

POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro - PUC-MG

AMARAL, Cláudia Tavares do - PUC-MG

GT: Educação Especial /n.15

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

“Temos o direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes, sempre, que a igualdade nos descaracteriza”. (Boaventura Souza Santos, 1996).

Este trabalho tem como principal objetivo, analisar as políticas de inclusão escolar dos denominados portadores de necessidades especiais, em instituições regulares de ensino.

De início, deve-se ressaltar, segundo Ball (1997) que nenhuma política é neutra, pois se insere em um campo de representações codificadas e decodificadas, engendradas, em determinado contexto histórico e espaço geográfico, de uma forma complexa e multifacetada, por meio de conflitos, lutas e correlações de forças.

As políticas públicas voltadas para os sujeitos com necessidades especiais têm gravitado, quase sempre, em um campo contestado, muito disputado, à semelhança do que vem ocorrendo, por exemplo, nas áreas referentes às questões de gênero e de raça, nas quais o Estado e a sociedade civil entram em disputa, no que tange à formulação do problema e à implantação de políticas pertinentes.

Após a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Especial passa a ser objeto de muitas discussões, especialmente, no que se refere ao seu artigo 58, pelo qual “essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos, portadores de necessidades especiais”.

Para conferir uma maior organização didática, este trabalho foi dividido em quatro partes. Na primeira, faz-se uma rápida análise do contexto sócio-político e econômico e da ação dos organismos financeiros internacionais que têm provocado uma série de reformas que estão impactando a educação brasileira e, de modo mais específico, a educação especial. Na segunda parte, faz-se uma síntese da história da educação especial. Na terceira parte, explicita-se a investigação realizada em uma

escola municipal, situada na zona norte de Belo Horizonte, que vem recebendo “alunos especiais”. Na última parte, são tecidas algumas considerações finais.

1. O contexto sócio-político e econômico e a ação dos organismos financeiros internacionais: o pano de fundo do “pool” de reformas educacionais e da nova orientação para a educação especial.

Chauí (1994) explicita que o capitalismo vivencia, na atualidade, uma crise estrutural, consubstanciada na complexidade de suas dimensões teórica, política, social e ética. No campo teórico, assiste-se a uma crise da razão, instalada com a pós-modernidade, que rompe com valores e conceitos consagrados, inaugurando uma multiplicidade caótica de princípios que se impõem como verdades inquestionáveis. Na área econômica, a crise tem relação com a decadência do padrão de acumulação e regulação social, decorrente do processo de transnacionalização do capital e da hegemonia do capital especulativo. Nessa perspectiva, é implantado o Estado Mínimo e observa-se a conseqüente primazia do mercado, como fonte reguladora.

No âmbito político, promove-se a derrocada do “Estado-Nação” e o processo crescente de globalização rompe fronteiras, impondo um modelo econômico e sócio-político único, em nível mundial, tendo como meta, a instauração de uma política unilateral sob a hegemonia dos Estados Unidos. No setor social, são feitas rupturas que se traduzem, sobretudo, na desestruturação do sistema de classes.

Na dimensão ideológica, difunde-se a crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural, quando, na verdade, ela é estrutural e muito complexa. Propaga-se, então, o fim da história, das utopias e das classes sociais tendo-se em vista a “vitória final” do capitalismo e a derrocada do socialismo real¹.

Na perspectiva ética, firmam-se “valores” de uma ética pragmática, utilitarista e imediatista, fundada em princípios hobbesianos, pelos quais todos devem lutar contra todos.

¹ A esse respeito ler: FRIGOTTO (2001); OLIVEIRA(1998); HOBBSAWN, E. (1995).

Quanto à ação dos organismos multinacionais, deve-se explicitar que o Banco Mundial² se tornou o “mentor intelectual” das reformas educacionais, realizadas em todos níveis e modalidades de ensino, inclusive a realizada, no campo da educação especial, e que foram implementadas, a partir da promulgação da Lei 9394/96, atual LDBEN. As premissas básicas dessas reformas são a racionalidade financeira e a inserção do país, na nova organização internacional do trabalho, na qual os países capitalistas periféricos estão fadados a serem consumidores de ciência e tecnologia, produzidas pelos países centrais, liderados pelos Estados Unidos.

Fonseca explica a ação desse mega-banco:

(...) Os critérios do Banco para a concessão de créditos sociais são estritamente atrelados à política de ajuste econômico. Assim, apesar da retórica de solidariedade para com os países pobres do planeta, as ações exercidas no quadro de financiamentos, constituem medidas meramente compensatórias ou de alívio para esse seguimento populacional. É preciso considerar que, embora a retórica seja continuamente proclamada na mídia, a verdadeira ideologia dos acordos é ocultada do público em geral. (...) Para a concessão de créditos, o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas, nas quais duas tendências são perceptíveis: a primeira é a vinculação dos objetivos educacionais à política de ajuste econômico do Banco; neste sentido, a oferta educacional deve ser seletiva, de forma que diminua os encargos financeiros dos estados. Por essa razão, o ensino fundamental (4 primeiras séries) seria universalizado sob a responsabilidade do governo. À medida que ascende na escala educacional, a oferta de ensino deve ser repassada ao setor privado (FONSECA, 2003, p. 18).

Pelo exposto, pode-se perceber que as orientações, ou melhor, as determinações do Banco vêm trazendo grandes desdobramentos em todos níveis e modalidades de ensino, tendo como princípio norteador, reitera-se, o atendimento ao binômio custo-benefício.

Nesta perspectiva, a educação especial, sob a forma de educação inclusiva, apesar dos discursos apologéticos, tem sofrido impactos e restrições que vêm dificultando a concretização de seus princípios e pressupostos, conforme será evidenciado, na terceira parte, deste trabalho.

2. Educação Especial: do passado ao presente, uma história de poucos avanços.

² Esse Banco vem agindo no país no setor educacional, sobretudo, desde a década de 60, do milênio passado. Contudo, anteriormente, ele atuava basicamente como banco, isto é, “emprestando dinheiro”, se bem que a juros muito altos. Na década de 90, ampliou seus poderes, se transformando no “World Bank Group” composto: por ele próprio que é o líder; pela Associação Internacional do Desenvolvimento (IDA); pela Cooperação Financeira Internacional (I.F.C); pelo Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID); pela Agência de Garantia de Investimentos Multinacionais (MIGA) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A partir de então, o Banco Mundial, antigo BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) passou, também, a “orientar” as políticas públicas em educação, nos países sub-desenvolvidos e em desenvolvimento.

Pode-se afirmar, que o tratamento dispensado às pessoas que possuem algum tipo de deficiência física, sensorial e mental evoluiu, principalmente, nos países desenvolvidos, passando da administração de “cuidados asilares”, ao reconhecimento do direito à educação, à reabilitação, à seguridade social, ao trabalho, ao transporte, ao lazer e à cultura.

No Brasil, os investimentos na implementação de serviços e programas de atendimento às necessidades individuais e específicas da coletividade têm sido insuficientes e inadequadas.

Manazzota (1996) enfoca que, historicamente, as experiências educacionais no campo em apreço, mostram, prioritariamente, a atuação de determinados setores da sociedade civil, tais como os referentes aos religiosos, aos filantropos e às ONGS (Organizações Não Governamentais), que, geralmente, trabalham com a educação para os portadores de necessidades especiais, em uma dimensão segregacionista, assistencialista e terapêutica. Em termos do Estado, as políticas para a educação especial, iniciadas a partir de 1854, vêm sendo marcadas por medidas pontuais, fragmentadas, que denotam o descaso para com essa modalidade de ensino. Além disso, deve-se ressaltar, que elas, geralmente, têm se caracterizado por um caráter marcadamente discriminatório.

Em 1950, o Estado implanta, não propriamente uma política de educação especial, mas promove tanto a criação de órgãos voltados para o atendimento de “portadores de necessidades especiais”, quanto o lançamento de campanhas objetivando a sensibilização da sociedade para esses sujeitos que, via de regra, eram encaminhados para instituições particulares, nas quais se mantinham segregados³.

Em 1957, são introduzidas várias campanhas – Campanha para Educação de Surdos e Mudos; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes de Visão; Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais que, enquanto campanhas, tinham um caráter episódico e passageiro.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) avança no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial, ao Sistema Nacional de Educação.

³ O Estado conferia “bolsas” aos alunos especiais, para que eles pudessem frequentar instituições privadas. Até hoje, isso tem sido feito, contudo, em uma escala, muito menor. Segundo informações da Gerência de Educação Especial, em Belo Horizonte, no ano de 1998, a Prefeitura arcava com cerca de 1200 vagas. Em 2003, mantém, apenas, 300 e a pretensão é a de diminuir esse número, cada vez mais.

A Lei 5692/71 que alterou a mencionada LDB, reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos alunos com necessidades especiais.

Em 1981, foi instituído o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela ONU (Organização das Nações Unidas), no qual se defendeu a “igualdade de oportunidade para todos”. Esse posicionamento repercutiu e trouxe desdobramentos no Brasil, através da formulação de vários planos, tais como: Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981); Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Esses planos provocaram uma mudança, traduzida na ruptura com uma perspectiva de benevolência, e na adoção de uma posição política, centrada na garantia de direitos e de acesso à cidadania, para as pessoas portadoras de necessidades especiais.

A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança (Lei 80691/90) estipularam os Direitos dos Portadores de Necessidades Especiais que passam a ser considerados, não mais como objetos de assistência social, mas como sujeitos de direitos, inclusive, à educação. Em seu artigo 208, essa Lei Maior Brasileira determinou ser dever do Estado, o atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, na rede regular de ensino.

Em 1994, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual participaram noventa e dois países, entre os quais, o Brasil. Desse evento, redundou a elaboração da “Declaração de Salamanca” que preconizou: o princípio da inclusão e o conseqüente reconhecimento da necessidade dos “sujeitos especiais” serem aceitos, em escolas regulares; a recomendação de uma gestão eficiente, que atenda aos princípios de eficácia e de eficiência.

A partir de então, segundo os gestores das políticas públicas, começava-se a vivenciar um momento de transição, no qual procurava-se romper com uma tradição seletiva e excludente no campo educacional, que reduzia a função da instituição escolar, à transmissão de conhecimentos aos alunos capazes de serem instruídos, o que, obviamente, excluía aqueles que seriam, supostamente, inaptos para a escolarização. Em outras palavras, considerava-se que a pessoa com diferenças e necessidades especiais não seria escolarizável ou, apenas, deveria ter, alguma oportunidade, no âmbito da denominada “escolarização especial”.

Posteriormente e gradualmente, avança-se para uma outra concepção de escola, alicerçada no princípio do direito à educação, que parte do pressuposto de que essa

instituição deve ser o locus privilegiado da inclusão social, superando, desta forma, a aceção restrita, limitada que reduz sua missão, ao instruir. Nessa perspectiva, todos alunos passam a ser educáveis, escolarizáveis, pois todos eles têm direito legítimo à educação.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), pela primeira vez, na história da educação brasileira, apresenta um artigo específico sobre a educação especial, que reconhece o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância.

Recomenda, também, que essa modalidade de ensino seja ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, que deve contar com: apoio especializado, para o atendimento adequado aos alunos especiais e classes, escolas ou serviços especializados quando, não for possível, a inclusão em classes regulares.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (Resolução do C.N.E, n. 2, 2001) representam um progresso na definição das Políticas para a Educação Inclusiva e nas propostas para a sua operacionalização. Contudo, as perspectivas de sua implementação estão na dependência da ação dos gestores governamentais, pois elas só poderão ser realmente implantadas, se for disponibilizado financiamento específico, para o atendimento às demandas relativas: à instauração de serviços de apoio especializado; à formação de professores para atuarem em classes comuns, que recebem alunos portadores de necessidades especiais (art. 18 § 1º); à presença de professores especializados em educação especial (art. 18 § 2º).

Uma questão que se destaca nos documentos normativos mencionados, é a referência feita, em todos eles, à categoria inclusão escolar, que substituiu a categoria integração, anteriormente priorizada.

No paradigma da integração, buscava-se preparar, o sujeito especial para promover sua adaptação, ao meio no qual estava inserido. Dessa forma, a integração visava capacitar o “indivíduo especial” para fazer sua adaptação, ao seu meio social; nessa perspectiva, o aluno especial é que deveria adaptar-se à escola regular, tendo como pressuposto, o princípio da normalização, que objetiva possibilitar às pessoas com deficiências, condições e ambientes menos restritivos. Para que isso ocorra, são demandados serviços e estipulados os requisitos necessários para a escolarização de alunos com deficiências. Assim, segundo esse paradigma, o aluno especial é quem deve, reitera-se, adaptar-se a escola e à sociedade como um todo.

Essa postura acaba impondo exigências para os alunos especiais e seus professores, o que dificulta, ou impede o ingresso dos mesmos, nas escolas regulares. Já o princípio da inclusão escolar desloca a responsabilidade do processo para a escola, pois respeita e defende o direito inalienável à escolarização de todos alunos, nos espaços educativos. Em síntese, esse paradigma preconiza a abertura da escola, com e a partir da diversidade. (MANTOAN, M.T.E., 1998).

Não se pode negar a procedência dos preceitos relativos à educação inclusiva, determinados pelos mencionados documentos legais; todavia, para que eles se tornem realidade, para que se concretizem, tem-se, ainda, um longo caminho a ser percorrido.

Muitos pesquisadores têm feito críticas às políticas do Ministério da Educação para a Educação Especial. Assim, segundo Mazzotta (1996), elas distanciam, essa modalidade de educação, do campo da pedagogia, aproximando-a da área específica da psicopedagogia de viés clínico, relegando componentes administrativos e disciplinares, imprescindíveis ao trabalho escolar. Para ele, o enfoque conferido, reduz a ação educacional aos paradigmas didáticos.

E, é essa concepção, criticada por Mazzotta, que orienta o Plano Nacional de Educação, nos artigos referentes à educação especial.

3. A Pesquisa Realizada em uma Escola Municipal: do discurso, à prática real.

A pesquisa, aqui retratada, foi feita em uma escola regular, da Rede Municipal de Ensino, de Belo Horizonte. A escolha dessa escola se fez, sobretudo, porque desde o início da década dos anos 90, a Rede Municipal vem envidando esforços, no âmbito da educação inclusiva. Assim, em 1990 é implementado o Projeto Livre Trânsito que recomendava o atendimento, nas escolas regulares, de crianças com deficiências, através de: matrícula complementar na Sala de Recursos, de uma escola especial; programas de estimulação precoce. Além disso, preconizava o atendimento escolar aos jovens e adultos especiais e a orientação e sensibilização da comunidade escolar para a convivência com esses sujeitos.

Nessa Rede Municipal, em 1991, foram instaladas três escolas especiais (nas regiões norte, oeste e centro-sul) que, além de receberem alunos com síndromes e deficiências mais severas, preparavam, os menos comprometidos, para o ingresso em escolas regulares, que deveriam receber delas uma assessoria⁴.

(...) O grande problema enfrentado, né, é que os pais, muitas vezes tinham, como continuam tendo, medo de tirar seus filhos das escolas especiais, porque segundo eles, seus filhos, além de serem discriminados, passariam a não ser atendidos de forma adequada, em turmas grandes, sem recursos especializados. É preciso todo um trabalho de conscientização, mas é difícil mudar mentalidade (Gerência de Educação Especial - Entrevista)⁵.

⁴ Contudo, essa assessoria se inviabilizou, devido a problemas ligados às restrições financeiras e aos entraves burocráticos.

⁵ Esclarece-se que, antes de iniciar a pesquisa na referida escola, foi realizada uma investigação exploratória na Secretaria Municipal de Educação, no âmbito da Gerência da Educação Especial, para que se compreendesse melhor, as políticas para essa modalidade de educação, na Rede Municipal de Ensino, de Belo Horizonte.

Em 1994, no Governo de Patrus Ananias (PT), ocorreu a implementação da Escola Plural, na referida rede de ensino; essa concepção que está estruturada, tendo como pressuposto, um ideário político e socialmente engajado de educação, no campo da educação especial, defende a inclusão dos portadores de necessidades especiais, em instituições regulares de ensino (Escola Plural, 1994).

(...) A Escola Plural é um modelo, uma referência para Minas e todo país. Em termos de inclusão ela saiu na frente. (...) Temos, na rede, 182 escolas. Delas, três são especiais. Essas escolas especiais trabalham na e com a segregação. Como é difícil convencer os pais a tirar as crianças da escola especial, temos procurado fazer, de agora em diante, que as crianças especiais comecem a estudar, desde o princípio em escolas regulares, tá entendendo? Nós até garantimos vaga na educação infantil para essas crianças. Como você sabe, B.H como outros municípios está tendo dificuldades financeiras de universalizar a educação infantil, por isso, a gente garante matrícula para os especiais, que precisam ser estimulados, desde cedo. Além disso, elas começando em escolas regulares, continuam nela. Já, quando estão na especial, elas entram e continuam por anos a fio nela. Na escola regular, eles convivem com alunos sem deficiências, podem evoluir. A prefeitura pode economizar: numa escola regular são 35 alunos em cada turma, nas especiais tem turma até de 3 alunos. Fora, fora outros gastos com equipamentos, pessoal etc. Por isso, procuramos convencer os pais para levar seus filhos para a escola regular. Além disso, estamos restringindo as bolsas de estudos para as escolas especiais. Parece que em 1998 eram pagas mais de 1000 bolsas. Hoje, não chegam a 300 e são de alunos que não querem sair e, estão lá, há 6, 7, 10 anos (Gerência de Educação Especial - Entrevista).

As autoras deste trabalho foram informadas, por essa gerente, de que todas as escolas da Rede recebem alunos especiais, tendo em vista o atendimento à política de inclusão. Foi ressaltado, também, por ela que, não se deve colocar mais do que dois alunos com deficiência, em uma turma e que eles devem ter o mesmo tipo de síndrome. *“Não dá certo, é difícil para a professora, por exemplo, ter em sala um aluno cego e um surdo”* (Gerência de Educação Especial). Tomou-se também, conhecimento de que as escolas da Rede estão recebendo alunos, portadores de diferenciados tipos de “deficiências”: paralisia cerebral, surdez, cegueira, distúrbios mentais, problemas de aprendizagem, entre outros.

Contudo, para trabalhar com as especificidades desse alunado, os professores não vêm recebendo o aporte de cursos de capacitação:

(...) Não, os professores não são capacitados para educação especial. Nós não temos ninguém especialista para lidar com a educação especial, afinal não é uma escola só para esses alunos especiais, mas para todos. O que vale é o diálogo, é a reflexão, é a prática compartilhada. Entrou um aluno com síndrome de Down, numa turma de 1º ciclo⁶ numa escola da rede. A Gerência Regional de Educação, nós temos 9 em BH, é o órgão que está mais próximo da escola e logo ela foi buscar interação com esse professor, com esse aluno, para descobrir pistas, para dialogar com esse professor, para buscar alternativa para ele. A gente tem professores na Regional, que são da Sala de Recursos que colaboram, atendendo os alunos fora do seu horário de aula. Os professores reclamam muito “eu não tive formação para lidar com deficiência”, mas você concorda comigo? A gente se forma no processo, no

⁶ A Escola Plural trabalha com os “Ciclos de aprendizagem” e não com a tradicional “seriação”.

dia a dia. Não adianta aprender matéria na faculdade, você então chega na escola e não vai conseguir ter uma relação com essa criança, você não vai descobrir qual é o caminho para chegar nela. Essa prática com o aluno especial vai até ajudar ao professor a descobrir pistas, para lidar com os próprios alunos normais. Então, tá vendo? Lidar com os próprios alunos especiais é muito mais enriquecedor, é uma oportunidade para o professor. Além do mais, tem a Sala de Recursos, na Escola Pólo, que ajuda muito as professoras das escolas normais⁷. (Gerência de Educação Especial - Entrevista)

Ao final do seu depoimento, a Gerente de Educação Especial se referiu à Sala de Recursos. As Salas de Recursos foram implantadas em 1992, objetivando “dar educação complementar, fora do horário de aula, na escola regular, para alunos com deficiência auditiva, visual, física e neurológica, que apresentam necessidades especiais. (Coordenação de Política Pedagógica, SMED, 2000) Essas Salas estão localizadas nas denominadas “escolas pólo” das Regionais. No caso de Venda Nova, região na qual foi realizada a pesquisa, a Sala de Recursos está situada na Escola Municipal Tancredo Phídeas Guimarães, na qual estão disponibilizados, apenas, duas professoras especializadas: uma para atender ao turno da manhã e outra para promover o atendimento, no turno da tarde. As professoras especializadas lançam mão dos equipamentos e recursos didáticos disponíveis, para trabalhar com os “alunos especiais” e, se necessário, recorrem à Gerente de Educação Especial, para providenciar atendimento terapêutico para certos alunos. O alunado das Salas de Recursos caracterizam-se pela diversidade, em relação à faixa etária, ao nível de escolarização, ao tipo de deficiência e à proposta pedagógica definida para cada aluno, o que configura diferentes demandas: alunos surdos, cegos ou com visão subnormal, deficientes mentais, físicos, dentre outros. Pretende-se, a partir do 2º semestre de 2004, ir instalando, gradualmente, Sala de Recursos, em todas escolas municipais.

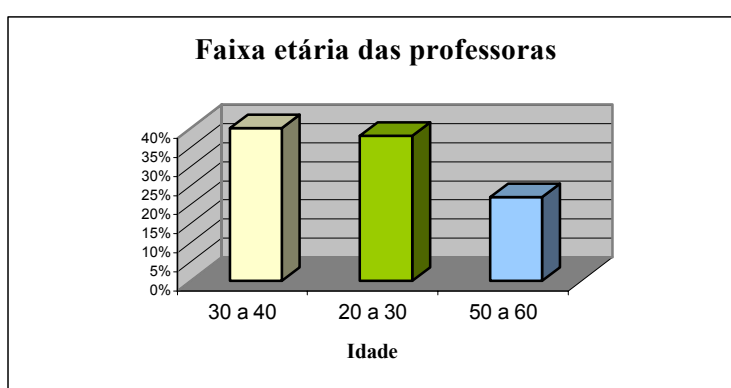
A instituição, lócus da investigação realizada que, por uma questão ética, passa a ser denominada de “escola X”, está situada na região norte de Belo Horizonte, mais precisamente, em Venda Nova. O período da pesquisa de campo se estendeu de fevereiro a setembro de 2003. Essa escola oferta ensino fundamental, funcionando em três turnos e recebendo cerca de 1200 alunos. Nas 20 turmas, destinadas às quatro primeiras séries do ensino fundamental, estão matriculados 41 alunos especiais: 2 em 19 turmas e 3 em uma turma. As deficiências apresentadas pelos alunos, assim, se

⁷ Esse depoimento evidencia, de forma clara, que vivencia-se um processo de extinção das escolas especiais, na Rede Municipal de Ensino em BH.

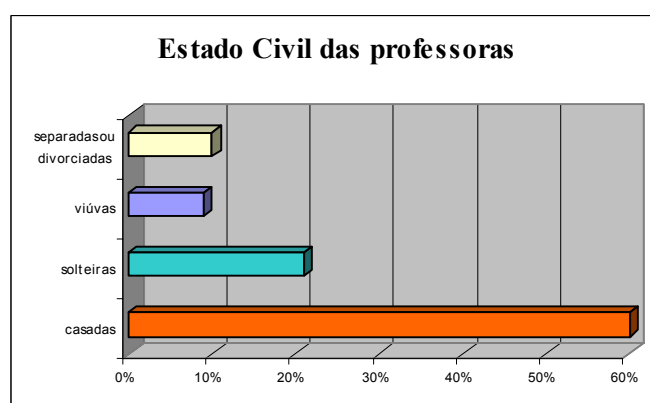
distribuem: 10 com visão sub-normal⁸, 11 surdos; 8 downs; 5 com problemas mentais; 1 com paralisia cerebral e 7 com problemas psico-neurológicos.

Em termos metodológicos, foi feita uma pesquisa qualitativa sintética, lançando mão de um Estudo de Caso, realizado em uma versão mais simplificada. Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental, entrevista semi-estruturada e o questionário que, embora seja uma “ferramenta” da investigação quantitativa, contribui para o esclarecimento dos dados qualitativos coletados.

Todas as 20 professoras, das séries iniciais do ensino fundamental, responderam ao questionário, que forneceram os seguintes dados: a) quanto à faixa etária (40% se situavam entre 30 e 40 anos; 38% entre 20 e 30 anos e 22% entre 50 e 60 anos);

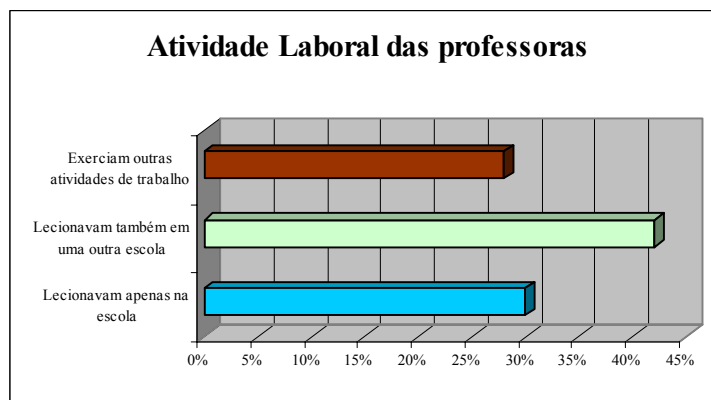


b) Quanto ao estado civil: (60% eram casadas; 1% solteiras; 9% viúvas; 10% separadas ou divorciadas);

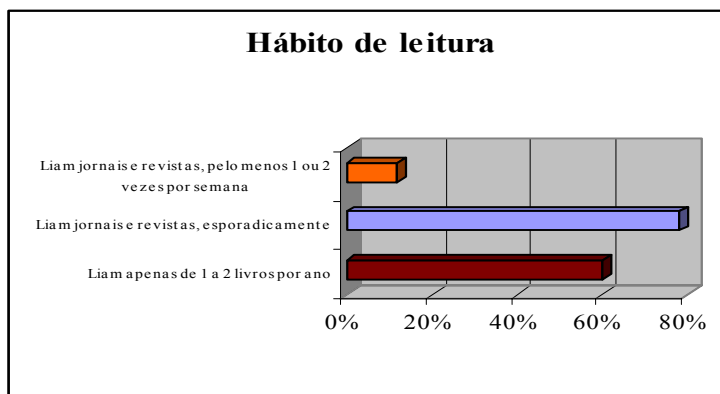


c) Quanto à atividade laboral: (30% lecionavam, apenas, na escola; 42% lecionavam, também, em uma outra escola; 28% exerciam outras atividades de trabalho);

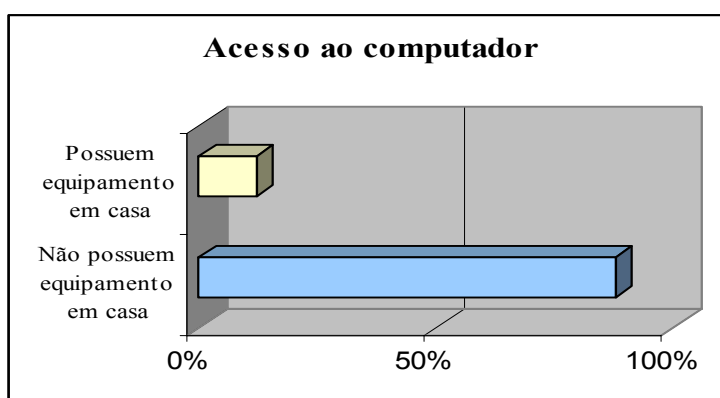
⁸ Na fase final da pesquisa, tomou-se conhecimento de que, no final de 2003, seria implantado o “Centro de Apoio Pedagógico aos Alunos com Deficiência Visual”, dotado de: tecnologia moderna; material bibliográfico em braille e pessoal altamente qualificado, vinculado ao Hospital São Geraldo (da Universidade Federal de Minas Gerais), que se constitui como uma referência em oftalmologia, no país.



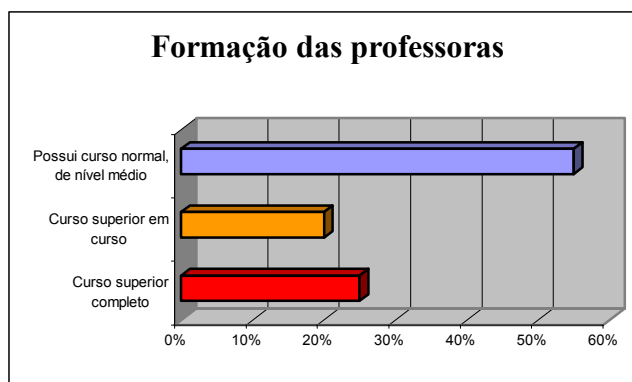
d) Quanto ao hábito de leitura: (60% liam, apenas, de 1 a 2 livros por ano; 78% liam jornais e revistas, esporadicamente; 12% liam jornais e revistas, pelo menos, 1 ou 2 vezes por semana);



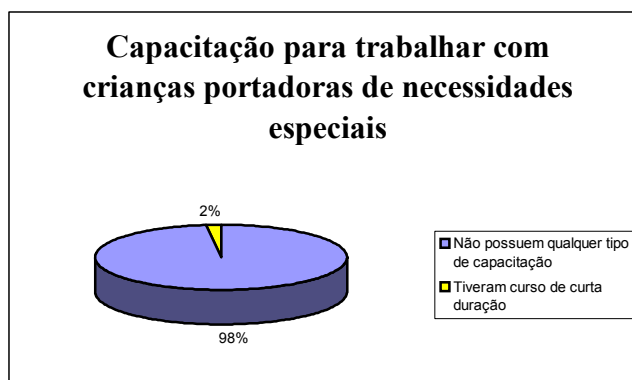
e) Quanto ao acesso ao computador: 88% não possuíam o equipamento em casa e, só, 3% o utilizavam na escola; 12% tinham o equipamento em casa e só 5% o usavam na escola;



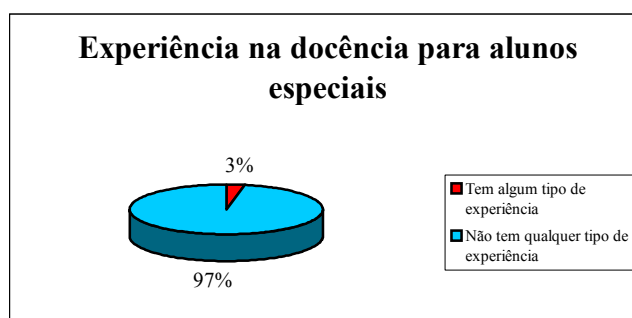
f) Quanto à formação: 25% tinham curso superior; 20% estavam fazendo curso superior; 55% possuíam, somente, curso de magistério, de nível médio;



g) Quanto à capacitação para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais: 98% não possuíam qualquer tipo de capacitação; 2% tinham cursos de curta duração;



h) Quanto à experiência de docência para alunos especiais: 3% tinha algum tipo de experiência; 97% não tinham qualquer tipo de experiência.



No que se refere às entrevistas (semi-estruturadas), foram selecionadas, aleatoriamente, 10 professoras para respondê-las. Na análise dos dados coletados, uma constatação inicial foi a de que, a questão referente à educação inclusiva assumiu um significado central, nas falas das professoras. Os depoimentos mostraram a consciência das docentes, relativa: à importância da receptividade à educação inclusiva; aos limites e problemas atinentes à educação inclusiva, na escola pesquisada. Quanto às categorias,

elas não foram previamente estabelecidas, pois emergiram, após muitas “escutas”, das falas das professoras entrevistadas.

O levantamento da frequência das manifestações encontradas retrata a importância relativa dessas categorias, com relação ao objeto pesquisado: a inclusão de crianças especiais em uma escola municipal regular.

O quadro a seguir, evidencia os dados obtidos:

Categorias	Números/ Frequência
1. Educação Inclusiva.....	28
2. Sala de Recursos.....	20
3. Capacitação para lecionar com alunos especiais.....	23
4. Preconceito.....	18
5. Apoio da família.....	15
6. Número de alunos em sala.....	12
7. Excesso trabalho.....	12
8. Salário Precário.....	10
9. Falta de orientação.....	20
10. Discurso diferente da prática.....	15
Total.....	173

Fonte: Entrevistas realizadas com 10 professoras.

O conjunto das categorias explicitadas mostra a realidade do processo de inclusão escolar, que vem ocorrendo, na escola pesquisada.

Para evidenciar melhor, a postura das professoras frente à educação inclusiva, isto é, como elas se pronunciaram, considera-se importante, explicitar algumas falas, que foram recortadas de depoimentos mais extensos:

(...) “Eu aprendi a respeitar e querer ajudar a educação inclusiva. Fiquei alegre ao receber os meus dois downzinhos, mas como lidar com eles: não tive curso, tenho 34 alunos normais, mas que são diabinhos, trabalho em duas escolas pra dá [sic] conta das contas; a Sala de Recursos não resolve, é fora da escola e os especialistas orientam pouco, ou não orienta [sic] a gente. Respeitar, querer ajudar eu quero, mas pergunto: como, como? (Professora nº 2. Escola X - Entrevista)

(...) “Tenho um sobrinho com problema de ouvir. Sempre fui sensível e quando falaram em educação inclusiva, aderi logo. Olha, eu esforcei, mesmo sem capacitação, mas não tá dando. Eles até lêem um pouco os lábios, mas é fogo. A gente tem que falar muito, muito devagar e de frente, agarrada neles. O resto da turma não ajuda, o ritmo da aula fica lento e eles respondem, com bagunça. A Sala de Recurso é complicada. As mães reclamam de ter de levar os meninos em 2 escolas. As professoras de lá não ajudam muito, não conversam direito com a gente, que fica meio isolada e a estagiária ajuda, mas não resolve. Sou a favor da inclusão. Aderi logo, mas não tá mole não. No papel é uma coisa, na realidade outra”. (Professora nº 10. Escola X - Entrevista)

(...) “O discurso é lindo, mas a prática mostra que a inclusão é difícil; não dá, mas não dá mesmo. Esse trem de inclusão fica me cheirando economia do Governo. Não é que eu não seja [sic] favorável, deixar a criança deficiente estudar com as outras, mas acho que teria de ser capacitado. Quando morava em São Paulo, fiz um cursinho lá, de só uma semana que

me ajuda um pouco, mas não resolve. O curso foi de libras, mas não pratiquei e desaprendi muito. Mas tem outros tipos de problemas que eu nunca estudei. Fico com dó dos 2 “quase” cegos que tão [sic] comigo. Quero ajudá-los, mas tenho um montão de outros alunos. É uma doídera. A Sala de Recursos e a estagiária, funcionam só no papel; na prática é pouco. Tem também preconceito dos colegas e seus pais. E o montão de trabalho em duas escolas.” (Professora n°9. Escola X - Entrevista)

(...) Não tenho preconceito, sou favorável à educação inclusiva. Mas muitos alunos isola [sic] os deficientes e a gente não dá, não sabe como tratar esses alunos, sem termos curso de capacitação, sem orientação, sim, sem orientação, pois a Sala de Recursos e suas especialistas, não resolvem. O “Mineirão” cheio de alunos na sala, não permite que a gente dê mais atenção. A falta de condições de trabalho e grana complica [sic] mais. Tem dó, é fôgo! (Professora n°8. Escola X - Entrevista)

4. Considerações finais

Os dados coletados pela pesquisa colaboraram para tecer algumas conclusões sobre a inclusão de alunos especiais, em escolas regulares. Esses dados, embora estejam circunscritos aos limites da instituição investigada, podem servir de referência para outros trabalhos.

Pelo que foi exposto, não se constatou na escola, lócus da investigação, uma “cultura de educação inclusiva”, isto é, uma prática real dos princípios emanados dos documentos normativos, propagados e decantados pelos gestores das políticas públicas.

Ficou bem claro que, mesmo se percebendo uma sensibilidade das professoras para com as diferenças dos alunos especiais, todas docentes entrevistadas criticaram a forma como a inclusão (ou não inclusão) está se processando na escola, devido: à carência de capacitação das professoras, para trabalharem com alunos especiais; à falta de uma infra-estrutura e de recursos humanos especializados, disponíveis na própria escola regular; à precária orientação recebida das “especialistas” da Sala de Recursos; à dificuldade dos alunos especiais freqüentarem a Sala de Recursos, localizada em outra escola e que atende em horários, que não contemplam aos seus interesses e necessidades; à dicotomização entre o discurso da inclusão e à sua prática real; ao elevado número de alunos em sala de aula, o que dificulta o atendimento adequado aos alunos especiais; ao excesso de trabalho e às precárias condições salariais das professoras; ao preconceito ainda “cultivado” entre as crianças normais e seus pais, a respeito dos alunos especiais.

Dessa forma, deve-se ressaltar que promover a inclusão, não significa, apenas, permitir que o aluno especial adentre em uma escola regular⁹, mas, principalmente, garantir que lhe sejam dadas condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão (Cury, C. R. J., 1999)

Para que uma escola se torne, verdadeiramente inclusiva, é preciso que seus professores sejam motivados, envolvidos com o novo paradigma da inclusão e, sobretudo, capacitados para dar conta de atender às diversidades, às necessidades de seus alunos especiais, para que eles não fracassem na escola e na sociedade.

É, também, imprescindível que, cada aluno com necessidades especiais, com suas peculiaridades, diferenças e diversidades singulares, receba a atenção, os cuidados e o acompanhamento necessários, para que possa desenvolver suas potencialidades e capacidades.

É importante que toda comunidade escolar seja, devidamente preparada, para receber e conviver com os alunos especiais e seus pais, a fim de que o paradigma da inclusão seja, realmente, construído e consolidado.

A escola regular precisa, em síntese, se tornar realmente, um locus de troca, de interação, de convivência humana e solidária, promovendo, também, uma prática de ensino-aprendizagem que contemple a diversidade e a diferença.

Uma escola que queira se constituir como modelo de educação inclusiva tem de se comprometer com: a melhoria da qualidade de ensino; a integridade das relações interpessoais; a oferta de adequadas condições de aprendizagem para todos alunos; o reconhecimento, de que as limitações e diferenças dos alunos especiais devem ser tratadas como um desafio, para a constituição de uma prática pedagógica competente e compromissada (POKER, 2003). Assim, segundo esse pesquisador, não é o aluno especial que fracassa, mas a escola que falha, devido ao fato de não possuir a competência necessária, para garantir a aprendizagem de todos.

Além disso, considera-se que, tão relevante quanto assegurar uma escola inclusiva, é promover a construção de uma sociedade inclusiva, que viabilize a oferta de serviços e atendimentos adequados, às necessidades de todos cidadãos.

⁹ Omote (2003) explica que, ao contrário do que vem sendo propagado, as escolas regulares, muitas vezes, não estão preparadas para receber os portadores de necessidades especiais e que, nem sempre, as escolas especiais se constituem como locus de segregação. Especifica, por um lado, que muitos alunos especiais poderiam se desenvolver melhor, nessas escolas e, por outro, que nas escolas regulares eles podem se transformar em vítimas de violência simbólica, na medida em que se destacam, para eles e seus colegas, suas limitações e diferenças.

Essa perspectiva maior, não se limita, apenas, à formação de professores para trabalharem nas escolas com a inclusão, mas à sensibilização e à capacitação de todos membros da sociedade, no sentido de se tornarem aptos a aceitarem e a conviverem com a diversidade e a se engajarem, na proposta da inclusão social. Nessa dimensão, a inclusão deixa de ser uma questão que afeta, somente, o cotidiano das escolas, e as esferas didático-pedagógicas, pois ela se configura como sendo uma questão de âmbito político e social, consubstanciada, sobretudo, na garantia do direito à cidadania para todos.

Finalmente, é necessário que se reivindique o comprometimento real dos gestores das políticas educacionais, para que a educação inclusiva receba as condições e os recursos necessários, para o atendimento adequado aos alunos especiais, conforme determinam os documentos normativos vigentes.

Caso contrário, à semelhança do que vem ocorrendo com as outras modalidades e níveis de ensino, o princípio da racionalidade financeira, imporá seus propósitos e a educação inclusiva passará a ser, apenas, um pretexto para promover a redução de custos, violentando os direitos dos sujeitos especiais, que deveriam receber do Estado a atenção e o respeito, que lhes são assegurados, pela Constituição Federal de 1988.

Referências Bibliográficas:

BALL, Stepher. **Education Reform**. Londres: Open University Press, 1997.

BELO Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**. Belo Horizonte: Gráfica da Prefeitura, 1994.

BELO Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. O especial na educação: a experiência de Belo Horizonte. **Cadernos da Escola Plural**, Belo Horizonte, SMED, v.1, n.2, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE. n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Gráfica do Senado, 2001.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Lei 9.394 de 20/12/96. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

CHAUÍ, M. **Vocação política e científica da universidade**. São Paulo, Revista Educação Brasileira, São Paulo, v. 15, n. 1, 1994.

CURY, C. R. J. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 15, 1999.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro? In: VEIGA, I.P. A; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político -pedagógico**. Campinas: Papirus, 2003.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G; CLAVATTA, M. **Teoria e educação e o labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MANTOAN, Maria T. E. Ensino inclusivo/ Educação de qualidade para todos. **Revista Integração**, Brasília, n. 20, 1998.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, M. A. M. **Escola ou empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.

OMOTE, S. A formação do professor para a educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

POKER, R. B. Perspectivas para educação especial. In: **I Seminário Internacional da Sociedade Inclusiva**, 1, 2001, Belo Horizonte, PUC-MG, 2001. 120 p.

SOUZA, B. S. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education: word conference on special needs education: acessand quality**. Salamanca, Spain: Unesco, june, 1994.