

4 Educação Inclusiva: Delimitando Conceitos e Novos Conhecimentos

Nada grandioso pode-se fazer na vida
sem um sentimento poderoso.
(VYGOTSKY).

Entendendo que a inclusão escolar do indivíduo deficiente é uma possibilidade que deveria colaborar para o aperfeiçoamento da educação num contexto geral e, conseqüentemente, para o benefício dos alunos com e sem deficiência (MANTOAN, 2004), este capítulo tratará, no primeiro momento, da Educação Especial e proposta inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Vitória em suas esferas institucional e cotidiana. No segundo momento, tratará da busca do resgate de termos que podem contribuir para que se entenda o contexto histórico da educação inclusiva.

4.1. A Educação Especial e Inclusiva no Município de Vitória

A Educação Especial no município de Vitória, de acordo com os entrevistados da Divisão de Educação Especial, teve seu início em 1991, na administração petista, quando, segundo eles, Vitória teve um salto substancial e qualitativo no que se refere à educação de modo geral. A partir dessa data, começa a haver maior preocupação com o ingresso de profissionais por meio de concurso público, valorização dos professores, construção, reforma e reestruturação dos prédios escolares, cursos de capacitação e uma série de medidas que tinham como objetivo colocar a educação num patamar desejável de aceitabilidade e seriedade diante da opinião pública.

A Educação Especial mais especificamente, segundo relato dos entrevistados da equipe, começa na rede também a partir desse projeto de reestruturação, quando um grupo se propôs a estudar e criar um projeto para

trabalhar com esses alunos em articulação com organizações não-governamentais, com a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e com entidades filantrópicas, para depois começar a propor suas próprias ações em nível municipal.

Esse processo, ele inicia sem salas de recursos e, às vezes, com poucas salas, às vezes trabalhando só em um turno, porque não tinha profissional que se interessasse em trabalhar com a Educação Especial e nem com formação para estar trabalhando com a Educação Especial. Então foi primeiro um grupo de professores de diversas áreas: Educação Física, pedagogos, e outros que foram formando essa equipe. Aí foram procurando na rede pessoas que tinham o interesse com a área de Educação Especial e foram formando uma equipe e começou o processo de implantação, a princípio para atender crianças da Educação Infantil e de 1ª a 4ª série (ASSESSORA de Educação Especial).

Em 1990, de acordo com a equipe, houve, então, concurso para fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e psicólogo para trabalhar na educação e, mais especificamente, na Educação Especial. Essa equipe chegou a ter dezoito pessoas trabalhando em forma de atendimento às escolas, de acordo com encaminhamentos prévios e solicitações dos professores, pedagogos e diretores. Ou seja, essa equipe era caracterizada como itinerante, pois se localizava no interior da Secretaria de Educação e de lá saía para visitas, atendimentos e encaminhamentos nas escolas.

Depois só tinha essa equipe da área clínica, terapêutica e tinha uma equipe da área pedagógica, aí, esse processo se solidifica e tal. Quando chega mais ou menos em torno de 1996/1997, começa um movimento de reestruturação e reavaliação desse processo (ASSESSORA de Educação Especial).

Essa reestruturação e reavaliação, mostradas na fala acima, se referem à implantação de unidades-pólo de atendimento à demanda de alunos deficientes. Segundo os entrevistados, nesse período há uma ruptura no modelo de atendimento, pois não havia a idéia de inclusão. No entanto, as crianças já estavam fazendo parte da clientela escolar com maior ou menor ênfase. Essas unidades-pólo caracterizavam-se pela concentração desses alunos nas escolas em que estivessem implantados os pólos. Ou seja, algumas escolas foram transformadas, por uma medida administrativa, em pólos de atendimento, com uma equipe responsável por esses alunos, o que fez com que as outras escolas acabassem recusando a matrícula dos alunos deficientes e encaminhando-os para as escolas-pólo, alegando não possuir recursos para atendê-los e, ao mesmo tempo, se livrando de algo que incomodava muito o cotidiano escolar. Tinha-se em mente uma nova Educação Especial, agora não mais num

ambiente segregado de espaço filantrópico e/ou assistencial, mas estruturado na escola regular. Entretanto, esse processo de localização em pólos de atendimento é revisto, por motivar tantas falhas e incompreensões, tanto pela equipe central quanto pelas próprias unidades-pólo.

Quando veio a unidade-pólo, veio uma medida administrativa de concentração desses alunos nessas unidades, mas que acaba não se efetivando muito, né? Porque a própria equipe de Educação Especial em 1999/2000 já começa a reverter esse quadro. Foi um mal-entendido da escola, porque a intenção não era de concentração, mas foi o que acabou acontecendo; a própria equipe não concordava com isso, aí houve uma decisão administrativa de acabar com essa concentração e repensar o modelo de atendimento que a gente queria (ASSESSORA de Educação Especial).

Essa decisão administrativa, conforme o relato, fez com que algumas pessoas saíssem da Educação Especial e buscassem outros locais de trabalho no âmbito da Prefeitura por não acreditarem num serviço integrado entre equipe e sala de aula regular. Ou seja, ainda em 1999/2000, permanecia a idéia de que a Educação Especial “[...] está relacionada com as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo de sua escolarização” (BAUTISTA, 1997, p. 10).

Nesse sentido, de acordo com a equipe, esse processo de reestruturação foi importante, pois, a partir da demanda e dos erros observados, novas medidas puderam ser tomadas, dentre elas, a garantia de recursos financeiros, recursos de pessoal e um processo de estudo sério e comprometido com as idéias da escola inclusiva que começava a surgir.

As escolas-pólo teriam o papel de ser locais onde os serviços estariam concentrados e os alunos seriam atendidos em horários invertidos aos das salas regulares e próximos às suas casas. Porém, isso, como mostrado anteriormente não deu certo, tendo que ser reavaliada toda a proposta. Assim, a partir de 2002, conforme foi informado pela equipe, a denominação de unidade/escola-pólo foi revista e passou a designar-se laboratório pedagógico.

O nome laboratório pedagógico implica uma visão de experiência no sentido assim, que as crianças precisam estar num ambiente, e o laboratório pedagógico veio como um local de estudos, de pesquisa acerca do aprendizado desses alunos. Tivemos esse cuidado de colocar como um local de experimentação, por isso laboratório (ASSESSORA de Educação Especial).

Essa discussão sobre os laboratórios pedagógicos como um serviço paralelo ou não de inclusão/exclusão do aluno deficiente será retomada no capítulo quatro, quando discutirei sobre a possibilidade (ou não) de esse serviço

de apoio ser considerado uma nova classe de Educação Especial. Por ora, cabe salientar que a equipe de Educação Especial reconhece que existem linhas tanto dentro da Secretaria de Educação quanto fora do Sistema que têm uma resistência muito grande em relação a esse modelo de atendimento paralelo ao regular. No entanto, enfatiza que hoje esse modelo é o mais acessível à realidade dadas as circunstâncias em que se inscrevem.

Se você pensar logisticamente numa rede com aproximadamente 50.000 alunos, quase 3.000 professores, uma equipe de Educação Especial pequena, você trabalhar com outro modelo não é simples. Então facilita logisticamente também o processo de fomentação de inclusão no sistema, mesmo que em alguns momentos caracterize-se numa certa exclusão no sentido do aluno estar tendo que ir para um serviço paralelo. Mas, em compensação tem facilitado a capacitação da própria equipe de Educação Especial na experimentação, na articulação do trabalho (ASSESSORA de Educação Especial).

Em 2003, esses laboratórios correspondiam a um total de doze unidades, dez localizados em escolas municipais de Ensino Fundamental e dois em centros municipais de Educação Infantil; em 2004 esse número passou para quatorze, sendo doze em EMEFs e dois em CMEIs.

Os laboratórios traziam a necessidade de contratação de profissionais especializados nas várias deficiências – auditiva, visual, mental, múltiplas, autismo, altas habilidades e outras – lotados nas unidades para prestar o atendimento necessário tanto no próprio horário de estudo das crianças, quando elas estudam na escola onde o laboratório se encontra instituído, quanto em horário alternado, para alunos de outras unidades de ensino e também da própria escola. Além disso, cada laboratório conta com um coordenador responsável por sua organização didático-pedagógica em conjunto com a equipe central, que presta total apoio logístico, institucional, pedagógico e metodológico.

De acordo com os relatos da assessora da Educação Especial em visitas a alguns desses laboratórios, pude perceber que estes se localizam em todas as regiões administrativas da cidade, possuem equipamento moderno – lupa eletrônica, aparelhos de estimulação auditiva, dentre outros – para o atendimento pedagógico às deficiências presentes em seu rol de diagnóstico e serviço, além de pessoal capacitado para esse trabalho. Porém, esbarram numa série de empecilhos, dentre os quais se pode destacar o fato de que alguns professores se eximem em tentar fazer um trabalho com essa clientela em sala de aula, pois têm, no serviço de apoio, uma válvula de escape que dá suporte para aquilo que esse professor julga não ser capaz de realizar.

De acordo com relato da entrevistada, ainda permanece enraizada a idéia de que o laboratório pedagógico vai dar conta de fazer todo o trabalho pedagógico que, na verdade, é de responsabilidade do professor, isso pelo fato de que, segundo Mittler (2003, p. 182), “[...] o obstáculo principal para a inclusão subjaz às crenças e às atitudes, e não à ausência de prontidão das escolas e dos professores”.

Nesse sentido, percebe-se que tem ocorrido uma supercapacitação do pessoal do laboratório, por meio de estudos e experiências, conforme salientado na fala da assessora de Educação Especial, e também uma descrença e conseqüente má formação do pessoal que deveria lidar com esses indivíduos no cotidiano¹ educacional, ou seja, os professores regulares.

Como já enfatizado, os laboratórios buscam atender às crianças em instalações dentro de escolas e centros de Educação Infantil localizados em todas as regiões administrativas, logo as crianças que estudam em escolas ou CMEIs que não têm laboratório pedagógico devem se deslocar, em outro horário, para locais que ofereçam esse atendimento, o que pode ocorrer uma ou mais vezes por semana, dependendo do grau de deficiência e da necessidade de cada aluno. Essa inversão de horários traz, de acordo com a assessora entrevistada, duas características prementes: uma positiva e outra negativa.

A positiva concentra-se no fato de a criança ter a possibilidade de aprofundar conhecimentos com o auxílio de um especialista; a negativa é a de que, novamente, nem todos os que necessitam podem se deslocar para outro bairro, outra escola em horário contrário, devido a problemas econômicos e sociais – já que muitos pais trabalham fora e não têm quem leve essa criança. Para tentar resolver esse impasse, a equipe informou que tem tentado realizar um trabalho de parceria entre os laboratórios e as escolas que não os possuem, para que o processo inclusivo se dê de forma integrada e condizente com a política pretendida.

Para tanto, os profissionais dos laboratórios têm realizado cursos, palestras, reuniões e fóruns com professores das escolas e dos centros de Educação Infantil com diretores, pais, pedagogos, além de realizar visitas com grupos de estudo direcionados aos profissionais em seus locais de trabalho. Porém, durante o processo de pesquisa desenvolvido, não presenciei nenhum desses momentos; ao contrário, o único evento voltado para a educação

¹ O termo cotidiano é utilizado, de acordo com os estudos de Heller (1992, p. 17), quando a autora diz que “[...]a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”, pois assim deveria ser a escola.

inclusiva no período observado foi um seminário estadual promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo, no qual cada unidade educacional da Prefeitura de Vitória teve direito a duas vagas que foram sorteadas² entre o corpo docente e técnico-administrativo.

Além dos coordenadores, professores e especialistas que são lotados nos laboratórios pedagógicos, a equipe central da Secretaria de Educação é composta, atualmente, por pedagogos, estagiários, fonoaudiólogo e psicólogo que dão suporte clínico-institucional ao trabalho com os coordenadores e pedagogos dos laboratórios. Dentre as funções dos coordenadores, além da parceria didático-pedagógica, está o diagnóstico dos alunos encaminhados pelas escolas.

Esse diagnóstico, de acordo com o depoimento da assessora da equipe de Educação Especial, é feito pelo coordenador do laboratório em conjunto com a equipe central.

A gente trabalha em conjunto. Esse ano [2004] a gente está com quatro coordenadores novos, aí a gente faz esse diagnóstico junto: coordenador, assessor, professor e especialista, para ajudar e ensinar e ao mesmo tempo capacitar. A gente fazia isso na própria equipe, mas, como a demanda era grande, a gente viu no coordenador a pessoa certa. Claro que esse coordenador passa por uma formação séria, para que ele possa centralizar mesmo, já que a equipe central é muito pequena (ASSESSORA de Educação Especial).

Além desses profissionais, as escolas e centros de Educação Infantil têm contado com estagiários de Pedagogia contratados por um período de dois anos para atuar nos laboratórios pedagógicos e junto aos professores regulares. Esses estagiários têm como principal função acompanhar as crianças deficientes, ficando à disposição da criança e do professor.

No centro observado, a estagiária de Educação Especial chegou faltando quase dois meses para o final do primeiro semestre do ano letivo de 2004,

² O sorteio de vagas para congressos, seminários e/ou similares é uma prática comum no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, para tentar atender aos interessados em participar. Nesses casos, SEME paga a inscrição dos sorteados. Caso outros profissionais se interessem em participar e não foram sorteados, podem fazê-lo, desde que arquem com os custos.

porém, independente de sua presença, as crianças deficientes freqüentavam a escola regularmente.

Em conversas informais mantidas com diretores de escolas e de CMEIs que não possuem laboratório pedagógico, pedagogos, coordenadores de laboratório e, principalmente, estagiários de Educação Especial, constatei que existe uma série de práticas excludentes veladas ocorrendo com muita ênfase no Sistema Municipal de Ensino: as crianças são matriculadas, porém a escola ou o centro de Educação Infantil só as deixam freqüentar regularmente se tiverem o estagiário, pois salientam que as salas são muito cheias, os professores não têm formação suficiente para dar esse atendimento diferenciado, o número de profissionais na escola é pequeno, logo, creditando ao estagiário o papel de único responsável por esse acompanhamento. Alguns relatos dos estagiários chegam a ser surpreendentes, ao afirmar que, quando chegam, o corpo técnico-administrativo, docente e até o de apoio – serventes, cozinheira e vigias – se exime de suas atividades junto às crianças deficientes, alegando ser essa a função do estagiário.

A escola tem laboratório e isso faz com que as pessoas preparadas para atender fiquem lá (PROFESSORA de sala de aula).

Aí a professora falou: 'cuida dele [criança com deficiência mental] porque é sua função'. Aí eu cuido, mas quando eu não vou ou saio mais cedo, ele não vai para a escola ou vai embora mais cedo também (ESTAGIÁRIA de Educação Especial).

Olha, falta apoio. Então, eu oriento os professores a receberem as crianças só com o estagiário ou se tiver a assistência do pessoal do laboratório (DIRETORA de CMEI).

Nas escolas que possuem laboratórios pedagógicos, pude observar que essa suposta inclusão também ocorre, porém de outras formas: uma com o professor se eximindo de fazer seu trabalho em função do laboratório, como já foi dito; e outra pelo fato de que esses laboratórios geralmente são instalados em espaços que estavam desativados ou que foram adaptados nos prédios escolares – como vestiários, depósitos, grêmios, despensas e outros – para serem usados. Com isso, corre-se o risco de se ter excelentes materiais em lugares apertados, sem infra-estrutura desejável e, o que me parece pior, escondidos, já que geralmente esses espaços ficam em lugares mais reclusos dos prédios escolares.

O número de alunos que apresentam alguma deficiência diagnosticada matriculados no Sistema Municipal de Ensino de Vitória tem crescido muito, conforme pode ser observado na tabela que se segue:

Tabela 7 - Nº de alunos deficientes matriculados

Ano	Nº de Alunos
2000	725
2001	843
2002	837
2003	1160

Fonte: SEME/NPS

Observa-se, nessa tabela, um crescimento substancial do ano de 2000 para o ano de 2003. Esse crescimento, segundo informações da equipe de Educação Especial, tem se dado essencialmente pelo fato de se ter aprimorado o atendimento prestado, com o alcance de uma maior credibilidade.

As escolas estão mais abertas à diversidade e à heterogeneidade da clientela. Associado a isto está o fato de que as escolas municipais, tanto de Ensino Fundamental quanto de Educação Infantil, têm recebido recursos financeiros, materiais e pessoais de boa qualidade e que têm feito a diferença no atendimento aos alunos deficientes (ASSESSORA de Educação Especial).

No que se refere ao horário de atendimento, esses laboratórios funcionam de acordo com o horário letivo da escola onde estão instalados, ou seja, existe atendimento nos três turnos não em todos os laboratórios, mas naqueles em que o horário da escola permite. Isso, a meu ver, pode contribuir para que, principalmente os alunos do noturno, sejam centralizados nas escolas com laboratórios, o que, por sua vez, seria um retorno à política existente nas antigas escolas-pólo.

Quanto à política de formação continuada dos profissionais que atuam nas salas regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o processo inclusivo³ da pessoa deficiente, as falas dos profissionais da equipe de Educação Especial evidenciam que, assim como na Educação Infantil, o que se tem são episódios de formação, ou seja, congressos, simpósios, seminários, sem uma continuidade sistemática.

Além desses momentos, há horários nas escolas que podem (ou não) ser usados para estudos referentes a essa temática – e, como pôde ser evidenciado em momentos intra e extra-escolares, salientava-se que existiam coisas mais importantes a serem tratadas do que estudar “[...] essas coisas de deficiente” (Fala de uma professora na sala de reuniões). Porém, existem algumas

³ Uma discussão mais aprofundada sobre o uso dos termos inclusão, integração, deficiência, dentre outros, será feita na segunda parte deste mesmo capítulo.

iniciativas que estão sendo tomadas a partir do segundo semestre de 2004, por exemplo, um curso seqüencial de LIBRAS.⁴ No entanto, percebi que a formação ainda está muito centrada no âmbito do laboratório pedagógico e da equipe central.

A formação continuada tem se dado na questão da divisão quanto à própria formação dos professores; a questão da inclusão, tudo já está em projeto. Tem também os coordenadores de laboratórios que fazem, junto com os assessores, grupos de estudo nas escolas, mas de acordo com a demanda, só quando eles solicitam (ASSESSORA de Educação Especial).

Como se percebe nessa fala, novamente aparece o caráter de espontaneidade no processo de formação dos professores, daí não surpreender o fato de alguns profissionais só aceitarem os alunos deficientes com a garantia de um serviço de apoio paralelo de estagiários, ou no laboratório, ou em escolas especiais, ou seja, como afirma Mantoan (2003, p. 87),

O professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a idéia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência.

Uma mudança radical faz-se necessária quando se observa o crescente número de crianças e jovens que apresentam algum tipo de deficiência, buscando no Sistema Municipal sua inserção no meio educacional sistematizado; ou seja, o número de laboratórios pode ser pequeno quando se tem um número relativamente alto de matrículas. Além disso, como salientado pela própria equipe, muitos alunos têm que se deslocar de suas escolas para ter atendimento e aí esbarram na questão financeira que pode prejudicar esse deslocamento.

Atualmente, conforme relato da equipe de Educação Especial, o sistema tem matriculado crianças com todos os tipos de comprometimento, como deficiência visual com perda total da visão e baixa visão; deficiência auditiva e surdez total; deficiência física; mental, em suas vertentes de autismo, síndrome de Down e outras; deficiências múltiplas; superdotação/altas habilidades; e distúrbios evasivos de desenvolvimento – também conhecidos como condutas típicas. Esses indivíduos representam a gama atendida pelos laboratórios e pelas escolas e centros de Educação Infantil.

⁴ Linguagem Brasileira de Sinais.

Quando questionada sobre o grande número de alunos deficientes matriculados no sistema, a assessora informou que, devido à reestruturação dos laboratórios e à política de diagnóstico e trabalho proposto, tem havido uma busca por vagas de alunos de escolas particulares e até de outros municípios.

Outra coisa que está chamando a atenção é a demanda da escola particular de alunos com deficiência para a rede. Está havendo um fluxo de alunos que estavam na rede particular para a Prefeitura de Vitória. Sempre tem gente procurando vaga. Também tem dos outros municípios, direto. Temos três escolas que estão com a demanda muito grande de crianças especiais que são de outros municípios e a gente tem muito que avançar (ASSESSORA de Educação Especial).

Nesse sentido, um fato que tem me preocupado é ainda a presença incisiva da compartimentalização do cotidiano escolar em séries anuais subdivididas em horários estanques, em que cada disciplina possui um número mínimo de horas semanais que podem fazer com que o educando não dê conta daquilo que está sendo trabalhado. Associado a isso está o aspecto *formação inicial* dos professores que, no caso das disciplinas específicas de 5^a a 8^a séries, podem não abranger uma visão mais teórico-metodológica e crítica sobre o processo de inclusão que se tem tentado implementar no contexto educacional contemporâneo.

Alguns diretores de escola, professores, estagiários e coordenadores de laboratório informaram que um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas, quando matriculam crianças e/ou jovens com algum tipo de deficiência, está associado aos professores de 5^a a 8^a séries. Esses professores alegam que não são preparados para trabalhar com esses indivíduos e que eles são de responsabilidade dos pedagogos e dos professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, além de serem, também, de responsabilidade dos laboratórios, principalmente aqueles alunos com deficiência mental, autismo, síndromes e deficiências múltiplas.

Num estudo realizado por Bomfim (2005), com o objetivo de identificar algumas dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular na inclusão de alunos especiais, pode-se perceber que a escola acaba valorizando sobremaneira a atuação do laboratório pedagógico e se esquivando de um trabalho comprometido por todos para o processo inclusivista, como se a responsabilidade por esse trabalho fosse exclusividade dos profissionais do laboratório.

Evidencia-se que a escola não muda como um todo, mas que as práticas correm o risco de continuar acontecendo como se houvesse homogeneidade e onde tudo pudesse ser aprendido por todos da mesma forma, quando, ao contrário, “[...] um dos desafios da educação é construir, através de processos educativos, e, neles mesmos, formas solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os homens” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 17).

Além disso, segundo uma professora de laboratório pedagógico entrevistada, a resistência se dá por falta de formação.

Nem todo professor está preparado com essa inclusão. Nem todos estão preparados realmente para receber; tem aquele que recebe de braços abertos e tem aquele que põe um pouco de resistência. Não que ele não queira, mas talvez porque ele não saiba como lidar, porque chega o final do ano e ele tem que mostrar um rendimento. Eu vejo ainda muito professor com medo de receber aquele aluno e não saber como trabalhar, como avaliar (PROFESSORA do laboratório pedagógico).

Essa fala é muito interessante, pois enfoca alguns aspectos que precisam ser salientados, como a avaliação e os resultados ao final do ano, e o recebimento desses alunos de braços abertos pelos professores.

A avaliação traz uma série de aspectos que podem interferir em uma educação voltada para o resgate socioeducativo dos sujeitos, ou seja, “[...] a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” (MITTLER, 2003, p. 35).

Outro aspecto salientado na fala da professora sugere que os professores não são obrigados a receber esses alunos e aqueles que o fazem, o fazem de braços abertos.

A Lei nº 4.747/1998, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Vitória, dedica, em seu capítulo III, seção IV, três artigos à Educação Especial. Nesses artigos, inscrevem-se normatizações referentes ao atendimento, organização escolar, apoio financeiro e pedagógico especializado, como pode ser observado a seguir:

Art. 28. A educação especial, modalidade de educação escolar para educandos portadores de necessidades educativas especiais, será oferecida, preferencialmente, nas escolas de ensino fundamental, nos centros de educação infantil e em centros integrados de educação especial.

Parágrafo Único. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, nas escolas e nos centros de educação infantil, em centros integrados de educação especial para atender as peculiaridades da clientela de educação especial, que são os portadores de deficiência, os de condutas típicas e os de altas habilidades.

À primeira vista, esse artigo traz consigo uma visão, de certa forma, progressista em relação à Educação Especial, quando salienta que essa modalidade educacional será oferecida nas escolas, centros de Educação Infantil e centros integrados de Educação Especial. Porém, um olhar mais atento revela algumas incoerências.

Logo no início do art. 28, aparece o termo preferencialmente. O que é isso? O que esse termo significa? Etimologicamente, essa palavra pode ser entendida como “[...] ato ou efeito de preferir; predileção. Manifestação de agrado ou atenção prestada a alguém ou alguma coisa” (KURY, 2002, p. 867). Ora, preferir, ter predileção por algo, não é o mesmo que ser obrigado. Assim, o artigo deixa claro que o Poder Público não é obrigado a aceitar esses indivíduos em suas instituições e aí aparece a segunda incorreção desse artigo: não fica claro se essas escolas são públicas, privadas, comunitárias, filantrópicas ou confessionais. Além disso, o que seriam os Centros Integrados de Educação Especial? Seriam as escolas-pólo, ou classes especiais, ou laboratórios pedagógicos, ou locais a serem criados, por quem, para quê, com que finalidade?

Por outro lado, entendo que o uso do termo preferencialmente sugere que existem deficiências que a escola regular, diante de tantos problemas que enfrenta, ainda não está preparada para receber/atender satisfatoriamente, cabendo a espaços especializados esse trabalho, uma vez que, geralmente, esses lugares contam com serviço fonoaudiológico, terapêutico, médico, dentre outros. Entretanto, saliento que esse serviço especializado, em hipótese alguma, deve impedir as possibilidades de um trabalho colaborativo entre espaço regular e espaço especializado de educação.

Um outro aspecto a ser ressaltado está presente no parágrafo único desse mesmo artigo. Percebe-se que, quando necessário, haverá serviço especializado para o atendimento às peculiaridades, porém, a quem caberá determinar essa necessidade? Às escolas e centros de Educação Infantil? Nos centros integrados, como sugere uma leitura mais atenta, de acordo com a pontuação existente?

No art. 29, outras colocações levam a questionamentos semelhantes. Observemos o que ele diz:

Art. 29. Poderão receber apoio técnico e financeiro do Poder Público Municipal, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, atendendo a educandos sem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum.

Esse artigo é interessante, pois abre precedente para duas visões: uma, no que se refere ao direcionamento de recursos públicos a essas instituições especializadas no atendimento, já que seria muito mais vantajoso, dada a política desenvolvida atualmente nos laboratórios pedagógicos, que esses recursos fossem utilizados na compra de equipamentos, formação inicial e continuada de professores e organização desses espaços em todas as unidades escolares municipais; outro fator é que, como diz o artigo, qualquer criança, mesmo aquela com atraso curricular, poderá ser atendida, o que poderia causar uma ainda maior busca pela homogeneização das turmas, já que as crianças com problemas de acompanhamento de qualquer ordem, visto que o artigo abre esse levante, poderiam ser encaminhadas a essas entidades especializadas na Educação Especial.

Esse artigo ainda traz cinco incisos que nada dizem acerca do atendimento prestado ou quaisquer outras informações didático-metodológicas, prendendo-se somente a questões referentes a insumos orçamentais e financeiros de gerenciamento e administração.

O art. 30, por sua vez, parece que vem em dissonância a tudo o que foi dito anteriormente.

Art. 30. O sistema municipal de ensino assegurará aos alunos portadores de necessidades educativas especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – articulação com órgãos oficiais afins, para oferta de educação especial para o trabalho.

Esse artigo e seus respectivos incisos, aparentemente, conduzem a duas interpretações: uma no que se refere à abrangência positiva e significativa de sugerir uma série de ações inovadoras para o atendimento nas escolas regulares das crianças e jovens deficientes, por meio de currículos, métodos, técnicas e procedimentos avaliativos diferenciados, para atender às mais

variadas especificidades, o que, por sua vez, está perfeitamente coerente com a proposta de uma escola para todos, uma educação democrática, dialética e voltada para a heterogeneidade das relações; ou seja, a compartimentalização, a cristalização, “[...] a divisão do currículo em disciplinas [...] fragmenta e especializa os saberes e faz cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um meio de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos” (MANTOAN, 2003, p. 48).

A segunda interpretação se refere à contradição que esse artigo e incisos trazem em relação ao que é falado nos artigos e incisos anteriores – 28 e 29. Uma análise mais atenta revela que se esse artigo for seguido à risca, ele lança por terra os dispositivos do art. 28, uma vez que a interpretação do art. 30 sugere que o sistema “assegurar”, o que não é o mesmo que “haverá, quando necessário”.

A outra contradição diz respeito ao art. 29. Ora, se tudo o que é dito no art. 30 for executado, não será necessária a participação, e conseqüente financiamento, das entidades comunitárias, filantrópicas e confessionais que poderiam levar o aluno a ser mais excluído do que incluído no processo educacional, isso pelo fato de que esses ambientes, geralmente, segundo Vygotsky (1997b, p. 59), se destacam “[...] pela deficiência fundamental de que encerram seu educando [...] no estreito círculo da coletividade escolar, em que criam um micromundo isolado e fechado, onde tudo está acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo está centrado na insuficiência física e não o introduz na autêntica vida”.

Essa breve análise da Lei nº 4.747/98, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Vitória, sugere que se busque, ainda, na fala de outros profissionais da Secretaria de Educação, observar como eles vêem o papel da Educação Especial para o desenvolvimento global do educando e da escola como instituição de ensino democrática.

Nesse sentido, destaco as falas da entrevistada da Divisão de Educação Infantil e as do Secretário de Educação para tentar entender como ambos vêem o processo desenvolvido e se estão, relativamente, de acordo com o preconizado pela referida lei.

Quando questionado sobre a reestruturação das escolas com mais equipamentos apropriados, professores formados e projeto de formação continuada, o secretário informou:

Nós temos as escolas que são preparadas; porque toda escola não pode ter tudo, porque a gente sabe que é difícil, nós temos escolas pobres. Mas estamos preparando o centro, que vai ser construído para ser um centro municipal para o atendimento da criança especial, com fonoaudiólogo, com terapia ocupacional, com fisioterapeuta. Aí, nosso plano é que a criança seja atendida na escola, mas, se ela precisar de um atendimento mais especializado, ela vai se dirigir ao centro (SECRETÁRIO da Educação).

Essa fala revela, talvez, aquilo que preconiza o art. 28 e seu respectivo parágrafo, na Lei Municipal nº 4.747/98, ou seja, o atendimento centralizado num local especializado. Seria uma nova escola especial? Seria um novo modelo de laboratório? Não seria mais interessante equipar os laboratórios existentes ao invés de construir outro e centralizar ali os atendimentos? Quando entrevistei a assessora de Educação Especial, ela se mostrou surpresa com essa idéia, alegando não terem ainda conhecimento desse fato. Percebe-se aí, novamente, a falta de comunicação e articulação interna de informações entre equipes e secretário e vice-versa.

Na fala da responsável pela Divisão de Educação Infantil, constatei uma certa falta de informação sobre o processo desenvolvido, pois a entrevistada salientou que a maneira como a escola lida com as diferenças e com a deficiência pode ter sua culpa na família que, segundo ela, ainda segrega seus filhos. Culpa, em outros momentos, o sistema público em todos os seus níveis, mas não salienta que esse processo deficiente desenvolvido pelo Sistema Municipal de Educação pode estar enraizado até mesmo no fato de se ter, dentro de uma Secretaria que se intitula Sistema, divisões de educação que não trabalham como uma equipe somada para multiplicar, mas como setores divididos e desenvolvendo atividades específicas que não são do conhecimento de todos.

Um fato que chamou muito a atenção durante o processo de reconhecimento da Educação Infantil e Educação Especial no Sistema de Ensino de Vitória foi o relacionamento entre as equipes. No capítulo anterior, ficou evidenciado o modo como a chefe da Educação Infantil via e se expressava em relação ao trabalho conjunto com a Educação Especial, centralizando sua fala em apenas um aspecto. Porém, por outro lado, a equipe de Educação Especial vai além e aponta problemas, pontos positivos e negativos que podem interferir nesse processo.

Nesse sentido, quando questionada sobre como vê a relação entre as equipes de Educação Especial e Educação Infantil dentro do sistema, a assessora de Educação Especial salientou que esse trabalho de aproximação

não tem sido fácil por uma série de fatores que envolvem, principalmente, a resistência que alguns setores têm em entender e reconhecer a diversidade e a heterogeneidade da educação.

Agora a equipe está conseguindo respirar um pouco mais aliviada. Nós já estamos conseguindo garantir o serviço de apoio, o serviço de laboratório e assim conseguindo uma aproximação maior. Hoje nós temos uma demanda de Educação Infantil maravilhosa que está aí, mas eu acho assim, que essa entrada na Educação Infantil ainda sofre muitas resistências porque eles acham que essas crianças são de responsabilidade nossa, que a gente coloca na Educação Infantil e depois não dá conta deles. Mas, se a gente parar e olhar, a gente percebe que o material que tem na Educação Infantil é quase todo o mesmo que tem nos laboratórios (ASSESSORA de Educação Especial).

Essa fala deixa claro que, apesar dos pontos positivos destacados neste capítulo, um dos grandes problemas em relação à Educação Especial no município de Vitória reside nas relações interpessoais no nível de Secretaria que, por sua vez, se refletem no cotidiano escolar e têm como principal desvantagem um atendimento compartimentalizado, que poderia ser muito melhor para a criança com e sem deficiência, para professores especialistas ou não e para o processo inclusivista de maneira geral.

Mas, o que seria o processo de inclusão? E a integração seria a mesma coisa? Teria a mesma conotação de inclusão? E a Educação Especial abrangeria esses dois termos? E o que dizer da teoria subjacente a esses e a outros fatores que podem contribuir para essas falas, para esse processo desenvolvido e visualizado no Sistema Municipal de Ensino de Vitória? Para entender, mais do que responder a essas e a tantas outras questões, a segunda parte deste capítulo trata desses aspectos, de forma teórica associando as falas e as observações do campo.

4.2. Educação Especial, Integração Escolar, Proposta Inclusivista: Conceituando o que se Fala

Entendendo que ainda não existe um consenso entre os pesquisadores que tratam da temática em questão e buscando um entendimento daquilo que hoje pode ser vislumbrado como um ensaio para o processo de inclusão de crianças, jovens e adultos deficientes no contexto educacional, faz-se necessário um breve resgate histórico das idéias que embasam tal perspectiva.

De acordo com Mazzotta (2001), a história da Educação Especial é marcada por uma série de visões errôneas, porém inseridas num contexto histórico e social acerca da pessoa deficiente. Essas visões, assim como a da criança apresentada por Sarmiento e Pinto (1997), também variavam e variam muito de sociedade para sociedade, de cultura para cultura e de família para família. Porém, em se tratando de pessoas deficientes, essa visão muitas vezes estava relacionada com a falta, a possessão demoníaca, ou sobrenatural, já que, “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para noções realísticas” (MAZZOTTA, 2001, p. 16). Dessa forma, segundo o autor, a própria religião contribuía para que essas pessoas fossem deixadas à margem da sociedade. Geralmente eram vistas como seres imperfeitos, impuros, não sendo a imagem e semelhança de Deus, como os outros homens considerados próximos da perfeição divina.

Mazzotta (2001), em seus estudos, traça um perfil desse processo de início de uma preocupação maior com a vida, o bem-estar e a educação de pessoas deficientes. Ele faz um paralelo entre a história no contexto europeu e brasileiro e enfatiza que, principalmente na Europa, “[...] os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais” (p. 17).

Entretanto, o autor destaca que muitas dessas medidas caracterizavam-se como educacionais somente na sua nomenclatura, quando, na verdade, eram instituições voltadas para o abrigo, a assistência e a terapia, além do fato de que havia uma vasta gama de expressões para designar tanto o trabalho desenvolvido quanto a clientela envolvida e que, ainda hoje, se refletem nos meios sociais.

Uma investigação sobre essas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional dos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas, a despeito de sua impropriedade (MAZZOTTA, 2001, p. 17).

No mundo, as primeiras medidas para o trabalho com deficientes se deram primeiro com surdos e depois com cegos. Esses registros, segundo o autor, mostram uma aceitação maior e conseqüente postura de educabilidade dessas deficiências, em detrimento dos chamados idiotas ou selvagens, que

começa por volta do século XIX, enquanto os cegos e surdos já vinham sendo beneficiados com medidas educacionais desde o século XVII.⁵

Com o passar dos anos, como ressalta o autor, essas medidas foram divulgadas e aperfeiçoadas, além de começarem a fazer parte da legislação acerca dos direitos que essas pessoas teriam.

No Brasil, segundo Mazzotta (2001, p. 27), alguns brasileiros, inspirados pelas experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos, “[...] iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência”.

De acordo com o autor, somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX é que começam a ocorrer, na política educacional brasileira, “[...] a inclusão da educação de deficientes, da educação de excepcionais ou da educação especial” (p. 27).

Isso mostra que, durante muito tempo, as iniciativas permaneceram isoladas e desenvolvidas em torno de critérios assistencialistas de cuidado e preservação. Para uma visão melhor desse processo no Brasil, Mazzotta (2001) destaca dois períodos marcados por ações de natureza semelhante para o atendimento às pessoas deficientes. O primeiro período compreende as iniciativas oficiais e particulares isoladas, como a criação de institutos para o trabalho com cegos, com pessoas surdas, hospitais em alguns Estados para o trabalho com deficientes mentais, dentre outros, que compreende um, relativamente, extenso período de tempo que vai de 1854 – quando D. Pedro II funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – até 1956 – quando se dão as primeiras iniciativas referentes às APAEs no Brasil.

O segundo período apresentado pelo autor situa-se entre 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional, além do fato de que, nessa época, “[...] o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para esse fim” (MAZZOTTA, 2001, p. 49). Além disso, nesse período, a atenção à educação da pessoa deficiente também passa a fazer parte dos discursos legais da legislação educacional.

⁵ Uma visão mais detalhada desse processo de aceitação e educação pode ser obtida nos capítulos iniciais da obra de Mazzotta (2001).

Assim, como salienta Kassar (2004, p. 28), “[...] a LDB 4024/61 vai tratar da Educação Especial em dois artigos. O art. 88 propõe o atendimento ao deficiente ‘dentro do possível’ na educação regular. Já o art. 89 garante apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação”.

Esses artigos remetem ao que já foi aqui destacado, quando me referi ao proposto pela Lei nº 4.747/98 que instituiu o Sistema Municipal de Educação de Vitória, isto é, há uma semelhança que, em meu entender, não é mera coincidência, entre um e outro discurso.

Já em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971, nota-se, segundo Kassar (2004, p. 30-31), “[...] uma preocupação na caracterização da clientela de Educação Especial, que é definida como: ‘alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados’”.

Por essa especificação legal, é atribuída à Educação Especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem, necessariamente, possuir qualquer deficiência, ou em outras palavras, torna-se legítima a transformação de crianças ‘atrasadas’ em relação à idade regular de matrícula em ‘deficientes mentais educáveis’ ou ‘treináveis’. O sucesso ou fracasso dessa clientela é, nesse contexto, respaldado pelo discurso das potencialidades inatas (KASSAR, 2004, p. 31).

Nesse contexto, cabe salientar que atualmente a legislação educacional referente à pessoa deficiente ainda guarda resquícios da época da ditadura, quando a influência positivista e das idéias de seres humanos que refletissem a sociedade perfeita que se tinha em mente levava a pensar que qualquer problema, como o atraso conteúdo/série, constituía a base para o atendimento educacional especializado.

Porém, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca,⁶ um salto qualitativo grande e substancial foi dado em relação ao pensamento, atendimento e políticas públicas para as pessoas deficientes.

⁶ Essa declaração é um documento sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que representa o pensamento de noventa países reunidos em Salamanca – Espanha – no ano de 1994, que teve como objetivo central firmar um compromisso mundial em relação à educação de pessoas deficientes na escola regular, além de sustentar outras providências que precisam ser assumidas pelos governos. O Brasil, apesar de não ter feito parte da reunião, assumiu seus princípios.

A Declaração de Salamanca (1994) sancionou um conjunto de princípios que refletem as atuais políticas educativas concernentes à Educação Especial, consagrando, dentre outros, os seguintes princípios norteadores de uma educação para a equidade social; a) o direito à educação deve ser independente das diferenças individuais; b) as necessidades educativas especiais não devem abranger somente as crianças com problemas, mas todas aquelas que possuem dificuldades no cotidiano escolar; c) a escola é que deve adaptar-se aos alunos e às suas especificidades, e não o contrário; d) o ensino deve ser diversificado, rico, criativo e realizado num espaço comum a todas as crianças. A escola inclusiva, desse modo, pressupõe um modelo de instituição que, em seu bojo, deveria abranger as nuances dos princípios da Declaração de Salamanca.

Além disso, a Declaração de Salamanca pressupõe que uma das formas essenciais de se atingir tais princípios seria a garantia da qualificação profissional dos professores, valorização do outro como pessoa, como ser humano que possui diferenças que o torna parte da diversidade humana.

Outro documento que tem embasado as políticas públicas nacionais referentes ao trabalho e assistência social, educacional e de saúde para a pessoa deficiente é a Declaração da Guatemala de 1999. Essa declaração faz parte da convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras⁷ de deficiência, da qual o Brasil é um dos signatários.

A Declaração da Guatemala tem como princípio básico a garantia de que os governos assumirão o compromisso de adequar instalações que facilitem o transporte, a comunicação e o acesso público das pessoas deficientes; promover ações no sentido de facilitar o acesso à educação, saúde, emprego, assistência social, esportes, atividades políticas e de cidadania; proclamar a igualdade de oportunidades e condições de vida perante a sociedade como um todo, no sentido de eliminar preconceitos e discriminações, além de incidir sobre o fato de que as pessoas deficientes têm o direito de participar na elaboração e execução de medidas e políticas públicas para a busca de qualidade de vida adequada à sua satisfação pessoal.

Isso tudo parece utópico, porém, uma análise histórica detalhada revelaria que essas políticas e iniciativas caminham, ou ao menos tentam caminhar, no sentido de que se entenda que “[...] o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência

⁷ O termo portador é utilizado de acordo com a Declaração da Guatemala. Em outra parte deste capítulo essa nomenclatura será retomada e discutida.

está contextualizada e marcada pelas condições concretas da vida social” (PADILHA, 2000, p. 206).

Atualmente, no Brasil, a legislação volta-se para a temática inclusivista. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, todos os alunos com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas salas regulares do Ensino Fundamental. A LDBEN nº 9.394/96 salienta, em seus arts. 58, 59 e 60 (assim como parágrafos e incisos), que os sistemas de ensino devem tornar possível o acesso desses alunos às classes regulares, dando todo suporte tanto teórico quanto prático para que a inclusão realmente ocorra. Além disso, sustenta que o serviço especializado para o atendimento às peculiaridades dos alunos deficientes só deverá ser instituído quando for necessário. Também faz referência às melhorias e revisões de currículo, avaliação, métodos, técnicas, recursos educativos, formação de professores, dentre outros aspectos propícios à mudança de paradigmas referentes à clientela deficiente.

Seguindo nessa mesma direção, a Lei nº 10.172/01, que institui o Plano Nacional de Educação, salienta que a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais deve-se realizar no sistema regular de ensino. Além disso, enfatiza que “[...] a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino” (p.126).

Tal ponto de vista mostra, pelo menos no texto legal, que há uma grande preocupação no que diz respeito a uma política inclusivista de pessoas deficientes no seio da escola regular, com apoio técnico, um atendimento digno e de qualidade em relação a recursos materiais, físicos e profissionais.

Entretanto, observa-se, cotidianamente, que essa “ilha de prosperidade” almejada e suscitada pela legislação está aquém das possibilidades de implementação por uma série de fatores socioeconômicos e políticos, além de deixar dúvidas – no caso da LDBEN nº 9.394 – sobre de quem é a responsabilidade sobre a Educação Especial, ou seja, se é dever dos Municípios, dos Estados ou do Governo Federal. O que se tem observado na prática é que os projetos inclusivistas têm seguido a ordem estabelecida pela LDBEN nº 9.394, ou seja, os sistemas municipais cuidam da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com seus respectivos problemas de acesso, permanência e manutenção de sua clientela (o Ensino Fundamental com recursos próprios e do FUNDEF), o Estado sendo responsável pelo Ensino Médio e o Governo Federal pelo Ensino Superior.

Além disso, cabe ressaltar que a LDB nº 9.394/96 traz, ainda, alguns resquícios das suas antecessoras nº 4.024/61 e nº 5.692/71, principalmente na utilização do termo “preferencialmente”, que, como já salientado, induz a várias interpretações de acordo com a vontade política de quem está no comando, isso pelo fato de que “[...] infelizmente a expressão ‘preferencialmente na rede regular de ensino’ do texto legal implica a possibilidade de crianças e adolescentes com deficiência serem mantidos nas escolas especiais” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.105), ao invés de um trabalho colaborativo, como já suscitado neste mesmo capítulo.

No que se refere aos recursos públicos destinados à permanência e atendimento da criança deficiente na Educação Básica, estes também seguem o proposto nas Leis nº 9.394/96 e nº 10.172/01 – LDBEN e PNE – que salientam as responsabilidades e formas de atendimento. Entretanto, o Plano Nacional de Educação, em seu capítulo 8, item 8.3, intitulado *Objetivos e metas referentes à educação especial*, destacam uma série de objetivos e metas a serem alcançados nos próximos dez anos, em relação também a essa modalidade de ensino, salientando que um dos objetivos para a implementação de uma política inclusivista de qualidade seria:

Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas da saúde, assistência social, trabalho e previdência (BRASIL, 2001, p. 133).

O que pode ser observado nas entrelinhas desse dispositivo é que, novamente, não se tem claro de quem é a responsabilidade pelo atendimento e pela inclusão, ou seja, os recursos seriam em torno de 5%, mas para quem? Para a escola? Assistência social? Trabalho? Todos? Será essa uma política séria em relação ao indivíduo deficiente?

Além da Declaração de Salamanca, de Guatemala e da legislação educacional brasileira vigente, destaco, ainda, para clarificar um pouco mais o que se tem feito em termos políticos às pessoas com deficiência, a Resolução nº 02, do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 2001. Cito essa Resolução, por ela trazer em seu bojo as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, a meu ver, são o elo entre a legislação e a prática cotidiana educacional.

A Resolução do CNE nº 02/01, dentre outras orientações, enfatiza que a escola precisa se adaptar ao aluno e não o contrário; que todos os sistemas de

ensino devem viabilizar equipes de apoio à educação inclusiva; que os referidos sistemas reavaliem seus currículos, avaliações, para que todas as crianças, independente de suas características físicas e sensoriais, sejam avaliadas de acordo com seus sucessos; que a Educação Especial deve ser vista como proposta pedagógica para o atendimento às peculiaridades de cada um; que se efetive o intercâmbio entre sistemas de ensino e entidades de atendimento.

Nesse sentido, essa legislação atual, baseada nos pressupostos de uma escola para todos, deixa margem a uma série de dúvidas e contradições que se refletem no cotidiano educacional, quando, por exemplo, se tem o direcionamento de recursos públicos para entidades filantrópicas, comunitárias e outras, ao invés de oferecer um ensino público de qualidade com recursos suficientes.

Sabe-se que não se melhora a qualidade do ensino considerando somente a sala de aula e seus agentes ou outro espaço isoladamente; essa melhoria depende de um conjunto articulado de mudanças, as quais devem ser sustentadas pelo poder público. Em suma, as mudanças educacionais dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores (PRIETO, 2002, p. 58).

Esse breve entendimento acerca do contexto histórico e social em que ocorreu o surgimento e desenvolvimento da Educação Especial, tanto no sentido macro – internacional – quanto microssocial – Brasil – associado ao destaque das principais legislações nacionais e diretrizes internacionais assumidas pelo governo brasileiro, sugere que se façam algumas diferenciações e esclarecimentos sobre alguns termos que têm sido usados para designar o atendimento prestado à pessoa deficiente.

Nesse sentido, cabe, neste momento, uma definição de termos: o que se entende por Educação Especial? E inclusão, seria a mesma coisa que integração? E o que dizer acerca da confusão de nomenclatura para se referir à pessoa deficiente? Será que ela tem necessidade educativa especial ou coisa parecida? Será que é politicamente incorreto falar deficiente ou pessoa deficiente? Essas perguntas levam a uma série de interpretações, porém, pode-se chegar a um consenso de acordo com estudos atuais sobre o tema.

O que essas perguntas podem sugerir, na medida em que forem sendo discutidas, é o fato de que os estigmas impetrados e mitificados no cotidiano à pessoa deficiente podem contribuir para sua desvantagem, pois, geralmente, consistem num conjunto de conceitos e/ou falsas concepções populares próprias do senso comum, que resultam em práticas sociais suficientemente compatíveis

com essas concepções dúbias e contraditórias que são apresentadas por uma política pública que, geralmente, se esquece que a sociedade se inscreve num contexto altamente heterogêneo, ambivalente e onde, quase sempre, “[...] às pessoas com deficiência é relegada uma posição de exclusão, de marginalização social” (KASSAR, 1999, p. 101).

- **Classe Especial/ Escola Especial** – o termo Classe Especial/ Escola Especial, geralmente, traz em seu bojo a idéia de algo preparado e próprio para atender a um certo grupo de pessoas marcado pela falta, pela incompletude ou, nas palavras de Bautista (1997, p. 9),

O termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico. A Educação Especial era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum déficit ou handicap que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais.

No Brasil, segundo Kassar (2004, p. 24),

As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos ‘normais’ e ‘anormais’ na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade.

O que se pode entender, a partir das palavras de Bautista (1997) e de Kassar (2004), além de outros como Mittler (2003) e Mantoan (2003, 2004), é que as classes especiais têm funcionado como uma forma segregacionista que tende a encerrar o educando em sua deficiência, além de correr o risco de serem altamente excludentes pelo simples fato de transformar o mundo dessas pessoas num círculo fechado de necessidade. Claro, não estou aqui sugerindo, como diria o ditado, que se jogue fora a criança junto com a água do banho. É inegável a contribuição que esse tipo de instituição teve – e de certa forma ainda tem – para que se chegasse ao que hoje pode ser visto como um prenúncio, um momento de transição entre o que era feito e o que poderá vir a ser uma sociedade igualitária para todos. Além disso, sabe-se que existem lugares no Brasil onde a Educação Especial em instituições, como APAE e Pestalozzi, são as únicas formas de se trabalhar com as pessoas deficientes.

Atualmente, como poderá ser visto adiante, o paradigma é outro. As idéias têm mudado e os pressupostos de uma Educação Especial cristalizada e compartimentalizada em ambientes alheios ao sistema regular correm o risco de

desaparecer, uma vez que esses espaços tendem a criar a ilusão de que o mundo está colocado de acordo com as deficiências, quando, na verdade, somente aquele ambiente é que está preparado; ou seja, são ambientes que podem excluir, quando o que se quer é que essas pessoas participem da vida cotidiana em toda a sua plenitude. Diante disso, concordo com o fato de que, entre a Educação Regular e a Educação Especial, precisa haver uma troca infinita de informações e modos de se trabalhar com as pessoas em suas possibilidades, particularidades e especificidades.

- **Integração x Inclusão** – esses termos comumente são vistos e ouvidos como sinônimos. Porém, o que tem ocorrido na prática da pesquisa científica que trata do assunto é que eles significam duas coisas diferentes que podem levar a uma falsa impressão de aceitação social, intelectual, física, psicológica da pessoa deficiente.

Estudos, como os desenvolvidos por Mendes (2002), Prieto (2002), Mantoan (2003, 2004), Kassar (1999, 2004), Mittler (2003), Ferreira e Guimarães (2003), Jesus (2002b), dentre outros, têm mostrado essas diferenças entre uma e outra terminologia e suas influências na práxis socioeducativa.

Por integração, além de representar adaptação, agregação (KURY, 2002), pode-se entender como um processo em que “[...] não há pressuposição de mudança na escola e, conseqüentemente, do ensino” (MENDES, 2002, p. 64); ou seja, na verdade, o conceito de integração se baseia no princípio de que quem deve mudar é o aluno para se adequar à escola, do modo como esteja instaurada, independente de suas capacidades físicas, mentais, sensoriais e intelectuais.

Além disso, conforme alerta Mantoan (2003, p. 23), “[...] a integração escolar pode ser entendida como o especial na educação regular, ocasionando um inchaço desta modalidade”, ou, de acordo com a mesma autora, “[...] trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”(p. 23).

Dessa forma, pode-se observar que a integração traz a idéia de que crianças, jovens ou adultos serão matriculados na escola regular, porém, atendidos nas classes especiais e/ou modalidades alheias ao cotidiano – existiria aí alguma referência aos laboratórios pedagógicos? Além disso, a integração não pressupõe um ensino voltado para o todo, para a heterogeneidade social existente, e sim um ensino comum a todos, independente de suas especificidades, ou seja, um ensino baseado em atividades iguais e não diferenciadas.

A inclusão – abrangido, compreendido, envolvido (KURY, 2002) – por outro lado, pressupõe o contrário, isto é, existe a proposição e o reconhecimento de todas as diferenças que culminariam com um novo modo de organização do sistema educacional que vai muito além da mera escola em si.

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (MANTOAN, 2003, p. 25).

Esse entendimento de escola inclusiva requer, necessariamente, que se efetive no contexto educacional a idéia de ambientes que “[...] não sejam recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais” (MANTOAN, 2003, p. 55). Logo, o que se tem em mente é que a escola regular seja capaz de dar conta de todas as especificidades e peculiaridades de todas as crianças de modo que estas, por sua vez, não sejam confinadas em salas especiais no interior de escolas que se dizem inclusivistas.

Essa idéia de escola para todos, que leva em consideração as capacidades de cada um, pode ser vista e encarada pela via do social, para assim desenvolver, conseqüentemente, os aspectos do cognitivo e do afetivo do indivíduo deficiente, uma vez que, como salientou Vygotsky (1997b, p. 20) “[...] o grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, ou seja, da formação final de toda sua personalidade”.

Nesse contexto, entendo que a formação final de toda a personalidade da pessoa normal ou deficiente requer um ensino de qualidade que atenda às características de cada um. Dessa forma, a escola inclusiva direciona-se para um ensino que, além de reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, auxilie o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo que independe de suas características físicas.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a freqüentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornar-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236).

Diante desses estudos, tenho me direcionado e me identificado com os conceitos de inclusão quando penso em uma escola que se destina à participação e preparação para a cidadania de todas as pessoas, independente de raça, credo, gênero, classe social e aspecto físico. Entretanto, entendo que a escola, do modo como hoje está sucateada, mal estruturada, sem pessoal qualificado, muito ainda se tem a fazer para que a escola inclusiva deixe de ser um sonho possível e passe a ser uma realidade plausível.

- **Necessidade educativa especial, portador de necessidades especiais, pessoa com deficiência/deficiente** – estudos como os de Bueno (2001), Ferreira e Guimarães (2003), dentre outros, têm sinalizado que existem diferenças marcantes tanto de significado quanto do reforço do preconceito quando não se tem claro o que e a quem essa nomenclatura se refere.

A expressão necessidade educativa especial refere-se a todos os indivíduos cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem, já que muitos experimentam momentos de necessidades educativas especiais durante seu processo de escolarização. Além disso, segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 30),

[...] o sintagma 'necessidades especiais' não deve ser tomado como sinônimo de deficiências (mentais, sensoriais, físicas ou múltiplas), porque não traduz aquilo que os educadores realmente querem dizer. Eventualmente, as necessidades especiais podem ser educacionais, ou seja, pertinentes ao campo da educação.

Nesse sentido, achar que todas as pessoas que têm algum tipo de deficiência têm necessidades educativas especiais pode, além de ser errôneo, ser preconceituoso, assim como levar a crer que pessoas sem deficiência física, mental, sensorial, múltipla não possam experimentar ou passar por momentos de extrema necessidade educativa especial, quando requerem um acompanhamento mais especial e/ou cuidado cognitivo maior durante sua vida escolar ou por um período de tempo.

O termo portador de necessidade educativa especial, por sua vez, traz a idéia de que quem porta, porta algo que pode ser deixado de lado a qualquer momento, como uma roupa, um chapéu, um papel que você carrega e quando se cansa ou enjoa deixa-o de lado, troca, abstrai-se. Características físicas, mentais, sensoriais não se portam, são partes de nossa vida. O máximo que pode ser feito é serem atenuado por intervenções médicas, cirúrgicas ou medicamentosas.

Esse termo, atualmente, graças a uma maior criticidade e análise etimológica, tem sido pouco usado na literatura científica, porém ainda faz parte do discurso cotidiano de pais, professores, pedagogos e sociedade civil. Alguns professores defendem o uso de portador no sentido de ser politicamente correto, como pôde ser percebido durante o processo de observação no Centro de Educação infantil. Ora, ser rotulado como portador de algo que não poderá ser deixado de lado, mas atenuado por um processo educacional e social, a meu ver, também corre o risco de ser preconceituoso por passar uma falsa idéia de possível normalidade vindoura, quando se sabe que determinadas deficiências não têm como ser curadas, por exemplo, a síndrome de Down, a paralisia cerebral e outras.

Por outro lado, acredito que, quando se utiliza a nomenclatura específica de cada deficiência, ou o próprio termo deficiente/pessoa com deficiência, não se deixa de lado a idéia de que isso poderá passar – ser curado – e tudo voltará ao normal, bem como não quer dizer que essa pessoa tenha uma necessidade educativa especial que, por sua vez, irá depender do grau e do tipo de deficiência que tenha.

O uso de termos científicos, para se referir às pessoas deficientes, tem dado a idéia de que é muito mais ético e, por que não dizer politicamente correto, se referir a essas pessoas pela sua característica. Afinal, como salientam Ferreira e Guimarães (2003, p. 27),

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com deficiência levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de deficiência modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades e possibilidades, e não apenas os defeitos e as limitações dessas pessoas.

Em 2004, o Ministério da Educação lançou um documento normatizando a utilização de termos para caracterizar as pessoas deficientes e suas respectivas identificações em termos de censo escolar. Esse documento é de extrema importância para que se revejam essas falhas terminológicas pelo fato de que todos os Municípios, Estados e sistemas educacionais deverão segui-lo em sua contagem. Nesse documento, encontram-se definições acerca da deficiência auditiva – que pode ser subdividida em surdez e deficiência auditiva; deficiência visual – cegueira e baixa visão; deficiência física; deficiência mental; deficiências múltiplas; condutas típicas e superdotação/altas habilidades.

Além disso, essa classificação e/ou aceitação da terminologia científica pode caracterizar o fato de que as diferenças existem, precisam ser respeitadas e não podem ser normalizadas, pois, caso sejam encaradas como normais, não precisarão acontecer mudanças significativas no contexto social como um todo.

[...] normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-lo tal como é, com suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível (BAUTISTA, 1997, p. 29).

Nesses termos, a literatura atual que trata da inclusão de pessoas com deficiência tem se referido ora à expressão *portador de necessidades especiais*, ora a *pessoas com necessidades especiais* e ora como *pessoas deficientes* ou a nomeação da deficiência. Opto por utilizar os termos deficiente/deficiência e/ou sua nomeação própria, por concordar com Bueno (2001), Mittler (2003), Ferreira e Guimarães (2003), Mantoan (2004), quando afirmam que esses termos são mais apropriados à literatura científica pelo fato de reconhecerem nesses indivíduos suas características específicas e a partir delas propor mudanças na escola, por exemplo, como um todo. No entanto, deixo claro que, em algumas citações ainda permanecem os termos: *portador* ou *necessidade educativa especial*, pois vêm de estudos que têm grandes contribuições para o desenvolvimento da realidade educacional inclusiva, além de terem sido feitos em outra época e outro contexto.

- **Inclusão Escolar: outras palavras** – dentre os estudos que tratam de forma específica a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência nas classes regulares do ensino comum, podem-se destacar trabalhos realizados por pesquisadores e teóricos que têm se debruçado ou em deficiências específicas ou em argumentações gerais de como proceder para a plena inclusão dessas pessoas nos locais ditos normais da sociedade.

Nesse contexto, cabe ressaltar estudos como os de Glat e Freitas (2002), que envolvem discussões sobre a sexualidade e a deficiência mental; os de Góes (2002a), específicos da deficiência auditiva e (1997, 1993, 2000b, 2000c, 2002b), que enfocam discussões vygotskianas sobre a temática da educação de pessoas deficientes, modos de pesquisa, linguagem, entre outros aspectos; Voivodic (2004) e Pueschel (2003) sobre a síndrome de Down e suas possibilidades de estudo e inclusão; Baptista e Bosa (2002) que trabalham com o autismo, a psicose infantil e outras síndromes; Padilha (2000, 2001) que apresenta estudos sobre práticas pedagógicas com crianças e jovens com

comprometimentos mentais; Kassar (1999) sobre a deficiência múltipla e os modos de implementação desse atendimento no Brasil; Silva (2003, 2004) sobre síndromes relacionadas com a hiperatividade, transtornos obsessivos compulsivos e a impulsividade; Santos (1998), enfocando a síndrome de Gilles de la Tourette e os transtornos dela decorrentes; dentre outros.

No que se refere ao papel dos professores e da formação inicial e continuada desses profissionais, assim como às possibilidades de mudança intra e extra-escolar, as relações sociais, o trabalho pedagógico desenvolvido e outras formas de aceitação e instauração de novos paradigmas, destacam-se os estudos de Palhares e Marins (2002); Baumel (1998, 2003); Ribeiro (1998, 2003); Silva (2003); Jesus et al. (1999) e Jesus (2002a, 2002b); Vizin e Silva (2001); Mantoan (1997, 2003, 2004); Marques (2000), Ferreira e Guimarães (2003); Drago (2003, 2004), dentre vários outros que puderam e poderão ser visualizados neste texto.

O que estes e tantos outros estudos têm tentado demonstrar é que, quando se aborda a idéia de inclusão nas salas regulares do ensino, acaba-se percebendo que o atendimento e inclusão em locais ditos normais da sociedade ficam dificultados, mediante o fato de que esses locais exigem modificações nos serviços prestados, nas formas de se perceber a pessoa, de lidar com o ser social, nas áreas físicas, estruturais, burocráticas e, principalmente, no interior das pessoas que estão em torno ou que participam do processo.

A inclusão escolar é uma realidade e, como tal, merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar, já que, segundo Carvalho (1999, p.35),

A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto de relações, o que determina sua interação com diversos grupos sociais. Integração implica reciprocidade. Sob o enfoque escolar, é um processo gradual e dinâmico que pode adotar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.

Entre os fatores propícios à inclusão de crianças deficientes nas salas regulares do ensino, num enfoque que envolve o sistema (escola), a família e o aluno, cabe ressaltar a importância do papel das relações interpessoais. Esse aspecto é importante, pois, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 23), esses indivíduos precisam de atividades socializadoras, porque

As crianças aprendem muitas habilidades acadêmicas [...] e também habilidades da vida diárias, de comunicação e sociais [...] através das interações com seus pares. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas sociais.

Entretanto, quando se fala em inclusão, geralmente a escola considera as crianças desvinculadas de seu contexto social, deixando-as, muitas vezes, alheias às relações afetivas e interpessoais que se estabelecem no contato direto com outras crianças em momentos coletivos, por exemplo, o recreio, as comemorações, os momentos cívicos, etc. Nesse sentido, parece que a escola ignora que o desenvolvimento do ser humano é um processo eminentemente social e passa a agir somente na esfera do individual, não familiar. A escola parece se esquecer de que “[...] o desenvolvimento da criança pode ser compreendido por meio de um estudo do indivíduo. Devemos também examinar o mundo social externo no qual aquela vida individual desenvolveu-se” (MOLL, 1996, p.172).

Assim, ênfase que a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares do ensino é um processo que ultrapassa os contextos escolares, uma vez que incluir está associado a um todo maior que é o contexto sócio-histórico e cultural do meio ao qual o indivíduo está integrado.

Um outro fator que precisa ser levado em consideração, quando se defende a inclusão em escolas regulares, é o trabalho pedagógico desenvolvido. Segundo Mantoan (1997, p. 94),

Ao incluir o aluno com deficiência [...] na escola, estamos exigindo da instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas educativas mais evoluídas e uma mudança de atitude face à avaliação dos alunos, à promoção para séries iniciais e níveis de ensino mais avançados.

Nesse sentido, o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano em sala de aula necessita estar fundamentado em bases sólidas, tanto teóricas quanto práticas, para assim formar um indivíduo integrado na sociedade que o cerca, porque, “[...] dependendo da linha de ação pedagógica, os efeitos podem ou não corresponder aos conhecimentos pretendidos, podem gerar êxitos ou fracassos escolares” (GÓES, 1997, p. 21), ou seja, dependendo do que o professor ou a escola, num contexto geral prática, tanto a criança normal quanto a deficiente poderão ser deixadas à margem do processo educativo pelo fato de não se adequarem ao objetivado como certo pelo docente.

Num estudo realizado por Jesus (2002a), pôde-se perceber que a relação entre inclusão e formação continuada dos profissionais que estão lidando com alunos deficientes precisa ser orientada e estruturada em bases sólidas de apoio e equidade. Ou seja, o trabalho em equipe mostra-se uma ferramenta imprescindível ao cotidiano escolar inclusivo e com um papel social de respeito às diferenças. Para uma escola realmente inclusiva, é necessária uma equipe de trabalho coesa, unida e esclarecida. Segundo a autora, isso se mostra importante pelo fato de que “[...] o trabalho em equipe é um fator fundamental nessa tentativa de auxiliar os professores a adotar formas de trabalhar que tenham em conta os alunos da classe, incluindo aqueles que necessitam de maior apoio pedagógico” (p.10).

Entendo que trabalho pedagógico, não só com alunos deficientes, mas com todos os incluídos no sistema regular de ensino, orienta-se como tendo um norte que prime pela inovação e empenho na mudança de posturas. Essa inovação e empenho passam pelo viés da formação do professor, seja ela inicial, seja continuada, pelo fato de que a inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exigem da escola novos posicionamentos. Além disso, é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas, pensem no que estão fazendo, com quem estão lidando, que subjetividades estão formando; afinal, tenho vivenciado que o sucesso da inclusão depende, em grande parte, do trabalho pedagógico adequado às diversidades dos discentes no cotidiano escolar (DRAGO, 2003).

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos (MITTLER, 2003, p. 25).

Nesse sentido, a literatura atual mostra que é possível que se tenha a plena inclusão dessas pessoas no contexto educacional em qualquer nível, desde que se tenha como prerrogativa essencial a busca constante da qualificação profissional, pessoal, afetiva, intelectual e social de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, pais, professores, escola, comunidade, sociedade civil organizada, Poder Público, dentre outros.

Mas, diante do até aqui exposto, como vêm, o que entendem, que concepções têm os profissionais da realidade pesquisada sobre o que seja a

inclusão de pessoas deficientes na educação regular? Que papel terá a escola e o Poder Público na instauração desse novo paradigma educacional?

Nas entrevistas, percebi que alguns profissionais e responsáveis pela educação do município de Vitória não têm claro para si o que seja a inclusão. Alguns ainda a vêem como aquela educação especial, realizada num local especial; ou como algo que se realiza somente com a presença da criança na escola, sem nenhuma grande mudança no contexto regular, em função da existência de um laboratório ou mesmo por existir um estagiário de apoio.

Outro aspecto constatado foi a confusão da terminologia utilizada e que se concretizou nas falas. Pude perceber que o que a teoria tem tentado sistematizar, em relação à pessoa deficiente, não tem se refletido no discurso de quem está à frente da educação, ou seja, ainda são usados os termos: portador de necessidade educativa especial, necessidades educativas especiais como sinônimos para se referir a todas as pessoas deficientes; e pessoa deficiente ou com deficiência como algo carregado de preconceito, de caráter segregativo e incorreto. Ainda ficou evidente que, apesar de os estudos e de a teoria salientarem que os termos podem estar carregados de preconceitos que, por sua vez, podem interferir no contexto socioeducativo, alguns profissionais que estão no comando de cargos políticos não têm percebido esse erro.

Inclusão é um aluno com necessidade educativa especial de estar num ambiente, que pode ser a sala de aula, mas com um atendimento especial, porque, para o professor regente, pode ser desgastante (COORDENADORA do laboratório pedagógico).

A criança portadora de necessidades educativas especiais, ela precisa ser integrada no contexto escolar e na sociedade (SECRETÁRIO da Educação).

Essa fala traz uma série de contradições em relação tanto à nomenclatura quanto ao que realmente seja a inclusão de pessoas deficientes nas escolas regulares. Observa-se que a coordenadora não expõe a possibilidade de um trabalho regular sem um acompanhamento especializado, ou seja, para que a inclusão aconteça, é necessário o acompanhamento especializado, no entanto, não explicita o fato de que, geralmente, o professor regente fica desgastado por não ter uma formação inicial sólida e continuada sistemática, um apoio pedagógico intra-escolar, por exemplo, que vá auxiliá-lo em seu cotidiano. Além disso, essa fala supõe que o indivíduo com necessidade educativa especial pode ter alguma deficiência que o professor não dê conta,

quando, por outro lado, pode estar passando por alguma necessidade momentânea.

Outro aspecto interessante está na fala do secretário de Educação. Ora, todas as escolas possuem pessoas vivenciando momentos de necessidades educativas especiais em todas as turmas, isso pelo fato de que, além de a escola ser uma representação da heterogeneidade social e, com isso, trazer em seu bojo vários exemplos de contextos familiares, religiosos, étnicos, dentre outros; as necessidades educacionais especiais, como foi explicitado, neste mesmo capítulo, podem atingir qualquer pessoa em qualquer momento de sua vida escolar.

Diante disso, essas duas falas revelam que, apesar de os entrevistados ocuparem cargos de destaque no cenário educacional do município de Vitória, ainda permanecia cristalizada a idéia de que a inclusão requer um atendimento especial alheio ao cotidiano escolar, além de se ter uma grande confusão entre a terminologia usada e a quem realmente ela se refere.

Porém, duas falas precisam ser observadas: a da professora regente da turma onde a pesquisa foi realizada e a da assessora de Educação Especial. A primeira merece destaque por apresentar uma visão de inclusão e de pessoa com deficiência muito próxima daquelas destacadas pela literatura contemporânea e que se foi construindo com o passar do tempo e com a divulgação de estudos que tinham como temática central esse processo de escola para todos, atendendo às diferenças e especificidades de cada um. A segunda por mostrar uma ambigüidade de valores e posicionamentos, ou seja, ao mesmo tempo em que tem claro o que seja integração, inclusão e outros termos, ainda defende um serviço especializado e paralelo ao trabalho escolar regular.

Eu tenho algumas experiências de estar trabalhando com crianças que têm algum tipo de deficiência, de diferença, e eu sei que estar junto do grupo somente não soa como inclusão. [...] eu acho que a inclusão nunca vai ser desse jeito, você tem que garantir uma série de outras coisas para que ela ocorra. É importante que haja criança deficiente junto com as outras? É, mas não é só isso. E a nossa formação? E o número de alunos? E o apoio curricular e pedagógico? E o trabalho em equipe? Isso tudo é importante para garantir que ela aconteça plenamente (PROFESSORA observada do CMEI).

Pra gente a inclusão é um direito social, não só a questão da escola, mas tudo, quer dizer, desde a estrutura física quanto a nós, profissionais, estarmos recebendo esse tipo de aluno. Antigamente o aluno tinha que se adaptar, né? Agora nós que temos que estar nos adaptando. Hoje nós já conseguimos enxergar uma mudança, hoje já tem uma aceitação maior desse aluno pela escola, coisa que não acontecia há até um tempo atrás (ASSESSORA de Educação Especial).

Essas falas remetem aos pressupostos vygotskyanos, quando esse teórico destaca estudos que envolviam as pessoas com deficiência no contexto escolar e social. Vygotsky enfatizava que a criança deficiente tem todas as condições necessárias, dentro de suas possibilidades e peculiaridades, de aprender e se desenvolver por meio dos estímulos, tanto internos quanto externos, para se superar e se ver como parte de um processo, pois, “[...] ao considerar crianças com diferentes tipos de incapacidades e deficiências, ele rejeitava a caracterização descritiva e quantitativa, assumindo um enfoque qualitativo, que tratava de capturar a organização peculiar de suas funções e condutas” (GÓES, 2002, p. 97). Ou seja, ele via as possibilidades de crescimento e aprendizagem desse indivíduo pelo viés de suas aquisições qualitativas e não como mera descrição do que não poderiam fazer.

Vygotsky considerava a educação escolar regular – a obra deixada pelo autor permite fazer tal afirmação – o meio mais propício para que a criança deficiente alcançasse seu lugar numa sociedade justa, igualitária e livre dos preconceitos acerca da deficiência e da diversidade. Para tanto, lutou muito contra a escola especial que encerrava o indivíduo em sua anormalidade e deficiência, relegando-o ao contato somente com outras pessoas deficientes, escondendo-o do mundo normal (VYGOTSKY, 1997b; EVANS, 2001). Vygotsky baseava seus estudos (e isso no final do século XIX e início do século XX) na inclusão desses indivíduos nas escolas normais, ou mesmo na normalização da escola especial, para que todas as pessoas tivessem acesso à educação geral, respeitando suas peculiaridades, e fazendo-os pensar, agir e interagir para a normalidade.

Segundo Vygotsky, a escola não só deveria adaptar-se às insuficiências das crianças deficientes, mas também lutar contra elas, objetivando superá-las. Nesse contexto, vale salientar duas passagens dos estudos vygotskyanos que tocam o pensamento contemporâneo da escola inclusiva, além de fazerem uma crítica, ainda presente nos dias atuais, às escolas especiais; assim como suscita o desejo de resgatar tantos indivíduos dos "baús preconceituosos" aos quais estão encerrados. Vygotsky, então, salienta:

A criança cega ou surda pode obter o mesmo desenvolvimento que o normal, porém as crianças especiais alcançam de modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança (1997b, p.17).

A escola especial se destaca pela deficiência fundamental de que encerra seu educando [...] no estreito círculo da coletividade escolar, em que cria um micromundo isolado e fechado, onde tudo está acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo está centrado na insuficiência física e não o introduz na autêntica vida (1997b, p. 59).

Os estudos vygotskyanos que enfocam a criança normal e deficiente deixam claro que o autor percebia, no viés social, o caminho para o desenvolvimento do trabalho psicoeducacional dos indivíduos deficientes. Em muitos momentos de sua obra, Vygotsky mostra que a criança cega ou surda só percebe sua anormalidade porque o contexto social a discrimina de tal modo que a enclausura num mundo onde a anormalidade e as deficiências são sua única expressão concreta de apropriação intersubjetiva. À escola e à sociedade, segundo o autor, caberia o papel de resgatar todos os indivíduos marginalizados, afinal "[...] a plena validade social é o ponto final da educação, já que todos os processos de supercompensação estão dirigidos à conquista de uma posição social" (1997b, p. 48).

No campo da defectologia,⁸ Vygotsky argumenta que essas leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. Ele ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais (GÓES, 2002, p. 99).

Nesse sentido, de acordo com os pressupostos de Vygotsky, ao participar do contexto sócio-histórico e cultural da sociedade à qual está integrada, a criança normal ou deficiente, tem contato com os outros no contexto social de forma mais sistemática, por meio dos conhecimentos acumulados pela humanidade e pelas contribuições que os indivíduos recebem de seus pares, para, assim, num processo de apropriação e transformação, ir fundamentando-se.

Retomando os pressupostos de Vygotsky do início do século XX até o contexto atual da pesquisa educacional, percebe-se que a educação da pessoa deficiente ainda ocupa um lugar, como muita coisa na educação de modo geral, controverso, ambíguo e que precisa ser estudado e investigado. Porém, pode-se afirmar que o processo inclusivista é algo possível de ser implementado quando se tem em mente uma escola de qualidade para seres humanos que possuem infindáveis possibilidades, qualidades e necessidades. Ou seja, como salienta Mantoan (2003, p. 63), "[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de

⁸ Ciência desenvolvida por Vygotsky para o estudo de pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento.

construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”. Uma educação que veja a pessoa em toda a sua plenitude de possibilidades é possível quando realmente se quer.