

Igualmente importante é a realização de um levantamento sobre o que pensam e sentem os educadores, como percebem a questão da deficiência, como enfrentam as ações do dia-a-dia em sala de aula, qual o papel assumido pelos alunos com deficiência no imaginário desses professores, que atitudes dos

professores prevalecem em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Através deste tipo de ação, pode-se pensar/analisar as atitudes dos professores sob uma ótica que pode traduzir os mais diversos sentimentos, desde piedade, tolerância, obrigação, protecionismo até a crença na potencialidade e capacidade de cada sujeito, para além das deficiências.

Cabe lembrar que a compreensão sobre o que pensam os professores sobre o aluno com deficiência mental incluídos nas salas de ensino regular, bem como a análise dos paradigmas que norteiam as barreiras atitudinais que determinam os pré-conceitos inerentes a uma sociedade que exclui todo aquele que não se enquadra nos ditos “padrões normais”, desconstrói estigmas e pré-conceitos. É importante, então, saber quais são, na realidade, os sentimentos dos professores, sem o teor e o objetivo de um julgamento sobre o que é “certo” ou “errado” no processo de inclusão escolar.

É preciso ter o professor como um parceiro fundamental na inclusão, não como mero ator, pois a predisposição do mesmo frente “à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos existentes” (CARVALHO, 2003, p. 59).

É preciso oportunizar aos professores, nas escolas que se propõem a incluir alunos com necessidades especiais, e, no caso desta pesquisa, alunos com deficiência mental, momentos em que esses professores possam fazer uso da palavra para desabafar suas angústias, seus sentimentos. Reuniões de professores em que a pauta seja inicialmente a “escuta dos sentimentos sobre os alunos”, para que, a partir dessa escuta, possam ser trabalhadas algumas reflexões mais profundas.

A “escuta dos sentimentos dos professores sobre os alunos”, nas escolas que se propõem a incluir aqueles com necessidades educacionais especiais faz parte das atividades mais importantes a serem desenvolvidas pelas instituições escolares. Afinal, são momentos em que os professores manifestam suas preocupações, rejeições, angústias, aprovações, entre outras qualificações dos sentimentos, como ponto de partida para reflexões mais aprofundadas, para seleção de focos para

debates, eleição de temáticas para estudo continuados, enfim, para qualificar o ensino para além das determinações legais.

A escola que se pretende inclusiva expõe claramente as problemáticas inerentes ao desenvolvimento curricular, buscando, com isso, evitar os pré-conceitos mascarados, escondidos, “não ditos”, que influenciam as atitudes e as falas dos professores, e, por via de consequência, o processo de ensino e de aprendizagem. A paralisação e/ou cristalização de concepções e das práticas homogêneas, são, muitas vezes, disfarçadas sob o manto da inclusão. Uma pseudo inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais se limita ao estar fisicamente ocupando um determinado espaço, para o alcance de uma suposta integração social, baseada no convívio esporádico de semelhantes com suas diferenças.

Nesse sentido, uma escola quando se propõe a assumir uma proposta inclusiva leva em consideração não somente os direitos do alunado, mas, também, as condições dos professores. Inúmeros teóricos, afirmam que, uma vez legislado, as escolas estão obrigadas a assumir todos os alunos, seja qual for a deficiência que apresentam, atendendo aos princípios de uma escola para todos. Outros, acreditam ser importante o direito de escolha, dos professores de participar, ou não, da proposta, corroborando a idéia de que, se os professores são forçados a participar, isso por si só já representa um fator de desvantagem e, até mesmo, de fracasso. (WOCKEN apud BEYER, 2005).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: IDÉIAS PARA CONTINUAR NO CAMINHO DA REFLEXÃO-AÇÃO.**

Há momentos na vida onde a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir (FOUCAULT apud ESTANCIA, 2005).

Ao chegar aqui, no suposto final da caminhada, suposto porque acredito que todo fim é também um reinício, torna-se imprescindível retomar algumas idéias discutidas ao longo desta dissertação já que as questões destacadas neste estudo não se encontram acabadas, reduzidas em si mesmas, e sim, precisam, ainda, de muita discussão, para orientar novos caminhos, ocupando espaços – tempos de transformação do contexto escolar.

Nesse sentido, durante a realização desta pesquisa, não tive a pretensão de dar respostas a todos os problemas da inclusão escolar dos alunos com deficiência mental, mas sim, de elucidar as situações aqui estudadas, para que estas, talvez, possam auxiliar outras eventuais situações similares. Assim, pude qualificar meu espaço de atuação, a escola especial, que assume hoje, também, a inclusão como uma das frentes de trabalho, colocando seus profissionais à disposição das escolas regulares como parte de um processo inerente a uma política educacional voltada para esta área.

A propósito disso, retomando o problema da pesquisa, que era o de desvendar quais dificuldades se apresentam na inclusão dos alunos com deficiência mental matriculados no ensino regular e o que provoca a busca e o ingresso dos mesmos na Escola Especial, constato, com maior clareza, que as dificuldades no processo de inclusão escolar formam uma rede de situações que vão influenciando umas às outras, gerando, ao final, novos processos de exclusão dos alunos.

A partir dessa constatação torna-se impossível, a meu ver, analisá-las isoladamente uma das outras ou desconectadas de seus contextos escolares. Pode-se dizer que os problemas e dificuldades evidenciados na pesquisa criam, sem dúvida, uma rede de situações, em que cada participante, com suas atitudes e pensamentos, vai interferindo no processo, vai cristalizando idéias, reafirmando conceitos e pré-conceitos, que por sua vez, são manifestos de forma subjetiva e/ou concretamente.

O universo alvo da pesquisa foi de grande validade para efetivação dos passos previstos, já que se constatou, essencialmente, a necessária e qualificada formação continuada da comunidade escolar, assim como de que forma esta formação deve ser realizada. Sobre este aspecto, fica manifesta a importância dos encontros para discussão das práticas pedagógicas com alunos incluídos, a necessidade de abertura de espaços para manifestação dos sentimentos, desejos, vontades, dificuldades e possibilidades na perspectiva de uma educação permanente, considerando-se que a qualificação docente deverá ser pensada e realizada de forma a atender as reais necessidades do contexto escolar.

Evidencia-se, também, a necessidade de investimento financeiro numa proposta inclusiva já que ela representa expressiva demanda de recursos humanos especializados, materiais e equipamentos de alto custo, que, bem utilizados, poderão significar a longo prazo ganhos econômicos e pessoais representados pela integração de pessoas com deficiência mental na sociedade.

Constatou-se que a inclusão escolar de alunos com deficiência mental ocorre, de forma efetiva, nas etapas iniciais da educação formal (educação infantil). A partir do momento que as etapas, séries ou ciclos avançam e a necessidade do uso do potencial cognitivo de cada aluno é exigido, a correspondência da exigência não é a

esperada pelos professores, vão criando-se obstáculos à inclusão dos alunos no ensino regular. Os alunos que apresentam um quadro com déficit cognitivo acentuado tornam-se uma incógnita para o profissional que atua no ensino regular. A partir do momento que são exigidas do aluno as habilidades para ler, escrever e as habilidades matemáticas, instala-se os primeiros sinais da dificuldade e muitas vezes, acaba-se vivenciando a exclusão, com a saída do aluno da escola, ou a exclusão que se instala na suposta inclusão.

Não se pode afirmar, em nenhum momento desta pesquisa, que as escolas e os que nelas atuam se colocam numa posição contrária à proposta inclusiva. Até mesmo porque todas elas apresentam em seus documentos legais aspectos que as definem como escolas inclusivas. Prova disso é que os Regimentos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos estão fortemente relacionados com os princípios de uma filosofia humanista em que cada aluno busca uma escola para todos, logo, a possibilidade de participação no processo de inclusão escolar.

Se a análise realizada nesse estudo fosse somente de caráter documental, poder-se-ia dizer até mesmo que as propostas oferecidas mostram-se extremamente bem organizadas, com objetivos claros e consistentes no que se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, ao relacionar a leitura dos documentos e análise das entrevistas realizadas em consonância com as práticas escolares investigadas pude comprovar que, em vários momentos, as idéias inclusivas encontram-se, infelizmente, somente no registro oficial. O dia-a-dia na escola mostra outra realidade, manifesta recorrentemente nas falas dos profissionais e das famílias.

Nesse sentido, os professores demonstram através de suas falas e posturas os conceitos que têm sobre o sujeito com necessidades especiais, as angústias, os medos e receios que têm frente ao ensino e a aprendizagem de alunos que apresentam deficiência mental. Ainda há uma concepção de que esses sujeitos, por apresentarem déficits “orgânicos”, não obterão sucesso nas suas construções cognitivas, ou seja, são sujeitos que “não aprendem”. A propósito disso, os déficits se projetariam também na área sócio-afetiva, ou ainda, “não se relacionam”, demandando uma “atenção constante” para cada aluno incluído, num contexto em

que está presente um número significativo de “outros alunos” que não apresentam dificuldades frente ao desenvolvimento curricular.

Fato igualmente importante, é a existência de escolas que desenvolvem uma proposta inclusiva em que, contraditoriamente a postura da maioria dos professores que, ainda, é de descrença na capacidade dos alunos que apresentam deficiência mental, por acreditarem que suas dificuldades cognitivas exigem um ensino especializado e diferenciado que a escola regular não pode oferecer. O que se observa, entretanto, é que, muitos alunos que hoje apresentam diagnóstico de deficiência mental poderiam estar freqüentando escolas regulares, e tendo avanços significativos na dimensão cognitiva e afetivo-social, se as mesmas compreendessem como cada aluno aprende, suas possibilidades e potencialidades e, essencialmente, conseguissem dirigir seu olhar para “além da patologia”.

Um dos grandes entraves encontrados nesta pesquisa, camuflado muitas vezes, foi a concepção que o professor tem de “incapacidade” do aluno com deficiência mental. Essa concepção, mesmo que não explícita, acaba interferindo sistematicamente na abordagem pedagógica oferecida ao aluno, prejudicando tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem.

É possível afirmar que algumas escolas encontram-se (des) orientadas frente às perspectivas de inclusão no ensino regular de alunos com necessidades especiais, principalmente quando esses alunos são aqueles que apresentam deficiência mental, exigindo sim, um repensar sobre o fazer pedagógico, uma transformação da escola atual para uma escola para todos permeada pelo respeito ao sujeito singular e social.

As escolas acolhem esses alunos, acreditando incluí-los, mas, muitas vezes, acabam por excluí-los, pois se deparam com extremas dificuldades para interagir no processo ensino e aprendizagem frente às diferenciadas características do aluno com deficiência mental. Fica demonstrado, então, que sob o manto da tão discutida e debatida falta de formação anunciada por todos os professores, o que se percebe, ainda, é a evidência de rótulos e estigmas fortemente arraigados no imaginário social de cada profissional, ou seja, o preconceito como construção social. Essas idéias manifestas no contexto escolar e que se mantêm ao longo dos tempos, têm

como suposta base o desconhecimento por parte dos professores de como esses sujeitos pensam , agem, aprendem.

Atualmente encontram-se inúmeras publicações nos quais ficam manifestas idéias divergentes sobre a questão do processo de inclusão escolar. Há os que defendem radicalmente a idéia de que todos devem ser incluídos no ensino regular e de que essa escola dará conta desses alunos sem maiores problemas. E há os que moderadamente defendem que é fundamental se entender que as estruturas de necessidades de cada aluno orientam ou para o ensino regular ou para o ensino especial e, que toda e qualquer escola pode ser inclusiva. Sendo assim, a escola especial também é inclusiva, pois há um universo de alunos que precisam de um ensino individualizado para poder desenvolver o currículo da escola regular. Currículo este que inclui as áreas de conhecimentos, desenvolvimento de valores, hábitos e habilidades sociais.

É preciso refletir sobre o fato de que, na tentativa de inclusão, muitas vezes, se coloca todos os alunos numa mesma categoria de aprendizagem, generalizando o processo, em detrimento das necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência mental, cujas características individuais não podem ser esquecidas. Portanto incluí-los não significa igualá-los, mas dar a eles o direito de ter ingresso e permanência no ensino regular para uma educação com qualidade, atendendo suas necessidades, desafiando suas possibilidades e desenvolvendo suas potencialidades.

A legislação argumenta a favor da igualdade, porém, na realidade escolar, pratica-se a desigualdade, ao se pensar que todos vão ter sucesso na escola regular, sem que haja atendimento especializado. Nesta pesquisa, fica clara a necessidade dos alunos com necessidades especiais, bem como dos professores que os atendem nas salas de aula regulares, de um apoio especializado, sistemático e qualificado. Prega-se a educação como o futuro da nação, mas se continua a investir pouco, desprestigiando ações diferenciadas que possibilitem aos sujeitos que apresentam deficiências usufruir de uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, inclusão escolar não é manter todos os alunos no mesmo espaço físico, ou seja, na mesma sala de aula, por quatro (4) horas diárias,

participando, ainda que “supostamente”, de todos os momentos planejados pelo professor. Ao contrário, é preciso oferecer a cada aluno as situações de aprendizagem que melhor atendam às suas necessidades e que promovam seu sucesso construindo, através dessas ações pontes para a conquista do saber.

Retomo, aqui, a questão sobre o caráter financeiro da educação inclusiva. Ela é, sim, uma educação que envolve planejamento e distribuição de verbas adequadas à demanda educacional, logo, exige muito investimento, pois se supõe que essas escolas ofereçam serviços diferenciados. Portanto, o que se quer é uma nova escola regular e, não a proliferação de escolas regulares tais como as que se apresentam hoje. Daí a importância de se instituir na idéia de que incluir não é só oferecer o direito a matrículas nas escolas regulares, mas apresentar condições para o efetivo processo de ensino e aprendizagem, num clima motivacional em constante movimento de reflexão-ação-reflexão.

Quando tratamos de uma educação inclusiva, um dos pontos básicos encontrados na pesquisa diz respeito à redução do número de alunos em sala de aula. O posicionamento dos profissionais que atuam na área é favorável a um número reduzido de alunos, quando se trata de estarem presentes alunos com deficiência mental. Fica manifesto que não se desenvolve um processo de inclusão escolar numa sala de aula lotada, ou seja, com todas as vagas preenchidas e exigidas pelo sistema escolar. Dessa forma, faz-se inoperante os procedimentos pedagógicos que prescindem da interação entre professor e alunos, de estratégias dinâmicas de envolvimento de toda turma, de abordagens nas quais o professor possa acompanhar cada aluno, o que aprendeu, ou não, quais aspectos precisam ser retomados, quais as conquistas na construção de conhecimentos e no desenvolvimento sócio-afetivo, as atitudes, hábitos e habilidades importantes para convívio na sociedade contemporânea, bem como avaliar suas intervenções pedagógicas, sua metodologia de ensino e a aprendizagem de cada aluno.

Reitera-se, portanto, que a verdadeira inclusão deverá ter como alicerce um processo de construção na qual idéias, opiniões divergentes, ou não, vão sendo discutidas e originadas de uma reflexão coletiva sobre o que é escola, quais as suas funções, os seus problemas e a maneira que se encontra de solucioná-los. E, essencialmente, sobre o compromisso social de cada escola, entendida com espaço

em que todos participam e se integram, sem exclusões, sendo cada um reconhecido em sua individualidade, pelas suas potencialidades e necessidades, reconhecidos como sujeitos pensantes e atuantes, com direitos e deveres, capazes de ser e fazer numa sociedade que os acolhe e os respeita como tal.

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 análise na 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 inter-relação com as famílias, bem como na mediação entre escola e serviços especializados para atendimento ao aluno com deficiência mental, na área da saúde, da assistência social, do trabalho, entre outros.

Dessa maneira o apoio a ser oferecido deve ser dado, fundamentalmente, por um profissional habilitado em educação especial, que é especializado em conhecimentos teóricos e práticos sobre a pessoa com deficiência mental. É conhecedor da realidade do processo inclusivo e do papel importante da qualificação dos espaços escolares, da formação qualificada dos profissionais da educação e do necessário apoio aos professores, alunos, famílias e comunidade. A formação continuada, aqui discutida, não pode se ater somente a cursos breves oferecidos aos professores para atualização ou capacitação, mas também deve contemplar encontros e reuniões de estudos no micro-sistema que é a escola, para análise da realidade daquele conjunto de alunos matriculados, de suas necessidades e potencialidades.

Ressalta-se ainda que o currículo desenvolvido pelas escolas é elemento a ser repensado, na opinião dos professores participantes da pesquisa. A reflexão sobre a necessidade de um currículo mais flexível para alunos com necessidades especiais, sem prejuízo dos conhecimentos sobre o mundo circundante, deve envolver toda a comunidade escolar. O desenvolvimento curricular precisa respeitar

a singularidade dos sujeitos, embora, desafiando-os continuamente para o crescimento cognitivo e desenvolvimento social.

A avaliação diferenciada e qualitativa é parte integrante de uma proposta de educação inclusiva e deve ser reflexiva, pois não se trata de uma avaliação em que os alunos são aprovados ano a ano, por serem alunos com necessidades especiais, sem que o professor saiba quais aquisições o aluno teve ou não. A avaliação precisa ser feita de forma continuada, envolvendo professor, alunos, desenvolvimento do currículo, bem como toda comunidade escolar, devendo prevalecer não a quantidade de conteúdos programáticos, mas a significação dos mesmos na construção de conhecimentos, a qualidade do ensino e a assimilação pelos alunos no processo de aprendizagem, valorizando cada conquista do aluno no espaço-tempo da escola.

Assim, inclusão não é 'modismo' nem uma forma de "captação de alunos", mas um movimento educacional que precisa ser encarado com responsabilidade e compromisso social. Na contemporaneidade, podemos afirmar que existem diretrizes e princípios definidos internacionalmente e nacionalmente para a efetivação das políticas de inclusão a serem assumidas pelas escolas.

A luta dos educadores por uma escola para todos é meta universalmente aceita. A inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os que apresentam deficiência mental, é minha luta pessoal. Entretanto, sem menosprezar a educação desenvolvida nas escolas especiais, e sem adotar o pensamento radical sobre o fechamento das alternativas complementares de atendimento. É importante salientar que a inclusão não é sinônimo de desmonte da educação especial, e que esse desmonte, se houver, não garantirá o sucesso escolar das crianças com necessidades educacionais especiais. Contudo, o que parece estar acontecendo em muitos casos de inclusão escolar é apenas a transferência dos alunos da educação especial para a educação regular, sem um atendimento de acordo com as necessidades e especificidades de cada sujeito, tal como deveria ocorrer de fato.

A minha concepção de inclusão escolar, como profissional, é aquela que exige o direito de igualdade de oportunidades, o que não significa um modo igual de

educar a todos, mas sim, poder oferecer a cada sujeito o que melhor atende às suas necessidades em função de características individuais, interesses e possibilidades. A efetiva inclusão envolve educar com equidade, qualidade e responsabilidade.

É reconhecido que a educação especial e suas diferentes alternativas de atendimento também precisam se modificar, assim como já vem acontecendo em muitas instituições escolares. Por isso mesmo, é preciso rever posturas, engajar-se na formação de professores, discutir sobre os conhecimentos construídos durante o tempo em que, “sozinha”, atendeu os alunos com necessidades especiais e, fundamentalmente, avaliar e ser avaliada nos aspectos positivos e/ou que mereça renovação frente aos paradigmas que a sustentaram em diferentes momentos históricos.

A educação especial precisa, apresentar seus serviços à comunidade como um “*locus*” de construção de aprendizagens, como espaços de constituição de novos saberes. Não um lugar onde se “treina” e trabalha com base nas dificuldades, norteando-se por um paradigma médico-clínico. Hoje lutamos e assumimos por um paradigma inclusivo baseado nas construções cognitivas e sócio-afetivas, acreditando que é possível tomar para si, ainda, outras funções, tais como o apoio ao ensino regular, a formação dos profissionais da educação ou áreas afins, além da educação de alunos com necessidades educacionais especiais que ainda não encontraram seu local no ensino regular, ou que não se beneficiam dos programas oferecidos pela educação especial.

Pensar numa educação inclusiva significa, antes de tudo, respeitar a diversidade das pessoas, e, sobretudo, respeitar os diferentes saberes dos diferentes sujeitos que convivem num mesmo espaço, seja ele escolar, seja ele social. É aceitar nossos não-saberes e aprender com os outros usufruindo dos conhecimentos por eles construídos na perspectiva de um crescimento interpessoal para o desenvolvimento de um projeto maior. É, com certeza, não instituir sistemas paralelos, mas integrados em ação cooperativa e responsável para a construção de uma sociedade sem barreiras atitudinais, sociais, e de conhecimento do mundo frente às transformações científicas e tecnológicas que dele fazem parte.

Acredito, então, que seja necessária uma forte articulação entre o sistema regular e o sistema especial, objetivando a efetiva inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais para que as escolas regulares e especiais possam se adaptar à realidade dos novos tempos. Sendo assim, pode-se dizer que o caráter processual da inclusão escolar é complexo, não acontece da 'noite para o dia', demanda tempo na dimensão do tempo de cada sujeito. Entretanto, assim mesmo, é possível de ser desenvolvido.

Faz-se necessário notar que ainda há muito caminho a ser percorrido, ou seja, há muito a ser pesquisado e executado para que esse universo de alunos com deficiência mental consigam sucesso no ingresso e permanência nas escolas regulares. Destaca-se, ainda, que encontram-se bons trabalhos elaborados com base em pesquisas, bem como práticas escolares inclusivas que vêm alcançando sucesso. Duas delas foram exemplificadas nesta dissertação, denominadas de Escola Integradora e Escola Mundo Inclusivo, que com realidades muito distintas, vem construindo e colocando em prática suas propostas de inclusão escolar, dando conta da demanda de situações diversificadas que se apresentam quando as escolas assumem uma posição inclusiva. Não são perfeitas, mas entendem que a inclusão é um processo a ser construído dia-a-dia.

Esses aspectos vem ao encontro do que foi estudado, pesquisado e expresso nesta dissertação e são considerados imprescindíveis para a eficiência e eficácia do real e verdadeiro processo de inclusão escolar. Com certeza, ainda há muito para avançar no sistema educacional brasileiro, quando se fala em processo de inclusão escolar, pois se, por um lado percebe-se que houve avanços em várias áreas das "dificuldades/necessidades" humanas, como, por exemplo, da deficiência visual, da surdez, dos transtornos invasivos do desenvolvimento, por outro, a questão da deficiência mental ainda é um complicador e um desafio constante para as escolas regulares.

Contudo, o processo da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, especificamente os sujeitos alvo dessa investigação - alunos que apresentam deficiência mental - implica desejo, comprometimento dos sujeitos, trabalho coletivo, estudo, reflexão, reciprocidade, respeito pelas singularidades e necessidades de cada um, consideração pelos espaços individuais e coletivos e

compreensão dos limites de cada sujeito, princípios estes entendidos como aquilo que cada um pode oferecer naquele momento, sem que haja frustração e/ou bloqueios impeditivos para o exercício do aprender. Enfatiza-se ainda que, quando ocorre uma “pseudo - inclusão”, ou seja, uma ocupação do espaço escolar apenas física e sem envolvimento do ser integral, em que os aspectos referidos não estão presentes, manifesta-se o caos na escola. Lamentavelmente essa realidade caótica está constatada/explicitada nos casos que fazem parte desta pesquisa, quando fica evidente a exclusão escolar.

Dessa forma, para que se construa, de fato, um sistema educacional brasileiro inclusivo, faz-se urgente superar a idéia – recorrente na nossa realidade - de copiar ‘modelos prontos’, que “funcionam ou deram certo” em outros países, também alcançaram êxito no sistema brasileiro. É preciso construir aqui, no coletivo de cada região, de cada cidade, de cada escola, propostas inclusivas, sem medo de errar, mas com vontade de acertar, porque o desejo de assumir uma prática educacional inclusiva é o primeiro passo dessa importante caminhada. Noutras palavras, não há fórmulas prontas, não há receitas, não há protocolos, nem mesmo uma forma certa de inclusão escolar. É preciso construir coletivamente novos caminhos para que ela se consolide.

A família é outro aspecto importante a ser pontuado nas propostas educacionais inclusivas. Assim como se faz necessário o apoio aos professores e alunos, é também importante um percurso interativo com as famílias. Percurso que vai desde o acolhimento de cada aluno pela escola regular, entrelaçando momentos de escuta sobre as ansiedades e angústias, até o momento de informação e estudos em que são desenvolvidas discussões sobre as questões referentes à aprendizagem e desenvolvimento sócio-afetivo dos alunos. Não há como desenvolver um trabalho com os alunos com deficiência mental, sem que a família esteja engajada nesta tarefa e participante das ações da escola, pois se faz necessário, no círculo familiar, a crença no potencial de seus filhos para que os mesmos desenvolvam autonomia social e cognitiva.

Na realidade, o apoio à família de uma pessoa com necessidades especiais - especialmente a pessoa que apresenta diagnóstico de deficiência mental - deveria ser pensando ainda nos primeiros momentos de vida da criança, ou ainda quando

detectada a problemática, antes do nascimento. Pensada, também, no momento da notícia aos pais, para que a partir daí o “luto” que se instala pelo nascimento de um bebê com características não esperadas possa ser melhor elaborado, favorecendo um desenvolvimento cognitivo mais promissor para esse sujeito que apresenta uma deficiência, bem como o fortalecimento dos vínculos parentais. Esse apoio necessário está diretamente relacionado à existência de projetos e programas articulados entre diferentes serviços, dentre os quais, os que dão conta da assistência à família, do sistema público de saúde, do sistema educacional, entre outros. Dessa forma, todos numa ação conjunta interdependente e bem articulada deveriam pensar em inclusão social desde os primeiros dias do nascimento de um bebê, visando a um futuro mais promissor numa sociedade mais inclusiva.

A integração familiar, escolar e comunitária implica na compreensão dos modos alternativos do ser humano constituir-se como sujeito, no respeito a condição de sujeito afetivo, no respeito a cultura, valores e crenças do meio de pertença.

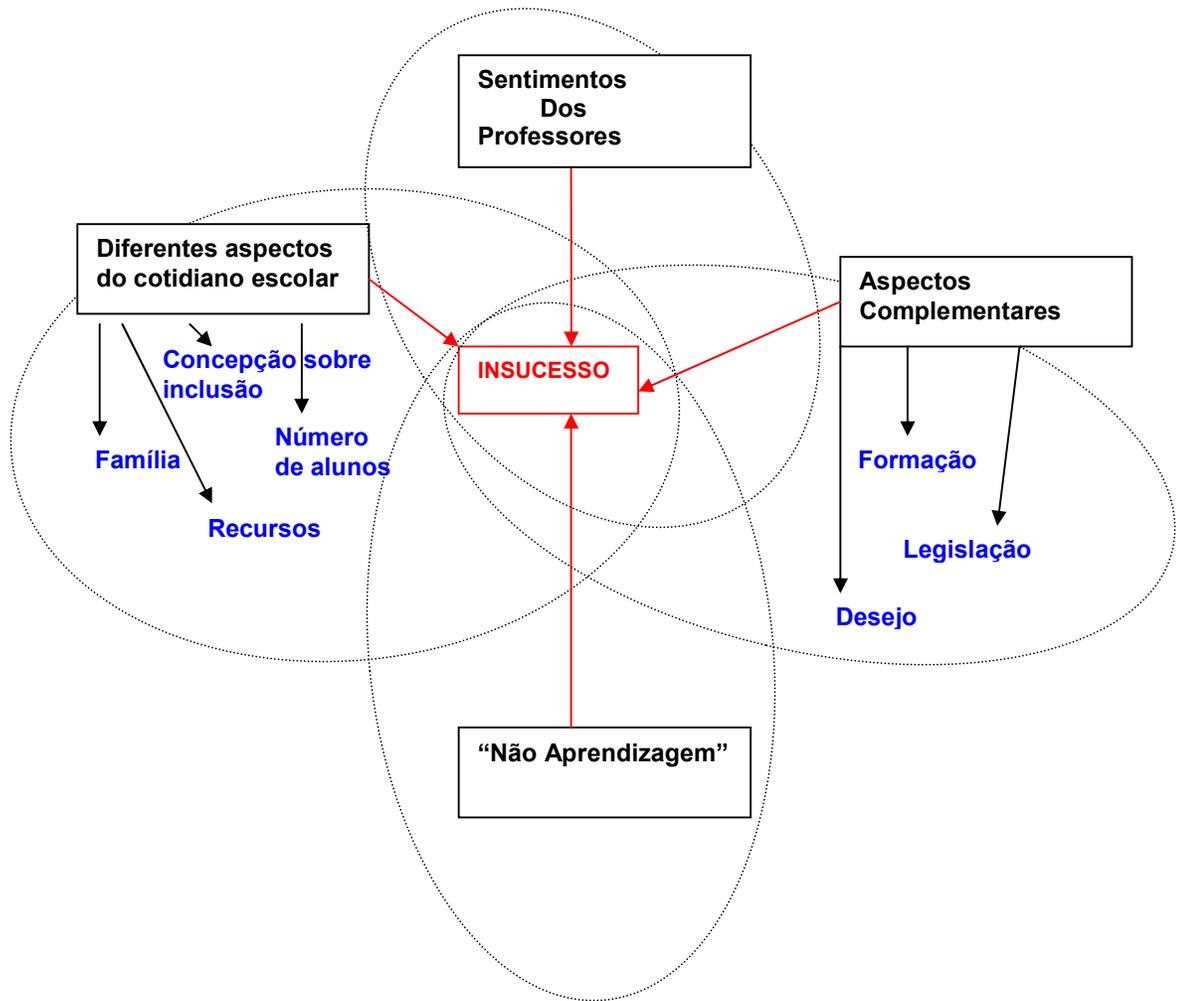
O objetivo desta dissertação, contudo, não foi o de apontar “culpados” ou de determinar o que se deve ou não fazer frente ao processo de inclusão escolar, mas o de verificar como se dá este processo, a fim de proporcionar uma análise reflexiva, com vistas a novas ações que sejam norteadas pela busca de sucesso, para que novos alunos não precisem ingressar nas escolas especiais depois de terem tido um percurso no ensino regular. Que o caminho seja da escola especial para a escola regular, e não o contrário, pois se assim não o for, precisaremos sempre questionar, que tipo de inclusão estamos fazendo, afinal!

Desta forma, é meu desejo concluir esta dissertação dizendo que a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares não representa somente uma escolha e/ou delineamento de um projeto educacional ou, ainda, de uma forma de trabalho mais moderna e coerente com a legislação vigente. Representa, antes de tudo, uma filosofia de vida!

Por fim, o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental nas classes regulares é possível quando se acredita no potencial humano, na alegria que a diferença pode significar entre as pessoas, na capacidade que cada um de nós sempre tem de aprender e de ensinar. Por isso mesmo, é essencial

compreender que não existem pessoas melhores ou piores, mais inteligentes ou destituídas de cognição. Sabe-se que a perfeição, simplesmente, não existe. Existem pessoas diferentes. Somente diferentes. E a propósito disso, se pode dizer: **que monótono seria a igualdade.**

### DIFERENTES DIMENSÕES DA "NÃO-INCLUSÃO"



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Editora Papyrus, 1997.

AJURIAGUERRA, J. Manual de Psiquiatria Infantil. Tradução de: Paulo César Geraldos e Sônia Regina Pacheco Alves. 2 edição. São Paulo: Editora Masson, 1982.

ALVES, D. de O.; BARBOSA, K. A. M. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: **Experiências Educacionais Inclusivas** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. P. 15-24.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs.) **Autismo e Educação**. Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre:Artemed, 2002. P. 11 – 20.

BAPTISTA, C. R.; TEZZARI, M. L. Vamos Brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C(Orgs.). **Autismo e Educação**. Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre:Artemed, 2002. P. 145 – 156.

BARDIN, I. **Análise de Conteúdo**. Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Editora Edições 70, 1979.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética em Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BERNARDO, G. **Educação pelo Argumento**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas na educação especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, n. 02, p. 8 – 12, 2006b.

\_\_\_\_\_. Da Integração Escolar a Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006a. P. 73 – 81.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, 1995. Vol. II, n. 3, p. 7 – 19.

BIRK, M. Do Princípio da Pesquisa Qualitativa à Coleta de Dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, M. T. (Org.). **Investigação em Educação Física e Esportes**. Um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2004. P. 67-87

BITTENCOURT, J. F. Análise de Conteúdo. In: **Educação (Porto Alegre)**. Porto Alegre. Vol. 9, n. 10, p. 67-72. 1986.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRANDÃO, P. C. D. A criança com problemas e a escola maternal In: **Escritos da criança**. Centro Lydia Coriat. 2 edição. Porto Alegre. n. 1, p. 34-41. 1987.

BRASIL. Ministério da Justiça/CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília/DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

\_\_\_\_\_. Lei nº.8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília/DF

\_\_\_\_\_. Portaria nº.1793, de 28 de dezembro de 1994. **Seção I do Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília/DF

\_\_\_\_\_. Parecer nº. 17/2001. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília/DF.

\_\_\_\_\_. Parecer nº. 17/2001. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília/DF.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]** Brasília/DF.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 3 edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

COOL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORDIOLI, A. V. **Vencendo o Transtorno Obsessivo Compulsivo**. Manual de terapia cognitivo – comportamental para pacientes e terapeutas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

CRUICKSSHANK, W; JOHNSON, E. **Educação da criança e do jovem excepcional**. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4 edição. São Paulo: Editora Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, P. Formação de professores básicos. **Em Aberto**. Brasília, V. 12, n. 54. P. 23-42, abr./jun. 1992.

DORNELES, B. V. Diversidade na aprendizagem. In: BASSOLS. **Saúde Mental na Escola**: Uma abordagem multidisciplinar. 2 edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. Cap. 20, p. 111 – 119.

DORNELES, B. V. **Mecanismos Seletivos da escola pública**. Porto Alegre: UFRGS, 1986. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

DORNELES, B. V. Mecanismos Seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. IN: SCOZ, B. J. L. et al. **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. Cap. 22. P. 251 – 274.

DUBOC, M. J. O. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 26, p. 131-139, 2005.

DIAMENT, A; CYPEL, S. **Neurologia Infantil**. Lefèvre. 2 edição. Rio de Janeiro: Atheneu Editora, 1990.

EIDELWEIN, M. P. **Concepção dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e sua Inclusão na Escola Comum**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ESTANCIA, J. Refletindo sobre a inclusão. In: LEBEDEFF, T. B. PEREIRA, I. L. e S. **Educação especial - olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 304 – 320.

FARENZENA, Z. M.F. **A Integração Social das Diferenças e as Diferenças na Integração Social: histórias dos (des)caminhos na vida cotidiana**. Porto Alegre: PUCRS, 1999. 294 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2 edição. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. **Educação Especial**. 3 edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Programa de Estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feuerstein. 2 edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 6 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. 24 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: Editora L&PM, 2005.

GLAT, R. Integração dos portadores de deficiência, uma questão psicossocial. **Temas em psicologia**, n. 2, 1995.

GORTÁZAR, A. O professor de apoio na escola regular. In: COLL, C. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Tradução de: Marcos A. G. Domingues. Volume 3. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995. P. 322 - 335

HAGUIARA-CERVELLINI, N. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

KRUPPA, S. M. P. As linguagens da cidadania. In: SILVA, S. ; VIZIM, M. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. São Paulo: Mercado das Letras, 2001. P. 25 – 28.

JESUS, S. N. Professor generalista e escola inclusiva. Dois conceitos enquadrados num novo modelo de organização dos apoios educativos. In: **Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes**. Coimbra: Distribuidora Minerva, 1998. P. 415 – 420.

LOPES, S. **Bio – volume 1**. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, 2006, Brasília. **Ensaio Pedagógico. Educação Inclusiva: Direito a Diversidade** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. P. 11-16.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: NETO, V. M.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Alternativas Metodológicas. 2 edição. Porto Alegre:UFRGS Editora, 2004. P. 95-105

MOLINA, S. E. O bebê da estimulação precoce. In: **Escritos da criança. Centro Lydia Coriat**. Porto Alegre. n. 5, p. 11-14. 1998.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários para à educação do futuro**. 5 edição. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MUNHÓZ, M. A. **A contribuição de família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down: um estudo de caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2 edição. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1995.

LARA, N. P. La capacidade de ser sujeito: más allá de lãs técnicas em educación. Barcelona: Laertes, 1998.

PÁTIO: Revista pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 11, n. 42, 2007. Maio/julho

PÉREZ-RAMOS, A. M. Q.; PÉREZ-RAMOS, J. **Estimulação Precoce**. Brasília – DF: Ministério da Justiça – Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência – CORDE, 1996.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1974

POSSEBON, M. O Estudo de Caso na Investigação em Educação Física na Perspectiva Qualitativa. In: CAUDURO, M. T. **Investigação em Educação Física e Esportes**. Um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2004. P. 51-65

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos?. In: LEBEDEFF, T. B. PEREIRA, I. L. e S. **Educação especial - olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55

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

SCWARTZMAN, J. S. (ORG.) **Síndrome de Down**. São Paulo: Editora Mackenzie, 1999.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**. Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. 2 edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Tradução de: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

STAINBACK; STAINBACK. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: ARTEMED, 1999

TAVARES, E. E.; PEDÓ, M. Grupo de formação clínica – relato de uma experiência de dois anos In: **Escritos da criança. Centro Lydia Coriat**. 2 edição. Porto Alegre. n. 1, p. 48-54. 1987.

WAGONER, K. **Um toque de esperança**. São Paulo: Publifolha, 2003.

WALZ, J. **Aprendendo a lidar com os medos**. 2 edição. Porto Alegre: Editora Sinodal, 2005.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia Clínica** – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 7 edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

## APÊNDICE A – Entrevista semi-estruturada

### ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_\_

Nome do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

#### Questões preliminares

1. A legislação garante o direito de todas as crianças freqüentarem o ensino regular. Como você se posiciona? Como você entende esse direito?
2. O que você entende por inclusão?
3. Por que a busca inicial por uma escola regular?
4. Por que buscou o ingresso numa escola especial?
5. Como pensa que deve ser uma escola inclusiva?
6. Como avalia o desenvolvimento de seu filho nos dois espaços escolares?
7. Quais razões entende como decisivas no retorno do seu filho para a escola especial?

**APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada****ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A)****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do (a) professor (a): \_\_\_\_\_

Nascimento: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Nome da escola: \_\_\_\_\_

**Questões preliminares**

1. A legislação garante o direito de todas as crianças freqüentarem o ensino regular. Como você se posiciona? Como você entende esse direito?
2. O que você entende por inclusão?
3. Como pensa que deve ser uma escola inclusiva?
4. Como avalia o desenvolvimento do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_ durante sua permanência nesta escola?
5. Relate um pouco como foi sua experiência de inclusão com o (a) aluno (a) \_\_\_\_\_.
6. Quais razões entende como decisivas no retorno do aluno para a escola especial?
7. Que tipo de recursos, ou suportes deve ter a escola numa situação de inclusão?
8. Que tipo de apoio e formação você recebe atuando nesta escola inclusiva?
9. Você se sente satisfeito ou frustrado com as experiências de inclusão escolar?
10. Atualmente você se percebe no discurso da inclusão? Como avalia sua condição profissional?
11. Qual a tua posição em relação à inclusão escolar? Que aspectos apontam como imprescindíveis para viabilizar a proposta da inclusão na dinâmica escolar?
12. Outras informações que você considera importante para esta pesquisa

**APÊNDICE C – Entrevista semi-estruturada****ENTREVISTA COM O(A) RESPONSÁVEL PELA INCLUSÃO ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:**

Nome: \_\_\_\_\_ Nascimento: \_\_\_\_\_

Função que exerce na escola: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Nome da escola: \_\_\_\_\_

1. Dados de identificação da escola:
2. Caracterização da comunidade escolar;
3. Filosofia da escola:
4. O que você entende por inclusão escolar?
5. Qual seu primeiro contato com a proposta de inclusão escolar? Qual sua primeira reação?
6. Há quanto tempo à escola atua com a proposta de inclusão escolar?
7. Qual a tua posição em relação à inclusão escolar? Que aspectos apontam como imprescindíveis para viabilizar a proposta da inclusão na dinâmica escolar?
8. Quais as principais estratégias pedagógicas utilizadas no contexto da inclusão escolar? Como tem organizado o apoio aos professores no sentido de sua formação / capacitação para o processo de inclusão?
9. Quais as principais dificuldades encontradas neste contexto?
10. Você se sente satisfeito ou frustrado com as experiências de inclusão escolar?
11. Atualmente você se percebe no discurso da inclusão? Como avalia sua condição profissional?
12. Aquém você atribui os sucessos ou fracassos do aluno com necessidades educacionais especiais?
13. Outras informações que você considera importante para esta pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## APÊNDICE D

### CONVITE DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa que tem como objetivo final, a obtenção do título de Mestre, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como orientadora nesta pesquisa a professora Doutora **BEATRIZ VARGAS DORNELES**.

Solicito sua participação e colaboração neste projeto. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte deste estudo, solicito que assine o Termo de Consentimento, anexo a este convite, que se encontra em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável.

**TÍTULO DA PESQUISA: Inclusão Escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso.**

O objetivo principal desta pesquisa é analisar possíveis fatores implicados no fracasso da experiência de inclusão escolar de alunos com deficiência mental na escola do sistema regular de ensino.

Os procedimentos utilizados serão entrevistas com pais, professores do aluno sujeito selecionado, através de hora previamente marcada, na disponibilidade de horários do entrevistado, mediante o uso de gravador e observações na escola de ensino regular. Bem como entrevistas em escolas regulares que realizam a inclusão.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. É garantida a liberdade da retirada de seu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo. Será preservada sua identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por você referidas.

Atenciosamente

---

Karla Fernanda Wunder da Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## APÊNDICE E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS

Eu, \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado (a), portador (a) da carteira de identidade nº. \_\_\_\_\_,  
pai (mãe) do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_, da  
Escola Estadual Especial Cristo Redentor, fui devidamente informado (a) e  
esclarecido (a) sobre a pesquisa, intitulada “**Inclusão Escolar de alunos com  
deficiência mental: possíveis causas do insucesso.**”, realizada pela professora  
Karla Fernanda Wunder da Silva. Declaro estar ciente dos procedimentos envolvidos  
nesta pesquisa, autorizando assim a divulgação dos dados obtidos para análise.

Estou informado (a) que a qualquer momento posso interromper a  
participação na mesma, bem como da divulgação dos dados coletados sobre meu  
(minha) filho (a).

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora encontra-  
se a disposição pelo seguinte telefone: 9975.8763

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## APÊNDICE F

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR / RESPONSÁVEL PELA INCLUSÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado (a), portador (a) da carteira de identidade nº. \_\_\_\_\_,  
professor (a), fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa,  
intitulada “**Inclusão Escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas  
do insucesso.**”, realizada pela professora Karla Fernanda Wunder da Silva. Declaro  
estar ciente dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa, autorizando assim a  
divulgação dos dados obtidos para análise.

Estou informado (a) que a qualquer momento posso interromper a  
participação na mesma, bem como da divulgação dos dados coletados sobre meu  
trabalho.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora encontra-  
se a disposição pelo seguinte telefone: 9975.8763

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

---

Assinatura do participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## APÊNDICE G

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRETOR DE ESCOLA

Eu, \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado (a), portador (a) da carteira de identidade nº. \_\_\_\_\_,  
Diretor (a) da Escola \_\_\_\_\_,  
fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa, intitulada  
**“Inclusão Escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do  
insucesso.”**, realizada pela professora Karla Fernanda Wunder da Silva. Declaro  
estar ciente dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa, autorizando assim a  
divulgação dos dados obtidos para análise, bem como do nome desta instituição.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora encontra-  
se a disposição pelo seguinte telefone: 9975.8763

OBSERVAÇÃO:

---

---

---

---

---

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Diretor (a):