

ANITA SANTILI DO CARMO GREGO

**CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NO SISTEMA DE ENSINO: um relato de inclusão
escolar**

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO
OSASCO
2010

ANITA SANTILI DO CARMO GREGO

**CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO
SISTEMA DE ENSINO: um relato de inclusão escolar**

Dissertação apresentada a banca examinadora do UNIFIEO - Centro Universitário FIEO - como exigência para a obtenção do título de mestre em Psicologia Educacional. Área de Concentração: Psicopedagogia. Linha de Pesquisa: Psicopedagogia em Instituições. Sob a orientação da Prof^a Dra. Cleomar de Azevedo.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO
OSASCO
2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da FIEO

Grego, Anita Santili do Carmo

Crianças com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino: um relato de inclusão escolar/ Anita Santili do Carmo Grego; orientação de Cleomar Azevedo. – Osasco : UNIFIEO, 2010.
156p.

Dissertação (mestrado) Pós-graduação em Psicologia Educacional
Centro Universitário FIEO

1. Psicologia educacional 2. Inclusão escolar. 3. Aprendizagem.
I. Azevedo, Cleomar, orient.

CDU 376.112.4

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO

Anita Santili do Carmo Grego

CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO SISTEMA DE ENSINO: um relato de inclusão escolar

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Cleomar Azevedo

UNIFIEO - Centro Universitário FIEO

Prof^o. Dr. João Clemente de Souza

UNIFIEO - Centro Universitário FIEO

Prof^o. Dr. Antonio Máspoli de Araújo Gomes

MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Mackenzie

OSASCO
2010

AGRADECIMENTOS

À Deus por permitir a realização deste trabalho tão importante na minha vida, com saúde e perseverança.

Aos meus queridos pais, eternos tesouros, que sempre acreditaram em mim, os quais sem eles não seria possível chegar até aqui.

Aos queridos filhos, Aline Cristina e Bruno Henrique pelo carinho e apoio em todos os meus projetos.

Ao meu neto Henrique, pela inspiração e tantas alegrias.

Ao meu marido, José Antonio pela compreensão e tolerância nos momentos de ausência e pouca disponibilidade.

A todos os professores que incutiram em mim o desejo de aprender.

A professora Dra. Cleomar Azevedo pela paciência, dedicação, acolhimento e disponibilidade com que me orientou no decorrer deste trabalho.

A todos os professores do Departamento de Psicopedagogia da UNIFIEO que fizeram parte deste mestrado, em especial o professor Dr. João Clemente de Souza, a professora Dra. Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, a professora Dra. Márcia Siqueira de Andrade e a professora Dra. Marisa Irene Siqueira.

A secretária Ângela que gentilmente atende a todos os alunos com especial carinho e dedicação.

À diretora e professores da escola que me acolheram e cooperaram de forma espontânea com esta pesquisa.

Às crianças participantes da pesquisa, pelo aprendizado que obtive ao observá-las em determinado momento da sua caminhada rumo à inclusão.

À mãe da aluna Marina pela colaboração espontânea na coleta de informações.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho.

GREGO, A.S.C. (2010) Crianças portadoras de necessidades educacionais especiais no sistema de ensino: um relato de inclusão escolar. São Paulo: 2010. [Dissertação - Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO].

RESUMO

Este trabalho analisa a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais numa escola pública. Busca compreender se as práticas desenvolvidas com essas crianças no espaço escolar propiciam sua aprendizagem e socialização. Os sujeitos da pesquisa são um aluno portador de Transtornos Globais de Desenvolvimento, três professores e a diretora da escola. É uma pesquisa qualitativa com análise de conteúdo dos questionários e estudo de caso. Observo a interação da criança com necessidades educacionais especiais com seus professores e demais crianças da escola nas atividades desenvolvidas para o atendimento à diversidade. Os questionários revelam a expectativa dos professores e diretora quanto ao desenvolvimento desses educandos e o seu grau de satisfação como participantes do processo de inclusão. Para a compreensão da constituição subjetiva do sujeito enquanto ser social inserido no contexto sócio-histórico e cultural busca a contribuição da psicologia do desenvolvimento de Lev Semenovitch Vygotsky e seus seguidores que fornecem uma concepção acerca dos sujeitos da pesquisa. Sua obra sobre defectologia nos fornece uma base metodológica acerca das deficiências e seus processos compensatórios, o desenvolvimento infantil e suas variáveis. Os demais autores citados contribuem nesse trabalho, com conceitos fundamentais para a construção da escola inclusiva cujo princípio básico é propiciar Educação para Todos.

Palavras Chave: Psicologia Educacional, Inclusão Escolar, Aprendizagem.

GREGO, A.S.C. (2010) Children with special educational needs and inclusion process: a report of school inclusion. São Paulo: 2010. [Dissertation - Masters - Postgraduate Program in Education Psychology, Center Academics FIEO].

ABSTRACT

This study examines the inclusion of children with special educational needs (S.E.N.) in a public school. Search understand if the practices developed with these children in school geared to their learning and socialization. The research subjects are a student with a pervasive developmental disorders, three teachers and the school principal. It is a qualitative research with content analysis of questionnaires and case study. Observe the interaction of child S.E.N. with their teachers and other school children in activities to attend to diversity. The questionnaires reveal the expectation of the teacher and principal for the development of these students and their level of satisfaction as participants in the process of inclusion. To understand the subjective constitution of the subject as a social being inserted in the socio-historical and cultural, I seek the contribution of developmental psychology of Lev Semenovitch Vygotsky and his followers that provide a view about the research subjects. His work on defectology provides us with a methodological basis about their deficiencies and compensatory processes, child development and their variables. Another authors cited in this work contribute with fundamental concepts for building inclusive schools whose basic principle is to provide education for all.

Keywords: Educational Psychology, School Inclusion, Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO E CONCEITOS E PARADIGMAS.....	23
1.1 Relação entre Sociedade, Deficiência e Ed. Especial.....	23
1.2 Paradigmas da Integração e Inclusão	28
1.3 Histórico e Marcos Legais da Educação Especial no Brasil.....	30
CAPÍTULO II	
PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO SUJEITO INTERATIVO.....	47
2.1 Linguagem e Desenvolvimento Intelectual em Vygotsky.....	52
2.2 Deficiência e Processos Compensatórios em Vygotsky.....	55
2.3 Desenvolvimentos Cognitivo e Relações Sociais de Cooperação em Piaget	56
2.4 O espaço escolar e a construção da subjetividade em Paim	63
CAPÍTULO III	
METODOLOGIA DA PESQUISA	67
3.1 Tipo de pesquisa	67
3.2 Coleta de dados/instrumentos.....	67
3.3 Procedimentos	72
3.4 Organização e análise de dados	73
3.5 Desenvolvimento da pesquisa e instrumentos utilizados	74
3.5.1 Contextualização da escola observada.....	74
3.5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	75
3.5.3 Observação de crianças com NEE em sala de aula	75
CAPÍTULO IV	
RELATO DE CASO.....	79
4.1 Observações da criança no espaço escolar.....	79

4.2 Breve histórico da inclusão escolar de Marina.....	84
--	----

CAPÍTULO V

ANÁLISE DE CONTEÚDOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	132
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
---------------------------------	-----

ANEXOS	140
--------------	-----

TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

INTRODUÇÃO

No Brasil os documentos legais estabelecem que educação é direito de todos, indicando que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto esse direito não poderá ser restrito a pequenas parcelas da população, visto que a realidade social hoje exige uma escola de melhor qualidade para todos.

A ideia de inclusão fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social (ARANHA, 2001,p.2)

A proposta da inclusão social e escolar consiste, portanto, em oferecer oportunidades para que todas as pessoas possam participar como sujeitos ativos, interagindo na sua comunidade e na sociedade com autonomia. Para tanto deverão ser respeitadas nas suas diferenças, sendo que para sua escolarização as escolas deverão estar preparadas para oferecer-lhes oportunidades idênticas aos seus pares, agrupando-as de acordo com a faixa etária no ensino regular, como determina a norma legal. (Resol. CNE/CP nº 02/2001).

Os fundamentos legais protegem a pessoa deficiente e visam garantir socialização e educação para todos. Partindo deste princípio desenvolvo esta pesquisa numa escola pública de ensino fundamental no município de Osasco aonde observo como está ocorrendo a interação entre os alunos com necessidades educacionais especiais, demais alunos da escola, professores e funcionários. O estudo focalizou especificamente a inclusão escolar de um aluno com transtornos globais do desenvolvimento do qual faço relato de caso da sua trajetória escolar rumo à inclusão. Os professores que participaram da pesquisa e a diretora da escola forneceram informações importantes sobre o trabalho desenvolvido na escola com essas crianças, assim como puderam colocar suas concepções, críticas e pareceres acerca do atendimento à diversidade na sala de aula, visto que a inserção de alunos com deficiência em sala comum faz parte do seu cotidiano.

O presente estudo tem como objetivo compreender quais os fatores que interferem, seja facilitando ou dificultando o acolhimento e o atendimento a essas crianças nas suas necessidades especiais. A hipótese inicial é que a escola pública ainda apresenta fragilidades que dificultam a efetiva inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. É possível afirmar que em geral os sistemas de ensino ainda não oferecem a todas as escolas uma estrutura adequada que favoreça a inclusão da forma como deveria ocorrer, gerando insatisfação e angústia por parte dos educadores, gestores e pais dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Através da análise de conteúdos organizo categorias que me permitem interpretar o discurso dos sujeitos que convivem cotidianamente com crianças em processo de inclusão, expresso nas respostas aos questionários aplicados aos professores e diretora da escola. Elaboro discussões teóricas que enfatizam a importância da inclusão para esse educando diferente dos demais, que se desenvolve ao fazer parte do coletivo e vivendo as complexidades do meio. Para tanto busco a contribuição da psicologia da aprendizagem através da teoria sócio-histórica e interacionista de Vygotsky e seus precursores, e sócio-interacionista de Piaget, que nos possibilita compreender os efeitos da inclusão escolar para a criança com necessidades educacionais especiais. Além desses teóricos busquei referência em diversos autores que nos permitem aprofundar a compreensão do processo de inclusão social, inclusão escolar e demais estudiosos do assunto que contribuíram neste estudo.

Importante salientar que num passado não muito distante, pessoas com deficiência viviam isoladas ou escondidas pelas próprias famílias, porque sentiam vergonha de apresentá-las à sociedade com seus defeitos físicos ou comportamentos atípicos. Sabemos que o preconceito e a intolerância sempre existiram numa sociedade que historicamente exclui a pessoa deficiente por considerá-la incapaz de exercer determinadas funções inerentes à vida comum. Considero essa exclusão uma agressão violenta que fere a dignidade da pessoa deficiente e de sua família. Na última década muitos avanços concorreram para melhorar a questão da funcionalidade dessas pessoas. Atualmente existem programas de inclusão escolar e social voltados ao desenvolvimento acadêmico e profissional dessas pessoas, com o objetivo de contribuir

para o exercício pleno da sua cidadania. No entanto sabemos das restrições e preconceitos historicamente construídos numa sociedade que ainda exclui pessoas com deficiência, negros, homossexuais e outros que não atendem aos padrões de normalidade por ela estabelecidos. Felizmente o paradigma da exclusão está sendo criticado e denunciado por uma importante parcela da população, que respeita e tem consciência dos direitos fundamentais que deverão ser assegurados a todo ser humano.

Na minha experiência no Magistério, durante trinta anos atuando em escolas públicas posso afirmar que quando a escola tem a intenção de ser inclusiva, ela se revela nas atitudes dos educadores e educandos, e na forma como se organiza para atender a diversidade. Não apenas através do discurso politicamente correto para atendimento à legislação e às determinações superiores, mas como princípio moral e ético implícito em atitudes de respeito às diferenças pelas pessoas que trabalham com crianças incluídas nas escolas públicas.

Neste trabalho observo as possibilidades que a escola oferece às crianças com deficiência para que estas possam participar ativamente ou não de suas atividades cotidianas. Esta investigação me permite perceber se há nesse espaço uma tentativa de garantir a todas as crianças as mesmas oportunidades, assegurando-lhes o direito de conviver e aprender, sem distinção de qualquer natureza.

Atualmente sou psicopedagoga educacional numa escola pública da região oeste da Grande São Paulo e com frequência ouço queixas dos professores que lecionam em classes consideradas difíceis porque tem alunos com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão e não sabem lidar com a situação. Tento ajudá-los acolhendo a queixa, porém não a potencializando. Na medida do possível procuro minimizar o peso que carregam porque dizem que não foram treinados para ensinar crianças que nem sempre estão aptas a aprender. Em muitos casos é possível viabilizar um acompanhamento à criança na própria escola e assim amenizar a tarefa do professor. É um trabalho em parceria tentando envolver também as famílias, mas não retirando do professor a sua parcela de responsabilidade pela inclusão da criança. Em algumas circunstâncias me envolvo demais com a aprendizagem dessas crianças, e inevitavelmente sou levada a colocar-me no lugar do professor. Faço uma viagem no tempo, retornando ao ano de 1975, na Escola Mista do Antigo Campo de Aviação,

localizada num sítio na zona rural de Dracena, município aonde residi por vinte e três anos e lá iniciei a minha carreira no Magistério.

Naquela ocasião eu tinha apenas vinte e um anos de idade, recém-formada no Magistério e cursava a faculdade de Educação Física também naquela região. O prédio escolar consistia em uma única sala de madeira com pequena varanda coberta, aonde funcionava uma classe multisseriada, sendo esta a única escola rural naquela região para atender crianças de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental, a maioria deles não alfabetizados e alguns já estigmatizados e rotulados de retardados mentais. O mobiliário era muito simples, com poucas carteiras duplas, a mesa da professora e um armário. Não havia água potável, pois o poço era aberto e vez ou outra um animal caía dentro. Era preciso levar sempre um galão com água potável para aqueles alunos que caminhavam muito e chegavam à escola sedentos. O único sanitário que era chamado de casinha se localizava na parte externa, e em condições precárias de higiene e segurança. A defasagem idade-série era comum naquele contexto, visto que os pais de alunos eram empregados das fazendas vizinhas e com frequência mudavam de emprego e residência, o que dificultava a continuidade de estudos daquelas crianças. As escolas rurais existentes nem sempre eram acessíveis pela falta de transporte de qualquer natureza. Eram crianças carentes de recursos e estímulos, e suas famílias geralmente eram constituídas de pessoas não letradas. Ao primeiro contato com aquela realidade fui tomada por um misto de insegurança e medo de não acertar, por serem crianças que apresentavam muita defasagem curricular. Como iniciante na docência, sentia a necessidade de aprender uma forma eficaz para ensinar aquelas crianças. No dia a dia passei a conhecê-las melhor, vendo as reais possibilidades de aprenderem e avançarem na escolaridade. Alguns pontos foram fundamentais para que eu pudesse acreditar no potencial daqueles alunos. Eram curiosos e demonstravam muito interesse em todas as atividades propostas. Traziam como bagagem certas experiências adquiridas numa história de vida muito interessante. Logo percebi que dominavam habilidades importantes na vida rural, como lidar com animais quando ajudavam seus pais a conduzir rebanhos de gado e também nas colheitas cujo trabalho envolvia toda a família.

Alfabetizar aqueles alunos foi o meu grande desafio. Vislumbrei essa possibilidade por acreditar que eles seriam capazes de aprender. As referências de professores das séries iniciais que eu tive na infância foram ótimas, porém em contextos bem diferentes, numa época em que essa profissão era muito valorizada socialmente. Em minhas experiências como estagiária nas escolas urbanas, nunca me deparei com classe multisseriada, crianças multirrepetentes e tão carentes. Precisei descobrir uma metodologia adequada com atividades que contemplassem a singularidade de cada criança. Como boa observadora logo percebi que deveria estimular sempre o diálogo com a intenção de conhecê-los melhor. E assim, a cada dia que passava ocorria uma nova descoberta a partir da interação das crianças entre si e delas comigo. As brincadeiras nos intervalos da aula permitiam uma interação satisfatória e todos participavam com entusiasmo. Nesses momentos de descontração da turma eu não me colocava apenas como expectadora, mas participava e estimulava cada criança a participar ativamente. Como toda a brincadeira tem regras, eu as reforçava e percebia que algumas crianças começavam a liderar o pequeno grupo, afastando a inibição e melhorando a autoestima. Essa liberdade vigiada permitia autonomia, aumentava a confiança deles comigo e tornava a brincadeira organizada. Sentiam-se importantes e valorizados quando ensinavam, por exemplo, a confeccionar pipas ou ensinar regras de alguma brincadeira nova aos colegas. Sempre valorizei as experiências que eles traziam para enriquecer a prática pedagógica na sala de aula.

Como o material pedagógico era restrito a poucas cartilhas e livros didáticos, levei de casa alguns livros de literatura infantil, gibis, revistas e jornais que poderiam utilizar nas atividades propostas com o objetivo de estimulá-los a ler. Cada história que eu lia era repleta de subjetividade instigando-os a voar para contextos diferenciados, que até então desconheciam. A diversidade dos gêneros literários possibilitava-lhes conhecer um mundo novo, o da escrita, até então desconhecido pela maioria dos alunos. Acredito que esta e demais atividades relacionadas aos textos e contextos despertou neles o interesse pela leitura e escrita. Dessa forma começavam a descobrir um novo mundo através das letras, palavras, pequenas frases, como se fossem calouros dando o primeiro passo no mundo letrado. Eu me entusiasmei ao perceber que aquelas crianças sentiam prazer em participar ativamente das aulas, e assim iam

adquirindo aos poucos certa autonomia quando se apropriavam do significado das palavras contidas nas histórias, contos e notícias. A partir daí muitos deles iniciaram a escrita de sílabas e palavras contextualizadas e aos poucos já conseguiam formar pequenas frases. Era um processo lento de apropriação da escrita, mas inevitável naquele grupo porque foi possível criar na sala de aula um contexto de relações humanas que favorecia um trabalho cooperativo, com a possibilidade de aprenderem algo que fosse significativo para as suas vidas. Mesmo não dominando todas as técnicas da alfabetização eu tentava contextualizar as atividades curriculares de forma significativa para a maioria. Faltava-me experiência sobre as melhores estratégias de ensino, mas como sou boa observadora e gosto de desafios encontrei nas próprias crianças as respostas. Através da boa interação nas atividades era possível visualizar os caminhos que eu deveria percorrer, principalmente quanto à alfabetização e técnicas operatórias da matemática para resolução de problemas, pouco vivenciadas por mim no estágio do curso de magistério. Nessa época eu não conhecia e sequer cogitava que pudesse existir capacitação em serviço ou apoio pedagógico aos professores das escolas rurais. Pude vivenciar isso apenas a partir da década de oitenta, quando fui orientadora educacional numa escola estadual em Osasco.

Essa experiência na escola rural fez-me sentir o quanto a participação ativa nas atividades escolares é importante para o desenvolvimento cognitivo e psíquico das crianças. Observar todas as possibilidades de aprendizagem daqueles educandos foi o caminho que encontrei para estabelecer naquele espaço tão carente de recursos materiais e pedagógicos um ambiente agradável de convivência e, portanto propício à aprendizagem. Esta experiência permitiu-me compreender que as diferenças entre os alunos não devem ser caracterizadas como um desvio do padrão de normalidade. Elas são próprias da singularidade do ser humano e aprendizagem é processual, sempre acontece, mas em ritmos diferenciados, dependendo da história de vida de cada criança, dos estímulos que recebe do meio, de quem as ensina, como as ensina e principalmente como as vê. Hoje, atuando numa escola municipal como psicopedagoga percebo que se o olhar do professor estiver voltado para as possibilidades e potencialidades da criança poderá visualizar os seus avanços. Se considerá-la incapaz e sem possibilidades, o investimento poderá ser insuficiente para a intervenção

necessária na Zona de Desenvolvimento Proximal, que Vygotsky caracteriza como o espaço adequado para intervenção no processo de aprendizagem da criança. A psicopedagogia sinaliza várias modalidades de aprendizagem e cabe ao educador buscar na própria criança a resposta, para assim implementar a modalidade de ensino adequada. Para essa descoberta é preciso interagir para conhecer cada criança, suas dificuldades e possibilidades, suas motivações, interesses, considerando as condições sociais e econômicas do contexto. Há ainda que considerar que o desenvolvimento cognitivo e psíquico da criança não pode ser determinado apenas pelas condições sociais e econômicas da família, considerando que há fatores genéticos e ambientais que podem gerar doenças congênitas ou adquiridas. Assim como nem sempre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças são originadas por patologias ou síndromes. É possível atribuir a responsabilidade em grande parte, ao ensino oferecido tanto no meio escolar como em outros espaços de convivência na vida da criança.

Podemos considerar que as ações desenvolvidas pelos sujeitos no espaço escolar, tanto podem produzir aprendizagem e conhecimento como poderão dificultá-los. Há determinados contextos cuja pobreza de recursos requer criatividade e iniciativas pedagógicas inovadoras para que se transformem em ambientes propícios à aprendizagem. A ausência de recursos materiais não inviabiliza o ensino, desde que saibamos investir em estratégias de ensino adequadas às necessidades das crianças. Na classe multisseriada da escola rural aonde atuei como docente pude constatar que os alunos se apropriaram de tudo o que puderam para aprender, apesar das restrições próprias do contexto escolar, ou seja excessiva rotatividade de professores e poucos recursos físicos e pedagógicos. Apesar das condições pouco favoráveis eles souberam valorizar aquele espaço, tornando-o indispensável para o aprendizado e para a socialização tão importantes. Talvez para não repetirem a história de seus pais, na maioria analfabetos, bóias-frias mal remunerados e pouco valorizados.

Dessa experiência foi possível apreender que mesmo com poucos recursos, se estes forem totalmente otimizados poderão produzir bons resultados, dependendo da forma como deles nos apropriamos. Nem sempre ambientes privilegiados e com inúmeros recursos garantem a aprendizagem, se não forem bem aproveitados. Com

certeza esse espaço escolar com crianças tão carentes foi um grande aprendizado para mim, uma professora que ingressava na docência com pouca experiência, uma formação básica no magistério sem especialização, mas, sobretudo muita disposição para o trabalho e aberta para aprender sempre. Considero que mais aprendi do que ensinei nessa experiência tão rica com a diversidade.

Esta e outras experiências que se seguiram durante a minha carreira no magistério motivaram as pesquisas que desenvolvo com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Considero-me observadora atenta do cotidiano escolar, já que atuo neste espaço há muitos anos, percebo a fragilidade da escola, cuja estrutura ainda não favorece o trabalho com a diversidade. Muitos problemas que interferem diretamente na aprendizagem dos educandos estão associados à frágil interação entre professores e alunos impedindo o professor de conhecer mais cada criança da sua turma.

Muitas vezes simplesmente relacionamo-nos com o outro, sem permitir a interação necessária para conhecê-lo. Isso não permite enxergar o outro, tal como ele é. Esse distanciamento entre professores e alunos tem um caráter de defesa, ou seja, de não envolvimento para não conhecer e assim não assumir a responsabilidade sobre ele, suas necessidades e suas carências. Será que não funcionaríamos melhor com base no afeto, na atenção, no cuidado conosco e com os outros? Dificilmente temos tempo para refletir sobre isto. Por isso temos dificuldades em aceitar as diferenças e sofremos quando fracassamos nas nossas tarefas básicas como educadores. (Amaral, 1994).

A autora afirma ainda que o pré-conceito faz com que nossa relação com o outro seja pautada por um estranhamento ou medo daquilo que ainda não conhecemos. Mesmo sem querer, temos esse sentimento. Como se isto fosse inevitável numa sociedade com tantas diferenças e pessoas incapazes de aceitá-las. A autora afirma que, segundo Freud, o preconceito faz parte da condição humana, portanto não vamos nos condenar por tê-lo. A conscientização de que o temos constitui o primeiro passo para o enfrentamento, e talvez para as mudanças.

Considero relevante refletirmos sobre os mecanismos que podem estimular uma boa interação que permita conhecer melhor o educando e a nós mesmos para o melhor desenvolvimento de todos através de uma convivência harmoniosa.

Analisando as escolas hoje é fácil constatar que muitas crianças apresentam defasagem na aprendizagem dos conteúdos curriculares da série por conta de fatores nem sempre identificados. Muitos professores responsabilizam a progressão continuada feita às avessas, ou seja, sem um critério que possa garantir, de fato, a progressão dos alunos continuamente, porque nem sempre a escola oferece a todos os educandos a oportunidade de aprender no seu próprio ritmo, garantindo-lhe os mecanismos necessários para avançar com sucesso na sua escolaridade.

Esses mecanismos vão desde planos de ensino condizentes com as necessidades dos alunos até capacitação de professores para alfabetização de alunos com defasagem na escolaridade, mas com idade incompatível à etapa que está cursando. A não disponibilidade da escola acaba gerando problemas que se acumulam ao final do ciclo, e assim a recuperação de ciclo nem sempre consegue suprir a defasagem escolar acumulada nos anos iniciais e este aluno acaba sendo “empurrado” para o segundo ciclo no sexto ano (antiga quinta série) sem estar alfabetizado. Nessa complexidade encontram-se matriculadas as crianças com necessidades educacionais especiais em processo de Inclusão Escolar que há algum tempo compartilham desse mesmo espaço, nem sempre participando ativamente das atividades propostas, porque não acompanham o nível de ensino proposto, e muitas escolas não dispõem de apoio pedagógico para complementar a sua escolaridade ou atender às suas peculiaridades. Ter um olhar atento para essas crianças e os seus professores faz-se necessário para compreender o processo de Inclusão Escolar e assim propor as intervenções necessárias previstas na legislação vigente, que visa garantir escolaridade e socialização a todos indiscriminadamente.

Embora tenha ocorrido tantas melhorias nas escolas com adaptações físicas e arquitetônicas e as universidades tenham ampliado as ofertas de cursos para a formação e atualização de professores, além da capacitação em serviço geralmente voltada para o trabalho com a diversidade, muitos professores afirmam que não estão ainda preparados para assumir esta tarefa com segurança, principalmente quando se

deparam com uma criança autista na sala de aula, com comportamento totalmente atípico e estereotípias que comprometem a comunicação e a interação com o grupo, ou uma criança com paralisia cerebral que apresenta desordens no desenvolvimento psicomotor dificultando os movimentos básicos para locomoção, dificultando a participação no grupo. Muitas vezes o professor sente dificuldade para estabelecer vínculo que possibilite a intervenção mais adequada com essa criança, e não podemos culpabilizá-lo por isso. Determinados casos de necessidades educacionais especiais requerem a intervenção da escola no sentido de encaminhar, orientar ou viabilizar o atendimento necessário, ainda que no âmbito social, médico ou outro, considerando que as famílias dos educandos nem sempre estão disponíveis para estabelecer parcerias com a escola por diversos fatores. Nesse momento o professor necessita de orientações sobre o processo de aprendizagem especificamente com esta criança. Este professor pode ter uma formação acadêmica excelente, mas nem sempre adequada para trabalhar com determinadas patologias, síndromes ou transtornos específicos que requerem apoio educacional especializado, serviço este que não está ainda disponibilizado para a maioria das escolas da rede pública. Esta situação atualmente é enfrentada em muitas escolas, tratando-se portanto da realidade no contexto atual.

A presente pesquisa aponta a angústia dos professores imersos nas tarefas do cotidiano escolar. Nesse contexto, muitas vezes acabam priorizando o atendimento à maioria dos educandos, ou seja, aqueles que acompanham o programa da série, ficando pouco disponíveis para intervir junto ao educando com necessidades educacionais especiais, considerando que este requer uma atenção especial porque suas demandas são constituídas de outra ordem, que o professor às vezes desconhece, necessitando de ajuda. Observamos que todas as cobranças recaem sobre o professor porque, sem dúvida, na situação da sala de aula, é a pessoa habilitada para ensinar. Lembrando que o seu papel é ensinar aos educandos as habilidades acadêmicas previstas no currículo escolar, mesmo em condições nem sempre favoráveis, considerando que algumas crianças não deficientes também apresentam dificuldades de aprendizagem, que também identificamos como “necessidades educacionais especiais”, porque não condizem com os padrões estabelecidos para a sua faixa etária e com o nível da sua classe.

Nessa pesquisa, ao analisar as respostas dos questionários apresento o discurso dos professores que lidam com essas crianças, cujos conteúdos revelam inquietação e preocupação com relação à necessidade de construir uma escola inclusiva. Percebe-se que não estão satisfeitos com os resultados do trabalho desenvolvido com crianças com deficiência no processo de inclusão porque têm consciência da importância da escolarização para essas crianças e sabem das limitações da escola para fazê-lo. Relatam que mesmo garantindo o acesso e a permanência dessas crianças na escola a sua escolarização nem sempre acontece porque na maioria das vezes essa criança não é atendida nas suas necessidades de aprendizagem. Parece que isso provoca neles certa culpa atribuída ao peso da responsabilidade por não conseguirem ensinar a quem julgam que não aprende. Ao mesmo tempo sentem falta de apoio e orientação para viabilizar ações que garantam de fato os seus direitos enquanto educadores e os direitos das crianças com necessidades educacionais a um ensino de qualidade. Essa inquietação indica o quanto a exclusão intramuros os incomoda, e assim solicitam ajuda e desafiam os problemas buscando alternativas para superar as dificuldades, o que considero um avanço. Penso que os professores não estão preocupados apenas com a inclusão da criança com deficiência, mas com todas as crianças que apresentam dificuldades em aprender, independente de cor, raça, religião, nível sócio-econômico ou contexto cultural.

É urgente a necessidade de construir uma rede de apoio pedagógico que ofereça à escola e aos professores uma estrutura adequada para o desenvolvimento do seu trabalho.

No ano em que foi aprovada a Declaração de Salamanca, o MEC publicou a Portaria no 1793/94 que colocou uma exigência na formação de professores para a inclusão escolar, recomendando às universidades que incluíssem no currículo a disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as licenciaturas e nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social.

A Resolução CNE/CEB 02/2001 prevê a formação docente voltada ao atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, colocando esta

obrigatoriedade às instituições de ensino superior para uma organização curricular adequada a esta modalidade de ensino para os futuros professores. Esta ação e outras dessa natureza favorecem a construção de um sistema escolar inclusivo, pois possibilita também a formação de equipes de apoio pedagógico que ofereça respaldo ao trabalho do professor, e lhe garanta condições favoráveis para desempenhar sua tarefa com segurança, compartilhando o desafio da inclusão com todos os responsáveis.

Mesmo com essas exigências curriculares para a formação docente, nota-se ainda poucos professores especializados para constituir esta rede de apoio pedagógico e assim oferecer à escola uma estrutura adequada para o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais. Na verdade há um processo em construção e as políticas públicas estão atualmente voltadas para suprir essa realidade com grande investimento nessa área. Acredito que esse investimento em ações concretas serão traduzidos em resultados positivos nas escolas e sistemas de ensino a curto ou médio prazo, dependendo dos agentes que viabilizam a operacionalização das políticas públicas. Sinto que há grande expectativa não só dos professores, mas de muitos educadores que estão envolvidos com a questão, dos pais e familiares das crianças com necessidades educacionais especiais.

Diante do exposto, esta pesquisa em mestrado acadêmico desenvolve essa temática tão debatida atualmente, através de um trabalho que considero relevante para contribuir favoravelmente para a reflexão de todos os profissionais da educação que participam atualmente dessa rica experiência através da prática inclusiva de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas do sistema público de ensino.

O presente trabalho compreende a seguinte estrutura: No capítulo I apresento a “Educação Especial: Histórico, Conceitos e Paradigmas”, subdividido em três itens: “Relação entre Sociedade, Deficiência e Educação Especial”; “Paradigmas da Integração e Inclusão” e “Histórico e Marcos Legais da Educação Especial no Brasil” aonde coloco a trajetória histórica da Educação Especial e Inclusão escolar no Brasil, e elenco os principais movimentos sociais que marcaram as relações entre a sociedade e a deficiência, citando aspectos legais e políticas públicas que marcaram o século XX.

No capítulo II: “O Processo de Aprendizagem do Sujeito Interativo”, apresento a relevância das interações sociais no contexto sócio-histórico e cultural numa concepção dialética de aprendizagem através de Vygotsky e seus seguidores, que contribuem para a compreensão do processo de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa. Ainda nesse capítulo apresento os sub temas: “Linguagem e Desenvolvimento Intelectual em Vygotsky” e “As deficiências e os processos compensatórios”, em que Vygotsky trata da natureza simbólica da linguagem enquanto instrumento de mediação na interação do sujeito com o mundo para o seu desenvolvimento psíquico, e enfatiza os processos compensatórios que ocorrem a partir das deficiências. Nesse capítulo ainda reservo um item: “O desenvolvimento da capacidade cognitiva a partir das relações sociais de cooperação de Piaget”. O autor sócio-interacionista aponta a importância das relações sociais para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem partindo do princípio de que a construção das estruturas mentais que acessam o conhecimento ocorrem a partir de necessidades decorrentes da vida social do sujeito, enfatizando o mecanismo de cooperação que favorece a autonomia do sujeito, indispensável no processo de inclusão.

Para completar a análise dos sujeitos estudados nesse trabalho, busco em Paim algumas respostas que permitam uma compreensão psicopedagógica sobre a construção da subjetividade na constituição do sujeito, visto que a autora tenta integrar os aspectos da cognição e do afeto voltados ao conhecimento e desejo. Enfatiza a riqueza da individuação que caracteriza a criança como sujeito singular. Para tanto desenvolvo o item “O espaço escolar e a construção da subjetividade.”

No capítulo III apresento “O desenvolvimento da pesquisa” que se deu através de dois instrumentos: Observação participante na sala de aula e outros espaços da escola, e Aplicação de questionários aos professores e a diretora da escola pesquisada. No capítulo IV apresento o “Relato de Caso” da criança que apresenta Transtornos Globais de Desenvolvimento, a partir da coleta de dados e observação da criança na escola; no capítulo V desenvolvo a “Análise de conteúdo: resultados e comentários”, aonde apresento a análise das respostas dos professores e diretora da escola às questões elencadas com as contribuições teóricas de Freire, que nos remete ao caráter político pedagógico da prática educativa numa perspectiva progressista, quando trata do

respeito do educador pelo educando e a si mesmo enquanto profissional idôneo exercendo uma competência que se organiza politicamente, de Vygotsky que oferece o respaldo teórico às práticas interacionistas necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento .

Neste trabalho foram importantes as contribuições de Vygotsky, Adler, Freire, Paim, Amaral, Stern, Oliveira, Pletsch, Piaget, La Taille, Mazzotta, Paim, Fernandez, Aranha, Sasaki, Mantoan, Jeruzalinsky, Kupfer, Batista, Aranha, Orrú, Amaral, Carvalho, Mendes ,Freire, Orrú, Martins, Mendes, Stainback, Cauz, Iacono, Pletsch., Rego e outros. Considero todos esses autores defensores da Inclusão Social e Escolar, porque as suas proposições são fundamentais para a construção da escola inclusiva, cujo princípio básico é propiciar o direito fundamental de Educação para Todos.

Para concluir esse trabalho, ao final apresento as “Considerações finais”.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO, CONCEITOS E PARADIGMAS

1.1 Relações entre Sociedade, Deficiência e Educação Especial

Inicialmente é preciso compreender a leitura que a sociedade tem feito sobre deficiência e a pessoa com deficiência no decorrer da história da humanidade. A partir daí focalizar nas ações que provocaram transformações e mudanças de paradigmas, para enfim conceituar a educação especial e situá-la historicamente, pontuando os marcos legais que deram origem às políticas públicas de Inclusão na atualidade.

Na Antiguidade pessoas dementes eram consideradas seres diabólicos ou possuídos pelo demônio. Pessoas com retardo mental, deficiência física ou sensorial, que pertenciam à nobreza ou às famílias abastadas eram escondidas, longe do convívio dos seus familiares e da sua comunidade. Aqueles de origem humilde, inclusive crianças órfãs e idosos doentes eram considerados sub-humanos e assim rejeitados pela comunidade, exterminados ou abandonados à própria sorte. Aos que sobreviviam, só restava-lhes a mendicância, sendo a maioria pedintes que viviam da caridade alheia ou das sobras da nobreza. A Bíblia relata episódios que evidenciam a exclusão dos mancos ou coxos, surdos, cegos, leprosos e demais pessoas acometidas por moléstias ou patologias, pela sociedade da época.

Na Idade Média com o advento do Cristianismo ocorreu o fortalecimento da Igreja Católica, cuja casta constituiu o Clero que passou a ocupar o cenário político, com muito poder social, político e econômico, inclusive o poder de excomungar aqueles que os desagradassem. Ocorreu neste período uma significativa mudança na organização político-administrativa, visto que a nobreza dividiu o poder com a Igreja, que passou a dominar toda a sociedade. Porém o povo continuava sendo explorado, sem direito de participar dos processos decisórios e administrativos da sociedade. Nesse contexto, em função das idéias cristãs, pessoas doentes, defeituosas, e mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais) não mais poderiam ser exterminadas, pois eram consideradas criaturas de Deus, como as

demais criaturas. Porém essas pessoas continuavam abandonadas em situação de indulgência, e para a sobrevivência dependiam da caridade humana.

No século XIII, segundo Pessotti (1984) começaram a surgir as primeiras instituições para abrigar deficientes mentais, e na Inglaterra, as primeiras legislações voltadas ao cuidado com a sua sobrevivência, em especial com o objetivo de cuidar dos bens dos deficientes mentais. A educação nessa época era voltada para objetivos específicos a partir de duas vertentes: formar religiosos para o Clero ou formar oficiais para a guerra e também artistas. Como se percebe, os objetivos eram diferenciados, dependendo do local e dos valores assumidos pela sociedade naquele contexto.

A partir do século XII ocorreram momentos de maior tensão na sociedade em virtude de uma situação de abuso por parte do Clero com a Inquisição Católica e a Reforma Protestante. A Igreja Católica dividiu-se em dois grupos distintos, enfraquecendo o seu poder político e econômico. Iniciou assim a perseguição, caça e extermínio de seus dissidentes, através de torturas e punições, sob o argumento de que eram hereges ou endemoninhados. Foi um dos períodos mais tristes da História da Humanidade.

Aranha (2000) afirma que os Documentos da Igreja que tinham a função de orientar os membros do Clero para identificar os suspeitos de heresia eram perigosos e ameaçadores para as pessoas com deficiência, especialmente para os deficientes mentais, que sofriam perseguições, torturas e exterminação. Esclarece a autora que todos que discordavam das ações do Clero, bem como os inimigos pessoais, especialmente os que dispunham de posses foram atingidos. Isto era próprio de um regime político totalitário e autoritário que culminou na divisão dentro da própria Igreja. Sob a liderança de Martinho Lutero, que rejeitava tal situação e pretendia o retorno a uma consistência entre o discurso e as práticas cristãs, este grupo separou-se formalmente da igreja Católica e formou uma nova igreja, que inicialmente caracterizou-se por padrões opostos aos que se haviam tornado práticas comuns. A esse processo chamou-se Reforma Protestante.

Entretanto, a rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venha faltar a razão ou a ajuda divina. (PESSOTTI,1984,p.12).

Pelo exposto podemos observar que na Antiguidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano. No período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, por considerá-la um fenômeno sobrenatural, de natureza religiosa. A pessoa com deficiência era considerada ora demoníaca, ora possuidora pelo demônio, ora “expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar na aldeia, a vingança celeste, como um para-raios”(PESSOTTI, 1984, p.5,6) .

Do século XVI aos dias de hoje várias mudanças ocorreram, tanto na estrutura social, política e econômica da sociedade, como nas concepções filosóficas cujos pressupostos são construídos a partir de uma análise da realidade. Aranha (2000) afirma que no tocante à deficiência, surgiram também novas idéias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais.

No século XVII novos avanços no campo da Medicina fortaleceram a tese da organicidade que defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais ou sobrenaturais, como acreditavam os povos na Antiguidade.

Com base na tese da organicidade surgiram ações de tratamento médico às pessoas com deficiência, e na tese do desenvolvimento por meio da estimulação, somente por volta do século XVIII as ações de ensino desenvolvem-se definitivamente. O local adequado para desenvolver tratamento médico e ações educativas à pessoa deficiente seria então a instituição, sendo o paradigma institucional o primeiro a caracterizar formalmente a relação da sociedade com a população de pessoas deficientes.

Esse paradigma permaneceu único por mais de quinhentos anos, sendo ainda hoje encontrado em diversos países, inclusive no nosso. Inicialmente eram constituídos por asilos e conventos, e em seguida por hospitais psiquiátricos, que eram locais de confinamento e não de tratamento, como são hoje na grande maioria. A história ainda relata que pessoas deficientes, órfãos e idosos doentes eram retirados de suas comunidades de origem e mantidos em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, situadas distantes de suas famílias. Ainda hoje permanecem os abrigos que cumprem esta função assistencialista com o objetivo de cuidar e educar.

Somente no século XX, por volta de 1960 o paradigma da institucionalização começou a ser criticamente examinado. Muitos autores publicaram estudos enfocando a Institucionalização. Inclusive Erving Goffman que publicou em 1962 sua obra clássica “Asylums”, cujo título em português é “Manicômios, Prisões e Conventos”. Sua definição de instituição total é “um lugar de residência e trabalho, onde um grande número de pessoas, excluído da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, leva juntos uma vida enclausurada e formalmente administrada”. (GOFFMAN,1962: p.45)

Com a evolução da Medicina e os avanços tecnológicos novos conhecimentos foram produzidos e sistematizados, assim como outras áreas do conhecimento também foram se delineando e acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento.

No final da década de cinquenta surgiram questionamentos contra a institucionalização, por diversos motivos, dentre eles o alto custo desse atendimento pelo Estado e a improdutividade da pessoa deficiente em virtude da própria condição física ou mental. Ainda na década de sessenta surgiram movimentos sobre direitos das minorias, liberdade sexual, crítica aos sistemas político-econômicos, crítica da academia científica e de diferentes categorias profissionais sobre o paradigma da institucionalização.

Esses processos desencadearam a reformulação de idéias e a busca de novas práticas no trato com a deficiência. Dois novos conceitos surgiram no Ocidente: a ideologia da normalização e a desinstitucionalização; cujo objetivo era introduzir a pessoa deficiente na sociedade e na sua produtividade, no trabalho e no estudo, procurando ajudá-las a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo do normal, sendo possível a ela certa autonomia e sobrevivência sem ajuda do Estado.

A isto foi denominado o paradigma da Integração, que se refere à busca da normalização, ou seja, modificar a pessoa deficiente, de forma que ela se assemelhe aos demais cidadãos, para então ser inserida, integrada ao convívio em sociedade, e isso se daria em três etapas distintas. Inicialmente através da avaliação, para diagnosticar o que precisaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível. Em seguida viria a intervenção, momento que uma equipe

multiprofissional, hoje denominada equipe multidisciplinar, passaria a oferecer à pessoa com deficiência atendimento formal e sistematizado, com base nos dados coletados na avaliação. Por último seria o encaminhamento da pessoa deficiente para a vida na comunidade, com autonomia para produzir a própria subsistência, tendo uma vida normal de estudos e trabalho.

Logo surgiram críticas provenientes da comunidade científica, com a argumentação de que diferenças não se apagam e sim são administradas na convivência social, não sendo possível ao homem ser igual a outro homem, pois cada ser é singular, assim como ser diferente é próprio do ser humano. Concluiu-se que a pessoa com deficiência deverá ter os mesmos direitos e oportunidades disponíveis na sociedade, independente do tipo da deficiência e grau de comprometimento que apresente.

Assim os debates se acirraram acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, iniciando uma nova concepção de sujeito através dos princípios que deram origem ao processo de Inclusão Social e Inclusão Escolar.

O paradigma de Suporte fundamenta essa concepção de inclusão, ou seja, suportes são instrumentos necessários para garantir à pessoa deficiente o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade.

Como vimos, o princípio de integração e inclusão marcaram o contexto social e educacional nas últimas décadas. O paradigma de serviços foi fundamentado no princípio da normalização, e o paradigma de suportes foi fundamentado no princípio da igualdade. Estes paradigmas nos permitem compreender e distinguir os conceitos de integração e inclusão.

Define ainda que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Brasília, CORDE, 2008)(ONU, 2006)

1.2 Paradigmas da Integração e Inclusão

A educação especial no Brasil organizou-se tradicionalmente como atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum com seu funcionamento em sistema de segregação, organizado em instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais do sistema regular de ensino, que configuram o paradigma de institucionalização, de integração ou de serviços. Em Educação Especial a idéia de integração pressupõe modificar o indivíduo, no sentido de normalizá-lo cabendo à família, à escola e à comunidade participar desse processo.

Partindo deste pressuposto é possível afirmar que integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas físicas, administrativas, curriculares, pedagógicas e políticas da escola. Aranha(2000) afirma que neste modelo o aluno precisava ser capaz de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino. No caso de alunos portadores de deficiência, transtornos ou síndromes a escola comum condicionava a sua aceitação a certa prontidão que somente as escolas especiais ou escolas regulares com classes especiais poderiam conseguir. E mesmo aceitos sob esta condição, estes alunos ficavam sujeitos a serem devolvidos à escola de origem se viessem a apresentar dificuldades de aprendizagem e/ou relacionamento na escola comum.

Da mesma forma o paradigma da integração social previa uma modificação da pessoa deficiente para poder conviver e funcionar no espaço comum da vida em sociedade.

Aranha (2000), afirma que nesse período proliferaram em todos os países, e também no Brasil, entidades governamentais e não governamentais que assumiam como objetivos preparar, ensinar, oferecer atendimentos terapêuticos, enfim, modificar a pessoa com deficiência, de forma que quando esta estivesse “pronta”, em acordo com os padrões de aceitação social vigentes, pudesse então, ser integrada à comunidade. .

Segundo a autora, na realidade brasileira bem poucos cidadãos em processo de integração saíram das entidades ou instituições segregadas e passaram a freqüentar regularmente o espaço comum, conforme desejado. Ela faz ainda uma análise crítica quando afirma que naquele momento histórico faltavam ações afirmativas no sentido de

modificar o contexto social, não oferecendo os suportes necessários para que essas pessoas pudessem funcionar com autonomia e dignidade para uma vida cidadã em comunidade, ou seja, na família, na escola e outros espaços comuns.

O paradigma de suporte, cujo conceito fundamenta os princípios de inclusão social e escolar na atualidade, é caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Os suportes são, portanto, os instrumentos que permitem à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade. Podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, educacional, instrumental), e têm como função favorecer a construção de um processo que passou a denominar Inclusão social, que se caracteriza por envolver ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade. Portanto, tem como objetivo:

Fazer a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nela promover os ajustes que se mostrem necessários para que a pessoa com necessidades educacionais especiais possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. (ARANHA,2000,p.18)

Pelo exposto compreendemos que foi a partir do modelo insatisfatório de Integração Social que consistia em intervir para modificar a pessoa, que surgiu o conceito de Inclusão Social que reconhece e respeita a diversidade inerente à prática democrática.

Neste sentido (ARANHA 2000,p.32-38) afirma que:

A inclusão escolar só poderá existir plenamente no contexto da Inclusão Social, ou seja, numa sociedade que reconheça a diversidade que a constitui, respeite essa diversidade e se ajuste, transformando-se e providenciando todos os tipos de suportes "pessoais, físicos, materiais, equipamentos, acessibilidade, etc" que permitam a todos, o acesso e o funcionamento na comunidade.

Dessa forma podemos considerar que escola inclusiva é aquela que se adequa à realidade do alunado estando preparada para atender à diversidade humana e garantir a escolaridade a todos. Nessa escola a criança com necessidades educacionais especiais poderá ter acesso e participar efetivamente do espaço comum de aprendizagem, desde que possa ser atendida nas necessidades, através de relações

regulares e espontâneas, sentindo-se parte natural e integrante do grupo de alunos da classe comum.

1.3 Histórico e Marcos Legais da Educação Especial no Brasil

O atendimento escolar no Brasil às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant-IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos-INS, ambos no Rio de Janeiro.

No início do XX, em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

Em 1942 já havia no país, quarenta escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a alunos com deficiência mental e quatorze que atendiam alunos com outras necessidades especiais. (Brasília, MEC-2008)

Em 1945 foi criado por Helena Antipoff o primeiro Atendimento Educacional Especializado para atender especificamente as pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, visto que não poderia deixar para os pais a responsabilidade de ofertar educação escolar para seus filhos. Escolas como APAE e Pestalozzi surgiram nessa época porque houve a omissão governamental para atendimento escolar desse segmento populacional. Graças à dedicação dessas instituições e também da AACD¹(Associação de Assistência à Criança Defeituosa, hoje Associação de Assistência à Criança Deficiente) a questão das necessidades especiais saiu do âmbito da saúde e passou a ser também do âmbito educacional.(Brasília, MEC-2008)

¹AACD: sigla da antiga “Associação de Assistência à Criança Defeituosa”, hoje denominada “Associação de Assistência à Criança Deficiente” (dados retirados do Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria 555.2007, prorrogada pela Portaria n..948-2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008)

Em 1960 a Campanha Nacional de Reabilitação dos Deficientes da Visão do Instituto Benjamin Constant passou a ser subordinada diretamente ao Ministério de Educação e Cultura com a denominação “Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC)”. Neste mesmo ano, pelo decreto nº 48.961 foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61 em seu título X, enquadra a educação de excepcionais preferencialmente no sistema geral de educação, visando à integração desses alunos na comunidade e prevê apoio financeiro às entidades privadas dedicadas a essa especialidade. Nesse mesmo ano a Fundação para o Livro do Cego no Brasil criou o Centro de Reabilitação de Cegos no Brasil.

Em 1963 foi criada a Federação Nacional das APAEs. Neste ano o decreto nº 53.264 dispõe sobre a reabilitação profissional na Previdência Social.

Em 1964 a Campanha Nacional de Educação de Cegos obtém do MEC a destinação de fundos para sua ação, recursos que foram incluídos no Plano Nacional de Educação. Nesse mesmo ano a Portaria Ministerial nº 582 designa Grupo Executivo para reformular as atividades do MEC no campo da Educação Especial. Conselheiros da CADEME sugerem, sem êxito, a criação de uma Secretaria de Educação Especial no MEC.

Em 1969 o Parecer nº 252 do Conselho Federal de Educação, determina que o curso de Pedagogia deverá ter uma ou duas habilitações em Educação Especial. Neste ano foi criado no MEC Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional em seus vários aspectos. Ocorreu uma Emenda Constitucional nº 1, que alterou a Constituição do Brasil de 1967 que, em seu art. 175, parágrafo 4º, passa a dispor sobre a educação dos excepcionais.

Nesse mesmo ano o decreto lei nº 1044 dispõe sobre tratamento especial para alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas e;ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas determinantes de distúrbios agudos .

Em 1970 foi criada a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi. Em 1971 através do ofício nº 93/71, do secretário de Apoio do MEC ao Diretor do Departamento de Educação Complementar recomenda a extinção das Campanhas de Educação

Especial e sugere o estabelecimento de um programa integrado de assistência a todas as categorias de excepcionais. O MEC cria o Grupo Tarefa Educação Especial com vistas a implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o território brasileiro.

A Lei nº 5692/71, de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, altera a LDBEN nº 4024//61 ao definir em seu art. 9º o “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

No entanto, segundo Aranha (2000) nesse momento ainda não se promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educativas especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as escolas e classes especiais, o que caracteriza o paradigma de serviços, através da utilização de equipamentos públicos para atendimento segregado de crianças com deficiência.

Em 1972 a Resolução nº 7/72 do Conselho Federal de Educação fixa os conteúdos mínimos a serem observados na habilitação específica em educação de deficientes da áudio-comunicação, no curso de Pedagogia.

Em 1973 foi criada em Belo Horizonte, junto à Fazenda Rosário, a Associação Milton Campos para o desenvolvimento e assistência a vocações de bem-dotados. Neste ano através do Decreto nº 72.425 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP- responsável pela gerência da educação especial no Brasil, com base no princípio da Integração social e Integração escolar com o objetivo de impulsionar ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação. Porém, essa proposta também não se configurou nos termos a que se propôs, resumindo-se a campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Embora a legislação já determinasse um tratamento especial para alunos com deficiência, não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da temática da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação foi garantido o acesso no ensino regular, porém não foi organizado um atendimento especializado que considerasse as singularidades de aprendizagem desses alunos.

Em 1978 a Portaria Interministerial nº 186 (MEC) regulamenta a Portaria Ministerial nº 477, de 10/08/77 que define e delimita a clientela a ser atendida pela Educação Especial, e dispõe sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle.

Em 1979 o Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) estabelece diretrizes de ação para a Educação Especial.

Em 1981 a Resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação, autoriza a concessão de dilatação de prazo de graduação dos alunos portadores de deficiências físicas, afecções congênitas ou adquiridas. Neste ano a Instrução Normativa nº 123, do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) estabelece normas para adaptação e elaboração de novos projetos de edificações, de modo a permitir o acesso de pessoas portadoras de deficiência.

Em 1986, a expressão “alunos excepcionais” foi substituída por “alunos portadores de necessidades especiais” e então a proposta da inclusão começa a se intensificar.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traz no bojo de um dos seus objetivos fundamentais: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV).

No Capítulo III, seção I, artigo 205 determina:

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

No artigo 206, inciso I, estabelece como um dos princípios para o ensino: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e, no artigo 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Como se verifica no capítulo III, artigo 208-inciso III da Constituição Federal, desde 1988 o serviço de Atendimento Educacional Especializado ao aluno portador de deficiência está previsto para funcionar “preferencialmente” na rede regular de ensino.

Em 1989, a Lei Federal nº 7.853/89, no item dedicado à Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e adverte como crime punível de reclusão de um a quatro anos e multa aos dirigentes de ensino público ou particular que recusarem ou suspenderem, sem justa causa a matrícula de um aluno em virtude de sua deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar “os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. O ECA foi criado em consonância com a “Convenção sobre os Direitos da Criança”, ratificada pelo Brasil em 21 de novembro de 1990 pelo Decreto nº 99.710, com o objetivo de satisfazer e garantir os direitos inerentes à criança e ao adolescente.

Na década de 90 os movimentos mundiais em prol da integração e inclusão social avançaram de forma organizada em algumas nações. Em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jontien na Tailândia discute a oferta de atendimento às necessidades básicas para todos; a universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo. Essas diretrizes foram documentadas na “Declaração Mundial de Educação como Direito de Todos” que determina que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem:

O direito à educação é independente das diferenças individuais; as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário; o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças”.[...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (artigo 3)

Em 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha, por ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais foi aprovada a Declaração de Salamanca, que em seu artigo 66 trata do compromisso político:

Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre a criança, professores, e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.

Esses preceitos passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva em vários países, inclusive no Brasil, que foi um dos oitenta e oito países signatários em Salamanca, que assumiram o compromisso firmado, como veremos ainda nesse capítulo.

Todos os princípios que regem a Estrutura de Ação contida na Declaração de Salamanca, bem como as providências propostas são igualmente relevantes, sendo possível neste trabalho pontuar alguns:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem... “[...] “Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”; [...] “sistema educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades” [...] “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.” (1994, art.2º)

O princípio que orienta esta estrutura é que escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas. Ou seja, crianças portadoras de deficiências ou superdotadas; crianças de rua e que trabalham; crianças de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (art. 3º). Atualmente incluem-se também os jovens infratores menores, que cumprem, por ordem judicial, medidas sócio-educativas prestando serviços à comunidade com a garantia de acesso e permanência na rede pública de ensino para cumprir a sua escolaridade básica.

A Declaração de Salamanca (1994) define o princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, e afirma que escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos

através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

Enfim, esse tratado define que escolas inclusivas deverão prover um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, sendo que o sucesso delas requer um esforço claro não apenas dos professores e dos profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. Dentro da escola inclusiva, crianças com necessidades educativas especiais deverão receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva através de serviços e apoio proporcional para atender as necessidades especiais encontradas dentro da escola.

A Declaração de Salamanca (1994, art. 3º) enfatiza ainda que muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Dessa forma as escolas devem buscar formas de educar tais crianças para que sejam bem sucedidas, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. Afirma ainda esse tratado que escolas centradas na criança respeitam tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Esses princípios sinalizam que uma mudança de perspectiva social é imperativa numa sociedade que há muito tempo inabilita as pessoas portadoras de deficiência, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

A partir dessa perspectiva de escola aberta para todos surge o novo paradigma de inclusão escolar e muitos países começam a mobilizar políticas públicas voltadas à inclusão de todos, tanto as pessoas com deficiência como demais segmentos da sociedade até então excluídos. Os conceitos “Inclusão” e “Escola Inclusiva” começam a fazer parte do discurso dos gestores e demais profissionais da educação, sinalizando a necessidade de mudanças para uma educação integradora, contemplando os preceitos firmados em Salamanca e Jontien.

Aranha (2000) relata que esses importantes eventos mundiais em prol da integração e inclusão social e escolar, ampliaram os debates no Brasil acerca da necessidade de instauração e consolidação da política de inclusão escolar, e assim repercutiram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN

nº 9394/96. Esta lei incorporou também os princípios da Constituição Federal de 1988, que prevê em seu capítulo III, artigo 208, inciso III, que a educação escolar de pessoas com necessidades especiais se realize “preferencialmente” na rede regular de ensino e preconiza “o acesso obrigatório e gratuito” como direito público e subjetivo a todos os níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um, e em seu artigo 227 do mesmo capítulo, determina a criação de programas preventivos e atendimento especializado de acordo com cada pessoa e a preparação para o trabalho. Trata ainda da obrigação de remoção de obstáculos arquitetônicos nas escolas e prescreve outras medidas que facilitem o acesso e circulação das pessoas com necessidades especiais, como alterações nos veículos de transportes coletivos.

Esses dispositivos legais nos permitem observar a clara intenção do país em implantar a Inclusão Escolar verificar que a LDBEN. nº 9394/96 conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas de ensino no Brasil, dedicando o seu capítulo V à Educação Especial, em seu artigo 58, e 59 como segue:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (art. 58, parágrafos 1, 2, 3 ,)

Os sistemas de ensino assegurarão, aos educandos com necessidades especiais; currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender as suas necessidades. (art. 59, inciso I)

Enfatiza ainda que as escolas tenham autonomia para organizar e gerenciar o seu projeto político pedagógico prevendo o atendimento à diversidade dispondo de autonomia financeira, administrativa e didática de modo a incluir o atendimento desses educandos nos serviços comuns e se necessário disponibilizar recursos especiais. Os sistemas de ensino definirão as diretrizes para uma organização abrangente além de orientar as escolas sobre procedimentos didáticos e administrativos para favorecer a integração desses educandos nas classes comuns, tendo também a função de reconhecer a validade dos serviços e auxílios de educação especial como recursos que apóiam e suplementam a educação escolar regular.

A LDBEN nº 9394/96 classificou a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Com isso a Educação Especial perdeu a função de substituição dos níveis de ensino. Em 1999, o Decreto nº 3298 que regulamenta a Lei nº 7853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto classifica os alunos que necessitam de educação especial de acordo com suas características. Tal classificação consta na Política Nacional de Educação Especial como segue (PCN: Adaptações curriculares, 1998, p.24):

- portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- portadores de condutas típicas (problemas de conduta);
- portadores de superdotação.

Retomando a sequência histórica e dando continuidade às políticas públicas posteriores a atual LDBN nº 9394/96, outro marco internacional importante desse período foi a Convenção da Guatemala(1999) que foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2000, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação e adotada para promover a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização. Este decreto originou as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, cujas normas estão claramente enunciadas na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, homologada em 11.09.2001 deixando clara a opção do País pela construção de um sistema educacional inclusivo.

Esta Resolução, em seu artigo segundo estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo à escola organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. Define, ainda:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definindo uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam

necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.(artº 3º)

Esta resolução ratifica a designação de educação especial como modalidade da educação escolar, bem como em seu artigo sétimo determina que o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Ainda no seu artigo oitavo rege que:

As escolas da rede regular de ensino devem prover e prever na organização de suas classes comuns: professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, a distribuição dos alunos especiais nas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que as classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.”(artº 8º)

Confirmando esta concepção de educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 2/ 2001 ainda prevê:

... temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série.

Essa flexibilização da carga horária e do currículo permite uma terminalidade com direito a certificação para o aluno portador de deficiência viabilizando adequações necessárias para cada caso. Importante salientar que alguns alunos portadores de deficiência física têm lesões leves e pouco comprometimento na função motora, com plena capacidade de expressar-se, expor habilidades de raciocínio, ler, compreender e se comunicar através da linguagem verbal, estando aptos para exercerem

determinadas funções no mercado de trabalho. A sua escolarização apenas potencializará essas habilidades, viabilizando oportunidades de profissionalização. Existem alguns programas específicos de profissionalização para pessoas portadoras de deficiência, os quais a escola regular poderá acessar e estabelecer parcerias importantes no sentido de potencializar as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho para essas pessoas. As pesquisas apontam que no ano de 2001 havia 601 pessoas portadoras de deficiência com emprego no mercado de trabalho formal no estado de São Paulo. Em 2008 esse número cresceu para 82.301 conforme dados da Superintendência do Trabalho do Estado de São Paulo, publicados pelo MEC(2008).

Diante do exposto podemos observar que foi em 2001 a primeira proposta clara e objetiva em sistematizar o Atendimento Educacional Especializado, propondo que seria desenvolvido preferencialmente nas escolas. Dessa forma o atendimento às necessidades especiais dos alunos deverá ocorrer mediante atuação colaborativa do professor da classe comum com o professor especializado em educação especial, que atuará nas salas de recursos multifuncionais, enquanto apoio pedagógico para realizar o Atendimento Educacional Especializado, através de procedimentos, equipamentos e materiais específicos para suprir a necessidade educativa especial deste aluno, orientando o professor da sala comum quanto à flexibilização curricular e metodologias adequadas para cada caso. Observamos que deverá a instituição escolar dispor de meios para disponibilizar tanto o suporte pedagógico, como outros necessários, ou seja, garantir a locomoção de alunos com deficiência física assim como a comunicação, com tradutor de linguagem de signos para alunos surdos.

A Lei nº 10.436/01 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que as instituições escolares garantam formas de apoiar seu uso e difusão, assim como o estudo de “Libras” deverá integrar o currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos.

A Portaria nº 2678/02 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território Nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, a fim de promover um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia e acesso de todos à escolarização, a organização do Atendimento Educacional Especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Com o objetivo de impulsionar a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto o programa “Brasil Acessível” é implementado a fim de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

Em 2005 surgem os Centros de Referência para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com altas habilidades e superdotação, ou seja, a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades-Superdotação (NAAH-S) em todo os estados da Federação e no Distrito Federal com o intuito de oferecer orientação às famílias e formação continuada aos professores. Prevê a disseminação de referenciais e orientações para organização de educação inclusiva, de forma a garantir atendimento aos alunos da rede pública de ensino no âmbito nacional.

O decreto nº 5626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 refere-se à inclusão dos alunos surdos, dispondo sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor-intérprete de Libras e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos com o intuito de organizar a educação bilíngüe no ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é um dos 192 países signatários. O Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção através do Decreto Legislativo nº 186/ 2008, publicandoo-

o no Diário do Senado Federal em 05 de agosto de 2008. Através de Emenda Constitucional, foi estabelecido que a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” passa a integrar a Constituição Federal Brasileira. (Brasília, CORDE, 2008). O propósito é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade.

Em seu artigo 24 trata do “direito à educação”. e no parágrafo 5º defende “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, sendo que um dos objetivos da educação é a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre, o que exige a construção de escolas que possam garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção.(SASSAKI,2008,p.101).

O autor define a Inclusão Escolar como o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que chega à escola, independente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica ou deficiência a que tenha sido acometido. O autor afirma que a escola, ao acolher todo o tipo de aluno, deverá oferecer respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas.

Em 2007 no Brasil foi instituído o “Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação”, através do Decreto nº 6094/2007, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica cujo artigo 2º, item IX prevê: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. Dispõe o artigo 8º desse decreto:

O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União: I: Gestão Educacional; II: Formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; III: Recursos Pedagógicos e IV: Infra-Estrutura Física.

Em 2008 uma equipe de especialistas de educação especial designada pelo MEC elaborou o documento normativo intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que elenca os marcos históricos e

normativos da Educação Especial e sinaliza os objetivos e diretrizes básicas sobre educação inclusiva, com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos os alunos. A equipe designada na elaboração desse documento considera que a escola é o espaço preferencial para o desenvolvimento de competências às pessoas portadoras de deficiência, portanto cabe a ela criar uma comunidade acolhedora que permita o acesso e permanência desses alunos e aprimorar os recursos para garantir a acessibilidade física e atitudinal, adequando os ambientes e os métodos pedagógicos para atender à diversidade.

Finalmente, através do Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008 a União disponibiliza apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este decreto atende o disposto no artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988 e o artigo 9º, parágrafo 2º da Lei 11.494/2007, assim como regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da L.D.B.E.N. nº 9394/96 e acrescenta o artigo 9º ao Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007², dispondo sobre a destinação de verbas e recursos para atender alunos que necessitem do Atendimento Educacional Especializado na seguinte conformidade:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem Atendimento Educacional Especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação regular.

Define no seu artigo 1º, parágrafo 1º:

Considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar à formação do aluno no ensino regular.;

² O Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007 regulamenta a destinação dos recursos do FUNDEB(Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que visa oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os alunos na educação básica.

E parágrafo 2º “O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.”

O artigo 2º deste decreto trata dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado, que deverá possibilitar a criação de infra-estrutura física que garanta a acessibilidade, através da adequação arquitetônica de prédios escolares; a implantação de equipamentos como as salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores para Atendimento Educacional Especializado; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais de acessibilidade e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, visando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação para apoio técnico e financeiro direcionado ao Atendimento Educacional Especializado. A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas que possibilitem o acesso ao currículo. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Mantoan (2007) comentou que a atual LDBN nº 9394/96 ao dedicar à Educação Especial um dos seus capítulos, provocou interpretações enganosas, sendo equivocadamente considerada como um subsistema paralelo ao ensino regular e não uma modalidade de ensino específica. Concluiu ainda a autora que a natureza do Atendimento Educacional Especializado também não foi amplamente esclarecida nesse documento legal, por ter sido criado legalmente antes de ter suas ações descritas. São as ações que caracterizam a natureza do trabalho, e como estas inicialmente não foram explicitadas alguns equívocos surgiram, e dessa forma o Atendimento Educacional Especializado foi por longo período confundido com reforço escolar, ou com atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer outro conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência mental.

Atualmente acredito que essa questão já foi devidamente esclarecida através dos documentos legais aqui elencados. Ficou claro que este trabalho complementa ou suplementa a escolarização no ensino regular. Foram definidas as ações e os seus objetivos, ou seja, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas; disponibilizar programas de enriquecimento curricular; propiciar o ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização; prestar ajuda técnica e tecnologia assistiva, dentre outras ações. Está previsto que durante todo o processo de escolarização, o atendimento de alunos em processo de inclusão deverá estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, visando a autonomia e independência do aluno dentro e fora da escola.

Quanto ao funcionamento ainda está previsto que o Atendimento Educacional Especializado deverá ocorrer no turno inverso ao da classe comum do educando, de forma a disponibilizar todos os recursos necessários para facilitar a sua integração e desenvolvimento.

Importante salientar a importância do atendimento clínico em alguns casos de inclusão, porém de acordo com os princípios da educação inclusiva esse atendimento nunca deverá se sobrepor à educação escolar e ao Atendimento Educacional Especializado. Esses três saberes (o clínico, o escolar e o especializado) devem fazer suas diferentes ações convergirem para um mesmo objetivo, o desenvolvimento das pessoas com deficiência. (MANTOAN, 2007, p.25)

Diante do exposto pode-se perceber a preocupação em formular ações objetivas para implementar o Atendimento Educacional Especializado, assim como esclarece a origem e a destinação dos recursos para viabilizar esse atendimento. Esses indicadores mostram que o MEC reconhece a necessidade e a urgência de providenciar mecanismos para inserção de crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino assim como orienta os municípios, o Estado e o Distrito Federal para a criação de políticas públicas inclusivas, cabendo aos gestores em educação estabelecer parcerias e sistemas de colaboração entre si para viabilizar a inclusão.

Como vimos nesse capítulo, ocorreu grande avanço com respeito à legislação, à educação e à própria sociedade nas questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, que num passado não tão distante, eram vistas como pessoas sem quaisquer possibilidades. As estatísticas mostram a realidade atual, ou seja, a substituição do modelo de segregação para o de inclusão. Uma questão importante colocada nesse trabalho é a qualidade desse atendimento, especificamente o acolhimento a essas crianças, bem como os resultados obtidos para a sua escolarização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa desenvolvida neste trabalho nos mostra que muitos educadores estão refletindo sobre esta realidade e repensando as práticas educativas desenvolvidas nas escolas que atendem as populações carentes e também pessoas com deficiências.

É possível também observar que a sociedade está evoluindo para uma consciência coletiva dos direitos humanos, tendo como princípio a educação para todos numa concepção emancipadora. Para tanto as escolas deverão estar preparadas para implementar a educação inclusiva. Não apenas garantindo acessibilidade às pessoas com deficiência, mas ampliando o olhar com uma visão de educação como direito de todos. Não apenas para cumprir determinações legais e preceitos constitucionais, mas como princípio ético e moral que possa favorecer uma educação democrática e libertadora.

CAPITULO II

PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO SUJEITO INTERATIVO

Dentre as inúmeras linhas de fundamentação teórica sobre desenvolvimento e aprendizagem, optei pela abordagem sócio-histórica e interacionista com a contribuição de Vygotsky e seus precursores, através dos pressupostos da teoria sócio-histórica e cultural. As bases filosóficas que sustentam a sua teoria estão embasadas no materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels e seus principais conceitos.

Apesar do pouco tempo de vida (1896-1934) o pensamento de Vygotsky foi traduzido pelos seus colaboradores³ numa ampla produção científica no campo da psicologia do desenvolvimento, com a apropriação da teoria sócio-histórica, ancorada pelo pensamento marxista naquele momento histórico, ou seja, nas décadas de 20 e 30 do século XX na antiga União Soviética no período pós-guerra. Tratava-se de um contexto de profundas mudanças políticas e sociais naquele país e as bases filosóficas que fundamentavam tanto a psicologia tradicional como a de base científica estavam sendo questionadas por Vygotsky e outros estudiosos da época. Eles se opunham ao regime político e social vigente, e assim arquitetaram a reformulação da Psicologia, caracterizada na época como uma teoria sócio-histórica da mente humana. A partir dessa crise emergiu uma nova concepção teórica para a fundação de uma Psicologia autenticamente científica, cujas bases deveriam ser fundamentadas a partir de uma perspectiva marxista, com profundo envolvimento de fatores sociais e culturais.

Segundo Oliveira,(1993):

Vygotsky, Luria e Leontiev faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-Revolução, que trabalhavam num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Baseados na crença da emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca do 'novo', de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém-implantado. Mais especificamente, buscavam a construção de uma "nova psicologia", que consistisse numa síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século. De um

³ Os colaboradores mais próximos de Vygotsky, que contribuíram nos estudos para elaboração da nova teoria psicológica, de base sócio-histórica e cultural foram Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev

lado havia a psicologia como ciência natural, que procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo. [...] De outro lado havia a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito. (p. 22).

A tese de Vygotsky defende que a Psicologia científica não pode ignorar os fatos da consciência, sendo esta uma totalidade complexa formada por cognição, motivações e sentimentos emocionais. Essa psicologia científica materialista contrariava uma concepção filosófica puramente especulativa e idealista da época.

Nesse período em que a União Soviética esteve sob o comando de Joseph Stálin, por questões políticas as obras de Vygotsky sofreram censura. Por isso o pouco conhecimento da sua teoria fora deste país até meados do século XX.

Os trabalhos desse autor só foram sistematizados e publicados por seus seguidores após a sua morte. Sua base teórica foi difundida no Ocidente somente na segunda metade do século XX com a publicação nos Estados Unidos do livro *Thought and Language*, traduzido do russo para o Inglês. O mesmo livro chegou ao Brasil no final dos anos setenta, com a tradução do inglês para o português, recebendo o título de “Pensamento e Linguagem”(1994).

A partir da disseminação da sua teoria acerca do desenvolvimento humano, os conceitos que dirigem as práticas pedagógicas tem inspirado pesquisas e discussões teóricas entre muitos educadores e pesquisadores, sobretudo no que se refere à importância da interação social e o papel da linguagem para o desenvolvimento intelectual, psíquico e social de crianças em processo de aprendizagem. O autor ainda levantou proposições importantes acerca do desenvolvimento de processos compensatórios em crianças com deficiência mental,⁴ deficiência física, cegueira e surdez em sua obra sobre *Defectologia*⁵, o que muito contribuiu para a análise e compreensão do processo de aprendizagem de crianças com tais deficiências.

O embasamento teórico desse autor fundamenta a análise acerca de questões educacionais na atualidade e nos possibilita uma reflexão acerca dos sujeitos da

⁴ O termo “Deficiência Mental” atualmente sofreu alteração para “Deficiência Intelectual”.

⁵ Termo usado por Vygotsky para denominar a ciência que estuda os processos de desenvolvimento de crianças com deficiências físicas, mentais ou múltiplas.

presente pesquisa que contempla a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, considerando as interações que ocorrem no contexto escolar. Segundo Vygotsky, que estudou o comportamento infantil, a qualidade dessas interações são imprescindíveis para o desenvolvimento intelectual, psíquico e social de crianças em processo de aprendizagem.

Para Vygotsky (1998) o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, mas com a convivência social, com seus valores e sua cultura, esses recursos concretizam o seu processo de humanização. Afirma que as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano são, por um lado apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo da sua história social. O autor defende a concepção de que a criança é interativa, e nessa interação com os outros sujeitos humanos as formas de pensar são construídas, via apropriação e internalização do “saber” e do “fazer da comunidade” em que o sujeito está inserido.

Oliveira (1998) afirma que o interacionismo é caracterizado a partir da imersão do sujeito no mundo para que se desenvolva, sendo que a aprendizagem promove o desenvolvimento. A autora afirma que tanto a especificidade quanto a singularidade do sujeito, são definidos na relação do sujeito que age no mundo, de forma ativa transformando-o e sendo por ele transformado, sendo, portanto, uma relação dialética.

Segundo Vygotsky (2010, p.98) o desenvolvimento deve ser olhado de forma prospectiva, aquilo que está ocorrendo em movimento contínuo e constante. Assim ele conceitua que o sujeito semiótico é constituído na e pela linguagem, numa relação dialética constitutiva entre o “EU e o OUTRO”. A linguagem é caracterizada como parte do sistema simbólico porque é a mediação necessária para que a aprendizagem aconteça, propiciando assim o desenvolvimento. Este conceito confirma que o conhecimento e a experiência transitam entre o nível interpessoal estabelecido no âmbito social, e o nível intrapessoal de cunho psicológico. Nesse movimento cíclico o conhecimento adquirido é assimilado, processado e transformado através da experiência e da ação da criança sobre o mundo natural e social, para que a criança possa construir primeiramente os conceitos espontâneos, e,consequentemente, chegar à tomada de consciência e aos conceitos científicos, de natureza complexa. Nesse processo são estabelecidos os níveis de desenvolvimento do indivíduo, num movimento

que vai dos níveis elementares, caracterizado como Zona de Desenvolvimento Real, aos níveis superiores localizados na Zona de Desenvolvimento Proximal:

Para Vygotsky, o uso da mediação para impulsionar a ZDP é o aspecto primordial da educação escolar, pois implica: a) a transformação do processo interpessoal (social) num processo intrapessoal; b) os estágios de internalização dos conhecimentos; c) o papel da mediação dos mais experientes, que podem ser os professores ou os colegas. De acordo com esta perspectiva, os processos avaliativos tradicionais focalizam nos conhecimentos que os alunos ainda não sabem (nível de desenvolvimento real), e não naquilo que eles poderiam saber, por meio da mediação. Neste sentido, podemos dizer que a teoria de ZDP se opõe à orientação tradicional da educação, pois “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. (OLIVEIRA,1993,p.62)

Logo, podemos concluir que aprendizagem e desenvolvimento nascem no interior das relações do sujeito com o mundo que o rodeia. O sujeito numa concepção dialética sócio-histórica não é apenas produto do meio. Ele primeiro apreende e absorve conhecimentos que estão disponíveis no meio. A partir daí constrói seus conceitos através da estrutura que é a própria consciência adquirida nesse processo de internalização. Vygotsky chama a constituição da consciência nesse processo de “pensamento por complexo”, o que para nós, no contexto atual é a constituição da própria razão. Vygotsky (2009,p.275) em sua experiência com crianças observou que embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não tem consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento. Por isso o autor entende que “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras”.

Para o autor, o desenvolvimento consiste nessa progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento.

Nessa perspectiva podemos conceituar sujeito interativo como aquele que interage para conhecer, mudar, transformar e também transformar a si próprio de forma dinâmica como partícipe das coisas do mundo. Nessa perspectiva, Vygotsky conceitua o sujeito não como mero reflexo da realidade social, mas na sua singularidade e potencialmente representado no mundo do conhecimento que está sempre em processo de construção.

Dessa forma a socialização é a mola propulsora para o desenvolvimento do sujeito, que só aprende e se desenvolve porque está interagindo com as coisas existentes no mundo. Assim o desenvolvimento humano só é possível por meio do processo ensino-aprendizagem, ou seja, primeiro a criança aprende, e aprendendo ela se desenvolve:

A partir da concepção de que os conceitos científicos ou superiores se constituem pela interação social, entendemos que a escola e o papel do professor são essenciais para o desenvolvimento da criança, na medida em que podem proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares. Nesse sentido é importante enfatizar a importância da mediação na criança, desde os primeiros anos de vida, propiciando-lhe atividades culturalmente ricas, que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da estimulação essencial ou precoce. É preciso deter o foco educacional em atividades que possibilitem à criança desenvolver a zona de desenvolvimento proximal, e não ficar presa às dificuldades relacionadas a “deficiência primária.”(PLETSCH, 2008)

No caso da criança portadora de deficiência e demais crianças no contexto educacional inclusivo, esse desenvolvimento poderá ocorrer através de todos os ensinantes que compartilham do seu cotidiano, devendo ser o espaço escolar apropriado e rico em oportunidades para aprimorar as relações que propiciarão novas experiências para a aquisição de importantes aprendizagens necessárias à sua constituição enquanto sujeito.

Entre as ações propostas para desenvolver os currículos a escola deverá propiciar novas experiências, permitindo a movimentação da criança, a manipulação de objetos e materiais, aulas-passeio, estudos do meio, visitas e entrevistas. Nesse processo, a criança vai tendo oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses, etc.

A partir da ação, o professor poderá pensar em planos de representação e conseqüentemente tomada de consciência dessa ação, ou seja, propor que as crianças representem o que viram, sentiram, fizeram e depois falem sobre suas representações, ou seja, sejam incentivadas a falar sobre suas experiências, seus sentimentos e também sobre seu próprio pensamento, além de terem a oportunidade de fazer uso de diferentes gêneros discursivos. Dessa forma ocorrerá a interação, mediada pela

linguagem para que através da aprendizagem a criança adquira conhecimentos e habilidades necessárias para o seu desenvolvimento.

Estes conceitos vygotskianos contribuem para que acreditemos na importância da inclusão escolar para o desenvolvimento da criança com deficiência, já que o convívio com o coletivo num ambiente escolar propício à aprendizagem e rico em experiências significativas poderão contribuir de forma positiva para o desenvolvimento social e cognitivo indispensáveis para a sua vida.

2.1 Linguagem e Desenvolvimento Intelectual em Vygotsky

O autor considera que as crianças não são iguais, porque tem histórias de vida diferentes, convivem em meios diferentes que definem a sua singularidade a cada momento da sua vida. Refere-se à mediação ou intermediação afirmando que ela pode ser feita por instrumentos e signos, sendo o signo um instrumento de mediação, de comunicação e de linguagem.

A questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento é um dos temas centrais das investigações de Vygotsky. Para o autor a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, portanto a relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos, e o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo sócio-histórico. (VYGOTSKY,2009)

Oliveira (1993,p.54) defensora dessa teoria defende que os signos são formas de representação das coisas do mundo, sendo os principais instrumentos de representação simbólica que os seres humanos dispõem, sendo construídos culturalmente. Ela afirma que no plano simbólico internalizado há mediadores semióticos que nos possibilitam transitar em um mundo simbólico através de operações mentais, e isto liberta o homem da necessidade de interação concreta com os objetos do seu pensamento. Desta forma o signo pode ser uma idéia, um conceito, uma imagem, uma palavra, enfim, algum tipo de representação que internalizada representa as coisas do mundo real que estão representadas no mundo simbólico. Através dos

⁶signos as pessoas tomam posse da informação, de natureza simbólica, por meio de operações mentais. Sendo o signo a própria representação do real, ele faz a intermediação entre o sujeito e o conhecimento, e entre o sujeito e o mundo. Portanto é a linguagem que possibilita a interação do sujeito no mundo. Há inúmeras formas de linguagem que possibilitam a interação ou imersão do sujeito no mundo. Vygotsky afirma que “a própria linguagem não se funda em vínculos puramente associativos, mas requer uma relação essencialmente nova, efetivamente característica dos processos intelectuais superiores entre o signo e o conjunto da estrutura intelectual.” (2000,p.74)

Oliveira (2002,p.30) nos revela que os signos são elementos de representação da realidade.

A autora ainda afirma que quando Vygotsky fala em linguagem, trata-se da língua mesmo, o que podemos constatar nesta citação:

A criança, com auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. A criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ele pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro.(VYGOTSKY, 2001).

Ao trabalhar as duas funções básicas da linguagem, ele afirma que primeiramente o indivíduo descobre a linguagem para depois se comunicar ou transmitir. Portanto a língua é algo que inicialmente está fora da pessoa, mas com o tempo a pessoa vai se apropriar dela. Quando a língua se articula com o pensamento, trata-se de uma transmissão mais apurada, mas ambas passam uma mensagem. Ao nomear algo, já é possível classificá-lo, e assim o significado de uma palavra é um pensamento e também uma generalização. A função primeira da linguagem é a comunicação. O chimpanzé por exemplo, se comunica através da linguagem, e já tem um primórdio de pensamento, mas num conceito primordial mediato, que segundo Vygotsky funciona só no plano concreto, não tendo nenhum componente simbólico. A

⁶ Os signos, também chamados “instrumentos psicológicos”, são elementos orientados para o próprio indivíduo e auxiliam nos processos psicológicos, ou seja, nas tarefas que exigem memória ou atenção. Nesse sentido, os signos são elementos de representação da realidade (Oliveira, 2002, p. 30)

criança pré-lingüística também age inteligentemente no ambiente apenas no plano concreto, ou seja, sem mediação simbólica e sem inteligência prática, mas não deixa de ser um intercâmbio social. A partir de certo momento a inteligência e o pensamento se unem, e então passa a ser inteligência abstrata, que é capaz de imaginar, criar, recuperar coisas do passado, relacionar e associar. Este é o pensamento de natureza simbólica, que estabelece uma relação entre o pensamento e a palavra.

Oliveira(1993) nos fala que primeiramente a “fala socializada” funciona apenas como função comunicativa. Depois, num segundo momento, surge o discurso interior, que a leva a pensar como se fala, aí já temos um plano simbólico psicológico expresso na linguagem. A criança pensa primeiro, com o suporte das palavras, e acaba internalizando a linguagem. A fala egocêntrica surge quando a criança fala consigo mesma, a partir daquilo que ela capta e assimila do mundo exterior. Nesse processo aquela língua que era do outro passa a ser dela. Essa linguagem a criança usa para lidar com um problema, sendo essa fase muito importante para a construção da sua subjetividade.

Vygotsky (2009), através de seus pressupostos afirma que a apropriação do conhecimento é construída de forma histórica, mediada por meio da linguagem, que é o cerne de tudo o que é social, que interage, que dialoga e exercita cidadania. Buscou uma concepção de psicologia que compreendesse o homem em sua totalidade e uma educação em que se resguarda o espaço do sujeito. Enfatiza que para o homem o sentido se constrói na linguagem e que nela se encontram o diálogo e a interação nos quais estão presentes o sujeito e o Outro, a todo o instante. Para a criança com necessidades educacionais especiais e demais crianças da escola a presença do Outro mediada pela linguagem poderá permitir a socialização necessária para o seu desenvolvimento, através da intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Considerando que um dos objetivos da inclusão é o desenvolvimento social da criança como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos, a teoria sócio-histórica e interacionista de Vygotsky nos possibilita a reflexão acerca da realidade que as escolas apresentam na atualidade.

2.2 Deficiência e os processos compensatórios em Vygotsky

Ao iniciar esse tópico, considero relevante as citações comentadas pelos psicólogos Stern e Adler, que se baseiam numa teoria acerca da origem da capacidade nos indivíduos, relacionado aos aspectos da defectologia⁷: “Aquilo que não mata, me faz mais forte.”; “Da debilidade nasce a força; das carências nascem as necessidades.” (STERN, 1923, p.145)

Ao tratar sobre defectologia Vygotsky (1998) nos fornece uma base metodológica acerca das deficiências e seus processos compensatórios. A singularidade da sua teoria sócio-histórica é que o desenvolvimento da pessoa deficiente estaria nos efeitos positivos da deficiência, ou melhor, nos meios encontrados para a superação da deficiência. Desse modo a pessoa deficiente não é inferior aos seus pares não deficientes, apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente.

O objeto de estudo de Vygotsky são os processos de desenvolvimento infantil, aonde o autor apresenta uma enorme diversidade de formas de desenvolvimento, questionando como dominar as leis do desenvolvimento. Dessa forma, a tese central da defectologia consiste em que todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. Por isso não se pode limitar a determinar o nível e gravidade da insuficiência, mas considerar os processos compensatórios, isto é, os substitutivos, no desenvolvimento e conduta da criança.

O autor afirma que para a defectologia, o objeto não se constitui na deficiência em si, mas na criança agoniada pela deficiência. Dessa forma, a análise deve ater-se à reação do organismo à doença e ao grau de compensação ou descompensação do processo, que é específico em cada sujeito. É no contato com o meio exterior que surge a necessidade de compensação, porque surge o conflito provocado pela falta entre o órgão ou função insuficiente e as tarefas que se apresentam, o que aumenta a possibilidade de enfermidade e de morte. Mas este conflito cria também altas possibilidades e estímulos para a compensação e supercompensação. O defeito, para Vygotsky, se converte em ponto de partida e força motriz do desenvolvimento psíquico

⁷ Termo utilizado por Vygotsky para denominar a ciência que estuda os processos de desenvolvimento de crianças com deficiência físicas, mentais ou múltiplas.

da personalidade. Cria uma elevada tendência ao avanço, desenvolve os fenômenos psíquicos de previsão e pressentimento, assim como seus fatores ativos, memória, atenção, intuição, sensibilidade e interesse em um grau acentuado.

Segundo Vygotsky(1998), nas crianças com deficiência, a compensação sócio-psicológica é fundamental, assim como para todos os indivíduos. O déficit que essas crianças apresentam não poderá ser ignorado, mas as possibilidades de crescimento cultural só ocorrerão através das interações na vida social.

Segundo o autor, as possibilidades compensatórias se concretizam nas relações com os outros, a partir das experiências em diferentes espaços da cultura. Isso quer dizer que o desenvolvimento que se dá pelo crescimento intelectual vai depender das condições concretas que o grupo pode oferecer, podendo ser construtivistas ou empobrecedoras. Sendo assim, a diferença estará nas experiências oferecidas pelo meio e não no déficit que crianças portadoras de deficiência possuem. Para possibilitar essas experiências devemos nos voltar para a construção de funções psicológicas superiores do aluno, e não privilegiar apenas as funções elementares, que geralmente são associadas ao seu déficit. Isso nos leva a refletir que, se nosso aluno não tiver acesso a recursos dentro e fora da sala de aula, que possam contribuir para o seu desenvolvimento e, junto a isso, o papel do professor mediador não se cumprir, o aluno não conseguirá atingir a aprendizagem de forma satisfatória, já que dessa forma estaria sem condições de atuar com os conteúdos e conceitos trabalhados, pois o seu “problema” estaria sobreposto às suas possibilidades de aprendizagem, associado ao agravante das poucas experiências com o meio social.

Oliveira (1999) em seu discurso sócio interacionista enfatiza a diferença entre desenvolver-se numa sociedade onde tem escola e numa aonde não tem. Ela afirma que o sistema educacional, por mais medíocre que seja, presta um serviço que não existe em nenhum outro sistema; é exclusivo e, portanto, não divide essa tarefa com ninguém. Geralmente a família não é capaz de proporcionar à criança a socialização e as experiências que só o convívio com outras crianças no meio escolar proporciona.

Alinhando esta concepção teórica ao trabalho aqui desenvolvido, é possível afirmar, numa visão vygotskiana, que o desenvolvimento psicológico de educandos com necessidades especiais dependem de vários fatores. Dentre eles o sócio-interacionismo

destaca a atividade humana, ou seja, a ação do sujeito sobre o ambiente que se dá através da comunicação social. Isto os leva a dominar as habilidades mentais que permitem o conhecimento da realidade, permitindo que se constituam sujeitos ativos em processo contínuo de desenvolvimento. Acredito muito nesta configuração de inclusão a partir de um contexto de interação que a escola poderá propiciar aos seus educandos com necessidades educacionais especiais.

2.3 Desenvolvimento cognitivo e relações sociais de Cooperação de Piaget

Considero que a aprendizagem nas crianças em processo de Inclusão Escolar deverá ocorrer sempre em sistema de cooperação. Quando nos reportamos à interação professor-aluno como necessária para o desenvolvimento da aprendizagem, recorremos à relação de cooperação, citada por Piaget (1977), como essencial à conquista da autonomia que permite a formação do sujeito epistêmico. Ao colocar a abordagem interacionista no processo de aprendizagem do sujeito ele afirma que quanto mais o indivíduo vive socialmente, mais ele aprende a relação de troca e busca pelo equilíbrio, pois necessita fazer parte desta sociedade, respeitando suas regras e normas.

Este autor fundamenta o processo de desenvolvimento da criança nas suas diversas etapas de construção do conhecimento e da construção da própria razão, já que para a epistemologia genética, o pensamento racional é, entre outras coisas, fruto da abstração reflexiva, ou seja, do esforço que o sujeito faz para pensar seu próprio pensar ou agir. Para Piaget (1977), a lógica representa a forma final do equilíbrio das ações, sendo portanto um sistema de operações. É no período sensório-motor (de zero a dois anos) que a criança constrói esquemas de ação que constituem uma espécie de lógica das ações e da percepção. Essa primeira organização da inteligência sensório-motora anuncia a próxima, na qual as ações serão interiorizadas, ou seja, efetuadas mentalmente. De dois a sete anos, no período pré-operatório embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta a reversibilidade, ou seja, a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos. Tal reversibilidade será construída nos

períodos operatório concreto e formal, em que a criança já é capaz de raciocinar sobre simples hipóteses.

Para ele, essa marcha para o equilíbrio tem bases biológicas, já que é próprio de todo o ser vivo buscar o equilíbrio que lhe permita a adaptação, assim como existem também processos de auto-regulação que garantem a conquista deste equilíbrio. Nesse processo de desenvolvimento são essenciais as ações do sujeito sobre os objetos, já que é sobre os objetos que se vão construir conhecimentos. Este é um aspecto de interação necessária ao desenvolvimento da criança. É através de uma tomada de consciência da abstração reflexiva, que novas estruturas mentais vão sendo construídas. Mas, poderemos então indagar: se tudo parece se resumir à relação sujeito-objeto, que papel têm os fatores sociais e interindividuais no desenvolvimento cognitivo? Neste ponto, devemos nos perguntar para que servem as operações mentais? Piaget afirma que elas cumprem o papel de permitir um conhecimento objetivo dos diversos elementos presentes na natureza e na cultura, ou seja, permitem à inteligência chegar à coerência, à objetividade. Mas nem a inteligência nem a coerência representam necessidades que se poderia atribuir a um indivíduo isolado, pois são necessidades decorrentes da vida social. Cada um de nós precisa construir conhecimento em resposta a uma demanda social, e ainda precisa comunicar seu pensamento, cuja correção e coerência serão avaliados pelos outros. Mas nem todo o tipo de relação interindividual pede por parte de seus membros um pensamento coerente e objetivo, daí Piaget afirmar que nem sempre as relações sociais favorecem o desenvolvimento. Para ele, é necessário fazer uma distinção clara entre dois tipos de relação social: a coação e a cooperação.

Escreve Piaget, interpretado por Oliveira (1992):

Chamamos de coação social, toda relação entre dois ou "n" indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio...Vale dizer que o aluno em questão toma como verdade o que lhe foi dito, não porque tenha sido convencido por provas e argumentos, mas porque a "fonte" da afirmação é vista por ele como digna de confiança ou como lugar de poder, de autoridade. (p.21)

Verifica-se que o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação da idéia. Nem sequer participa da produção, aceita

somente o produto final como válido. Uma vez aceito esse produto, o indivíduo coagido o conserva, limitando-se a repetir o que lhe impuseram. Desta forma ele acaba por se tornar um divulgador dessas idéias: ensina-as a outros da mesma forma coercitiva como as recebeu. Ele passa a impor o que, num primeiro momento, lhe impuseram. Daí decorre que a coação corresponde a um nível baixo de socialização no sentido explicitado acima. Não há verdadeiro diálogo, uma vez que um fala e o outro se limita a ouvir e memorizar.

A coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática, tanto o coagido quanto o autor da coação, permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista, assim como representa ainda um freio ao desenvolvimento da inteligência.

As relações de cooperação representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. Ela pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Não há assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Cooperação é o mais alto nível de socialização, e que permite o desenvolvimento. Piaget (1992) propõe:

Quando eu discuto e procuro sinceramente compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as palavras, mas ainda comprometo-me a entrar numa série indefinida de pontos de vista que não são os meus. A cooperação não é, portanto, um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime de coação. É um equilíbrio móvel. Os compromissos que assumo em relação à coação podem ser penosos, mas sei aonde me levam. Aqueles que assumo em relação à cooperação me levam não sei aonde. Eles são formais e não materiais. (p.59)

Piaget nos revela que a cooperação é constituída numa relação social saudável e construtiva. Já a coação só possibilita a permanência de crenças e dogmas, fecha qualquer possibilidade do desenvolvimento da inteligência, pois não há um verdadeiro diálogo, já que um fala e o outro se limita a ouvir e memorizar.

Para Piaget a razão construída pelo próprio indivíduo, é capaz de levá-lo opor-se à autoridade, seja ela dos pais ou das diversas instituições, tais como os partidos, as escolas ou as igrejas. Através da relação social, Piaget acredita que a criança pode

construir sua personalidade. Isto se dá na relação voluntária do indivíduo com as normas de universalidade, constituindo-se como produto da sociabilização.

As relações de coerção embotam o desenvolvimento, roubando à criança e ao adulto a possibilidade de se emanciparem intelectual, moral e afetivamente. Somente as relações sociais que permitem o livre intercâmbio de pontos de vista permitem a autonomia.

O desenvolvimento do juízo moral na criança é de suma importância e permite-lhe uma relação de cooperação. Para tanto ela passa por duas etapas, sendo a primeira caracterizada como anomia, na qual a criança é egocêntrica, busca satisfazer apenas os seus interesses e suas fantasias simbólicas. Na segunda etapa caracterizada como heteronomia, a criança se interessa em participar de atividades coletivas e com regras. Por último virá a etapa da autonomia, em que a criança concebe a si própria como legisladora e criadora de novas regras.

Piaget afirma que a aprendizagem da criança inicia-se com as regras e deveres morais que seus pais ou outro adulto lhe impõem, e isso é possível na fase heterônoma, pois a criança está inclinada a aceitar as regras sem questionamento. Toda educação moral tem como objetivo fazer com que as crianças sejam capazes de controlar seus sentimentos, seus desejos, em nome de um ideal social ou grupal, porque é, sobretudo, na ação moral que se confrontam afetividade e razão. A afetividade é interpretada como uma energia impulsionando as ações, e a razão está a serviço desta afetividade.

Mediante estudos de Piaget (1966), o comportamento inteligente e a afetividade são inseparáveis, dois aspectos de um mesmo fenômeno, para que a inteligência funcione, é preciso que seja movida pela afetividade. Por afetividade entendemos os sentimentos como o prazer, desprazer, simpatias e antipatias, em particular as emoções e as diversas tendências aí compreendidas, como as tendências superiores, em particular, a vontade. Os elementos energéticos são os interesses, os esforços, os afetos de todos os tipos que intervêm na conduta intra-individual, sendo esta a regulação da conduta geral. As condutas relativas às pessoas em seu aspecto afetivo e energético estão constituídas dos afetos interindividuais, desde as simpatias mútuas

mais primitivas até os sentimentos morais e a regulação da tendência denominada vontade.

A educação afetiva consiste em garantir o interesse pelas pessoas ou pelas atividades, sendo o objeto amado aquele que mais satisfaz aos desejos e carências do indivíduo, representando o objeto de interesse.

Piaget (1999) admite que desregulações de caráter afetivo podem obstruir o funcionamento da atividade cognitiva, da mesma forma como as motivações afetivas intensificam a operacionalidade intelectual. Porém a volta à normalidade na área afetiva, não elimina por si só os danos causados na área cognitiva. Isto explica os casos de crianças afetadas na sua constituição psíquica, que carregam estigmas e tem dificuldades em envolver-se com a aprendizagem.

A teoria piagetiana defende a crença da alta capacidade cognitiva do ser humano, afirmando que a organização é atribuída a uma capacidade do sujeito epistêmico. A teoria de equilíbrio foi assumida por Piaget (1999) para explicar a inteligência, o constante contato do sistema cognitivo com informações vindas do meio. As reequilibrações passam por grandes etapas, ou seja, os famosos estágios do desenvolvimento: cada sistema cognitivo reagirá, construindo constante processo de reestruturação, mas, sobretudo, dependendo da solicitação do meio.

Tanto Freud como Piaget, referem-se ao ser humano na sua dimensão biológica: um ser vivo que luta para manter a vida, que se sente ameaçado com as perdas e frustrações. Daí a necessidade de aprender a lidar com essa frustração, mas também sentir a gratificação de ter ganhado. Este é um viés forte na psicanálise numa concepção de aprendizagem.

Piaget (1975) propõe uma maneira de pensar extremamente complexa, não separando o sujeito do objeto. O sujeito não existe sem a presença do objeto. Apesar de ter vida própria, só toma consciência de que existe e é desejado, a partir da sua interação com o objeto. Logo, o sujeito só existe a partir do significado que eu dou a ele. Para iniciar o diálogo com o mundo deverá ocorrer a interação entre a bagagem que o indivíduo traz, que é própria da espécie, mais a bagagem do próprio sujeito. Nesse espaço o sujeito se constrói. Sou quem sou, à medida que descubro as coisas à minha volta, à medida que tomo conhecimento do objeto que desejo. Antes de Piaget,

víamos o mundo de maneira estática. Cada esquema, cada etapa que vamos construindo é uma confirmação da anterior e um prognóstico da etapa futura. Só me transformo quando conheço. Piaget traz a epistemologia para o campo da ciência, na sua visão de cientista e biólogo. Como se dá o conhecimento? Como é que o conhecimento se constrói no ser humano? Como é que uma criança nasce sem saber aparentemente nada, e na vida adulta tem um conhecimento tão complexo?

Piaget dedicou-se à criança, acompanhou o ser humano no seu desenvolvimento. O conhecimento não está previamente no sujeito, isto é uma visão simplista, puramente idealista, portanto inatista. Nem o conhecimento está no objeto, pois o objeto, em si, não tem essas propriedades. O conhecimento se faz na relação com o objeto, e o sujeito se constitui também na relação com o objeto. A bagagem inicial da criança constitui apenas o seu corpo e os seus reflexos. O contato da criança com o mundo se dá a partir dos seus reflexos. Primeiramente usa o seu reflexo que deverá estar desenvolvido, para depois perceber o mundo que a rodeia e assim o incorpora, ou seja, primeiro se desenvolve para depois aprender. Nesse ponto há divergência entre o pensamento de Piaget e o de Vygotsky, embora ambos sejam interacionistas. Vygotsky ao defender sua teoria sócio-histórica afirma que é por aprender que o sujeito se desenvolve, ou seja, o aprendizado antecede o desenvolvimento ou ocorre simultaneamente numa concepção dialética.

Segundo Piaget, a parte psicológica do ser é uma extensão da parte biológica, ou seja, a partir da constituição biológica forma-se a psicológica. Dessa forma o desejo da criança se forma a partir de seu organismo. “Se não tenho a noção da estrutura do objeto, não sei também a estrutura de mim e vice e versa”. Segundo Piaget (1966), a propriedade não está apenas no objeto, mas nas possibilidades que o organismo tem com o objeto, através dos sentidos. Para iniciar o diálogo com o mundo essa interação é necessária. O sujeito se constrói à medida que descobre as coisas à sua volta, à medida que toma conhecimento do objeto.

A contribuição de Piaget nos leva a compreender o mundo de maneira dinâmica, pois estamos sempre construindo, na medida em que somos seres que têm desejos. Isto se dá na interação entre nós e o mundo, pois o conhecimento é a essência do ser

humano. Nós somos porque conhecemos. Logo, é no Outro que nos reconhecemos, e sem ele não somos. Vygotsky e demais interacionistas compartilham dessa premissa.

A criança com deficiência incluída se constituirá em sujeito autônomo a partir do intercâmbio e interações que o mundo lhe possibilita, e em especial a escola, através do acolhimento e respeito às suas diferenças, possibilitando o seu desenvolvimento em parceria e cooperação com as famílias e demais agências inclusivas.

2.4 O espaço escolar e a construção da subjetividade em Paim

Considero relevante situar a escola enquanto espaço aonde emergem as oportunidades de aprender, adquirir informações e conhecimentos, associados a uma atividade do pensamento e da inteligência, podendo vir a ser o lugar privilegiado onde se desenvolve a sensibilidade e a expressão que fazem parte do imaginário simbólico. Nesse aspecto é impossível distinguir mente e corpo ou separar ato cognitivo e cultivo à sensibilidade.

Segundo Paim (1996) tanto a estrutura da mente como os sentidos pertencem ao mesmo corpo, sendo possível exercitar a interação entre esses dois campos que coexistem no ser humano, que são indissociáveis e complementares. O conhecimento tem uma maneira lógica de se constituir, no entanto a fantasia é uma construção simbólica. Logo, elas coexistem e ocorrem simultaneamente.

Paim (1996) expõe o que segue:

Podemos, em geral, considerar que o desejo da criança se forma a partir do seu organismo (já que de fato ela tem necessidades biológicas) e do encontro do seu organismo com o desejo do outro. A palavra “desejo” só se refere ao que diz respeito à cultura, isto é, a essas necessidades no nível culturalizado. (p.63)... “O desejo é uma representação que vem ocupar o lugar da falta. “Não é a falta, mas a representação que lhe ocupa o lugar” (p.71) Como objetos sexuados temos sempre a metade. Assim, é por carência que o sujeito irá se reconstruir no desejo, é por carência que ele irá se constituir como sujeito do desejo...E é justamente essa carência de ser que vai dar ao desejo a forma da fantasia.(p.72)

Quanto ao desejo, na ordem da significação, resta-nos saber qual a significação que pode ter esse conhecimento para a criança. No consultório ou em sala de aula precisamos constatar os mecanismos que a criança põe em funcionamento para se apropriar do conhecimento e o que esse conhecimento pode chegar a significar em seu desejo, isto é, como se liga a seu passado, como se liga a ela como pessoa, ou o que significa para ela. Um conhecimento não é somente seu conteúdo, mas também a significação que esse conteúdo pode ter. (p.112)

É possível observar no cotidiano escolar, que cada criança tem seu esquema próprio de elaboração. Cabe-nos questionar: o que é da ordem do desejo e o que é da ordem do conhecimento, se de antemão sabemos que fantasia e conhecimento se constroem de modos diferentes e tem funções distintas. O conhecimento tem uma maneira lógica de se constituir, no entanto a fantasia é uma construção simbólica. Mas as duas coexistem e ocorrem simultaneamente. Quando a criança desenha, ela se expressa pelo pensamento lógico e também pelo seu inconsciente simbólico. O desejo é o que a diferencia e a caracteriza como sujeito singular, com base na sua subjetividade. O mundo simbólico que move as pessoas é produzido a partir do real, compreendido como algo externo, e encontra eco na subjetividade. O espaço escolar deverá apresentar um ambiente propício à aprendizagem.

Segundo Paim (1996), enquanto a objetividade instaura a realidade, o subjetivo se instaura na irregularidade. Daí a riqueza da individuação, é tudo o que extrapola a rigidez da norma, e nos faz seres diferentes, que primeiro pensamos e depois agimos. Afirmo que no meio escolar emergem as oportunidades de aprender, adquirir informações e conhecimentos, associados a uma atividade do pensamento e da inteligência. Há necessidade de, neste espaço proporcionar atividades de sensibilidade, onde a criança possa criar experimentar, jogar, brincar, construir, utilizando-se de materiais para a formalização de imagens através do desenho, da pintura, da escultura e tantos outros. Poderá vir a ser o lugar privilegiado onde se desenvolve a sensibilidade e a expressão que fazem parte do imaginário simbólico.

No espaço escolar é possível o resgate de um estado de encantamento e descoberta do mundo que vem através de todos os nossos sentidos. A subjetividade movida pelos desejos propõe uma busca constante. Neste enfoque, o sentido da educação e o papel do educador na sociedade ganham uma dimensão valiosa e intransferível. Acredito que a contribuição da psicopedagogia nas situações de aprendizagem escolar tanto do professor como dos alunos, é de fundamental importância para essa nova percepção do sujeito em constante movimento, que mobilizado pela falta constitui-se sujeito desejante. Acredito que o desejo de aprender sempre é que alavanca suas ações. Para tanto também devemos criar o espaço da

escuta. Paim (1996) afirma que quando escuto o outro, já aprendi a me escutar. Dentro de mim há muitas vozes, e preciso me exercitar, para também saber ouvi-las. O autoconhecimento se dá a partir do momento que consigo ouvir minha voz interior.

Acredito que quando apuro a minha escuta também estímulo o outro a manifestar os seus desejos e conquistas podendo expressar alegria de ter conquistado algo que é significativo para ele.

Quando o professor tem essa sensibilidade desenvolvida, é capaz de perceber os sentimentos que poderá produzir nos seus educandos, ou seja, de alegria quando ele sente-se capaz de aprender, ou de desencanto ou apatia quando se sente incapacitado, ou quando percebe que não faz parte do contexto escolar por sentir-se excluído mesmo tendo acessado a escola. A forma como o conteúdo da aula é desenvolvido nem sempre consegue despertar a curiosidade, o desejo de aprender, enfim, não estimula o aluno ao desafio. Mas se o professor chegou a esse ponto o que será que o levou a desacreditar na sua competência de ensinar? Será que o professor acredita que a criança constitui o elo mais frágil dessa corrente, e é sempre possível uma intervenção com base naquilo que o aluno pode aprender?

Paim (1996) expõe que:

A objetividade instaura a realidade, isto é, aquilo que nós consideramos real, que está fora de nós, cujas leis não podemos modificar. Podemos repensar, mas não podemos anular essas leis. Por outro lado, o subjetivo se instaura na irregularidade, se constrói na esfera do desejo e é o que nos diferencia como pessoa singular. O desejo é algo que falta; não existe na realidade. Para que haja desejo, tem de haver falta. Assim, o desejo se instaura em uma irrealidade.” (p. 21). O desejo é uma representação, que vem ocupar o lugar da falta. Não é a falta, mas a representação que lhe ocupa o lugar. Assim, todo desejo é desejo constituído numa falta...Assim, é por carência que o sujeito irá se reconstituir no desejo, é por carência que ele irá se constituir como sujeito do desejo...é justamente essa carência que vai dar ao desejo a forma de fantasia.(p.71,72)

No conceito de subjetividade desenvolvido pela autora é possível verificar sua preocupação em integrar os aspectos da cognição e do afeto quando fala da relação entre desejo e conhecimento. Ao mesmo tempo ela postula que a relação entre a dimensão cognitiva e a dimensão simbólica é uma relação de independência e simultaneidade. O que pude constatar é que o intuito do seu trabalho é orientar para

uma educação não dominadora na busca de uma psicopedagogia adaptativa para cada situação.

Fernandez (2001) coloca que:

Ensinar e aprender estão imbricados; logo não se pode pensar em um se não está em relação ao outro[...] Para poder apropriar-se do prazer da autoria foi preciso que um ensinante investisse da possibilidade de ser um aprendente e da autorização de um lugar de sujeito pensante. (p.29)

No atendimento psicopedagógico, a interação entre ensinante e aprendente poderá abrir um espaço mediado pela confiança mútua, desvelando na criança o prazer de aprender, a partir do reconhecimento da sua vontade própria.

A autora nos mostra que devemos respeitar a criança na sua subjetividade, e dela nos apropriar pela linguagem simbólica, captando quais os canais de comunicação estão disponíveis e abertos para a interação necessária na relação ensinante/aprendente. Mesmo a criança que apresente limitações nesse aspecto poderá se beneficiar das experiências que só a escola poderá oferecer, num sistema inclusivo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.1 Tipo de pesquisa

Sendo a pesquisa na área educacional optei pela abordagem qualitativa e a modalidade escolhida para o trabalho foi a pesquisa de campo. A pesquisa qualitativa nos remete à idéia que na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa muito mais compreender seus conteúdos do que descrevê-los ou explicá-los.

Minayo(1992) diz que a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, como o que é certo ou errado; deve ter como preocupação a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Como vemos, a pesquisa qualitativa é aquela que busca entender o fenômeno específico em profundidade, porque há uma relação dialógica entre o pesquisador e o fenômeno, o que lhe permite fazer descrições, comparações e interpretações.

3.2 Coleta de dados/instrumentos

Para desenvolver este trabalho, num primeiro momento fiz uma revisão bibliográfica, em que busquei conhecimentos acerca da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais tendo como base as pesquisas científicas desenvolvidas sobre o tema. Em seguida desenvolvi a pesquisa participativa com observação de crianças com necessidades educacionais especiais, em especial um aluno portador de Transtornos Globais do Desenvolvimento matriculado numa classe comum de terceira série do Ensino Fundamental, em processo de inclusão escolar.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram observação da escola e de algumas crianças em processo de inclusão; aplicação de questionário a três professores que trabalham com essas crianças e a diretora da escola; conversas

informais com a mãe da criança, a professora da turma, a coordenadora pedagógica e com uma inspetora de alunos.

De acordo com o previsto para a coleta de dados, foi utilizado o recurso do questionário com três professores e a diretora da escola para levantar respostas para as perguntas abaixo elencadas:

1. Você considera que o projeto pedagógico e a organização da escola, sua estrutura, o número de alunos por classe é satisfatório para facilitar a inclusão?

Questão feita para levantar a opinião dos professores quanto à organização e estrutura escolar, se são satisfatórios e atendem às demandas nas situações de Inclusão Escolar.

2. Você considera que a escola está preparada para atender essa clientela, oferecendo a eles a oportunidade de socialização e de escolarização igual aos demais alunos?

Questão elaborada visando levantar dados acerca do trabalho desenvolvido no espaço escolar com vistas à socialização e escolarização de crianças com deficiência em processo de Inclusão.

3. As famílias desses alunos têm demonstrado que estão satisfeitas com os resultados obtidos?

Questão necessária para captar a percepção que o professor tem sobre a família da criança Incluída e sua satisfação quanto à escolarização que a escola regular desenvolve no processo de Inclusão com os seus filhos.

4. As famílias desses alunos requerem da escola atendimento diferenciado ou gostariam que seus filhos fossem tratados igual aos demais alunos da escola?

Pergunta feita para obter a opinião do professor acerca da expectativa que a família tem sobre o atendimento dado ao seu filho em processo de Inclusão, tanto no aspecto cognitivo como social.

5. Qual a sua opinião sobre a Inclusão Escolar de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais?

Pergunta necessária para saber as concepções que os professores têm acerca da Inclusão Escolar, visto que participam do processo como agentes articuladores e os conceitos que fundamentam a sua prática foram construídos através da sua formação, com base nas suas experiências e nos princípios que orientam a sua prática.

6. Você considera ser possível, no cotidiano da sala de aula identificar a melhor maneira de lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais?

Questão elaborada para verificar como o professor lida com a questão da Inclusão na sua sala, assim como as possibilidades dele identificar alternativas de trabalho a partir das demandas que se apresentam no cotidiano escolar para o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

7. Você introduz atividades alternativas além das planejadas para a turma, para o atendimento do aluno portador de necessidades educacionais especiais no contexto das aulas regulares?

Pergunta necessária para verificar as estratégias utilizadas pelo professor no atendimento à diversidade em sala de aula, mais especificamente nos caso de Inclusão.

8. Você tem formação especial para atender o aluno portador de deficiência?

Questão formulada para investigar sobre a formação do professor e se o sistema de ensino oferece formação continuada em serviço aos professores que trabalham com crianças em Inclusão.

9. Você acha necessário o apoio de um especialista em educação especial para orientar os professores sobre a melhor maneira de lidar com o aluno com deficiência?

Pergunta feita no intuito de perceber qual a expectativa do professor quanto ao serviço de apoio especializado necessário para orientar a sua prática no trabalho com a Inclusão.

10. Você já teve contato anterior com alguma pessoa com deficiência?

Questão feita para saber sobre as experiências do professor com situações de Inclusão que possam contribuir para a sua prática docente.

11. Qual a atitude dos professores e dos funcionários da escola em geral, frente ao aluno com deficiência?

Questão necessária para saber a percepção que os professores tem sobre atitudes e interações que decorrem do relacionamento da criança n.e.e. com todas as pessoas do seu convívio na escola. Espero obter respostas que sinalizem como se dá o acolhimento e a convivência desta criança neste espaço no cotidiano escolar.

12. O que significa para os demais alunos, ter na sala de aula um aluno portador de deficiência?

Esta questão tem o objetivo de verificar como se dá a interação da criança com necessidades educacionais especiais com as demais crianças da escola, e como as crianças da escola lidam com a deficiência.

13. Qual a relação do professor e dos colegas da classe com o aluno deficiente?

Esta pergunta pretende investigar a qualidade das relações interpessoais que se dão no meio escolar com a criança deficiente, visto que elas são determinantes para propiciar ou não a sua socialização.

14. Quais as mudanças que você observou na criança com deficiência na sua classe?

Esta questão pretende levar o professor a fazer uma análise sobre o desenvolvimento da criança portadora de necessidades educacionais especiais, a partir da sua escolarização junto com as crianças ditas normais, no processo de Inclusão. Espera-se que sua resposta contemple uma análise da evolução desta criança nos diversos aspectos do seu desenvolvimento.

15. Você acha necessária uma flexibilidade curricular adequada aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais? Por quê?

Esta questão tem o objetivo de saber qual a concepção que o professor tem sobre o desenvolvimento do currículo com crianças com necessidades educacionais especiais.

16. No projeto político pedagógico da escola está prevista uma flexibilização quanto ao currículo e à própria organização da escola para atender à demanda diversificada dos alunos?

Esta questão visa obter dados acerca da organização da escola pesquisada, incluindo aí a organização curricular e adaptação do espaço físico para atendimento à Inclusão: verificar se há uma proposta pedagógica de Inclusão Escolar coerente com as necessidades e peculiaridades dos educandos, de forma que atenda às demandas dessa clientela específica.

17. O que muda, na prática pedagógica do professor tendo um aluno deficiente em sala de aula?

Através desta pergunta busco respostas que poderão evidenciar quais as concepções e princípios que norteiam as práticas escolares voltadas para o atendimento à criança com deficiência incluída, podendo levar o professor a refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas e seus resultados, bem como atitudes que contribuem ou não para facilitar o processo de Inclusão Escolar na escola pesquisada.

Espero obter elementos que permitam compreender o contexto aonde se dá a inclusão escolar, seus facilitadores e dificultadores.

3.3 Procedimentos

Inicialmente entrei em contato com a Diretora da escola para expor o objetivo do trabalho e solicitei sua autorização para a realização da pesquisa, que implica no acesso e contato com os alunos e professores para coleta das informações necessárias.

Após a autorização da diretora lavrada em termo, fui apresentada à coordenadora pedagógica e aos professores numa reunião no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, aonde tive a oportunidade de esclarecer ao grupo o meu propósito em pesquisar os alunos em processo de inclusão escolar. Para tanto iria acompanhar as atividades desenvolvidas na sala de aula e demais espaços da escola com a finalidade de observar o contexto em que ocorre a interação de crianças com necessidades educacionais especiais com os seus colegas, seus professores e demais funcionários da escola. Senti o acolhimento do grupo e a disponibilidade dos mesmos em contribuir com a minha pesquisa.

Em seguida estruturei o roteiro das observações que seriam feitas na escola e as questões que seriam aplicadas nos professores e direção da escola. Na sequência elaborei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as orientações éticas para pesquisa com humanos, que foram assinados pelos participantes.

Em local e horário determinado apliquei os questionários aos professores e à senhora diretora da escola, de acordo com consentimento e disponibilidade dos mesmos.

Paralelamente participei do cotidiano escolar em visitas à sala de aula, nos intervalos, nas aulas de educação física e na quadra da escola para observação das crianças com deficiência em interação com as demais crianças da escola, com seus professores e funcionários da escola. Obtive através da Direção da escola acesso ao prontuário do aluno escolhido para relato de caso, e assim foi possível coletar dados importantes sobre a sua escolaridade, o que permitiu uma análise da sua trajetória escolar rumo à inclusão, e assim pude elaborar o Relato de Caso dessa criança.

3.4 Organização e análise dos dados

De posse das informações obtidas no cotidiano escolar pude então elaborar o relato de caso da criança observada. As respostas obtidas pelos professores nas questões elencadas foram analisadas à luz da teoria sócio-interacionista, validando a proposta inicial deste trabalho, tendo como base os autores de referência.

Esses instrumentos permitiram confrontar a opinião dos professores e suas expectativas com as crianças que apresentam necessidades educacionais educacionais; verificar se as práticas desenvolvidas na escola são voltadas ao atendimento das necessidades específicas dessas crianças, observar como se dá a convivência dessas crianças neste espaço bem como o comportamento social e o desempenho escolar desses educandos.

Franco(2005), define o método “análise de conteúdos”, como segue:

Análise de conteúdo é uma técnica desenvolvida para investigar um problema de pesquisa para o qual o conteúdo da comunicação sirva de base.[...]Análise de conteúdo sempre é feita sobre uma mensagem[...],Com base na mensagem (que responde à pergunta “o que se fala?”) a técnica da análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação[...]por outro lado, quando direcionada à indagação sobre as causas ou os efeitos da mensagem, a análise de conteúdo cresce em significado e exige maior bagagem teórica do pesquisador.[...]Produzir inferências é, pois, considerada la raizon d’etre da análise de conteúdo. É ela que confere a essa técnica relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação em que a informação “puramente descritiva sobre o conteúdo...é de pequeno valor”.

Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem sentido até que seja relacionado, no mínimo a outro dado. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria.(p.168-170)

A autora ainda coloca que toda análise ou interpretação de dados é feita do ponto de vista do pesquisador e que toda mensagem traz no seu bojo grande quantidade de informações sobre seus autores(filiações teóricas, concepção de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, motivações, expectativas, etc.).

Em resumo, Franco afirma que o que está escrito é o ponto de partida, a interpretação é o processo a ser seguido e a contextualização é o pano de fundo que garante relevância, contextualização e a interpretação com base no contexto.

3.5 Desenvolvimento da pesquisa

3.5.1 Contextualização da escola observada:

Trata-se de uma escola estadual localizada na periferia de Osasco, Zona Oeste da Grande São Paulo que conta com treze crianças com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão. A maioria delas apresenta deficiência intelectual, caracterizada como um atraso significativo das funções psíquicas. Esta escola funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. No período diurno atende alunos de primeira a quarta série do Ensino fundamental e no noturno de quinta a oitava série com Educação de Jovens e Adultos. Funcionam onze classes no período matutino, dez classes no período da tarde e dez classes no período noturno. A escola conta com uma diretora efetiva, uma vice-diretora e dois coordenadores pedagógicos. Foram observadas 03 classes do ensino fundamental de primeira a quarta séries, em atividades na sala de aula e demais espaços da escola, como o pátio e a quadra, em atividades livres e monitoradas. A escolha dessa escola para desenvolver a pesquisa deu-se em função da localização, por atender crianças na faixa etária pretendida, ou seja, entre sete e dez anos de idade, matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e principalmente porque atende crianças com deficiência em processo de inclusão escolar.

3.5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

As três professoras que participaram da pesquisa contam com mais de dez anos de experiência no magistério e são concursadas na rede pública estadual. As três tem licenciatura plena em Pedagogia. Apenas uma delas está cursando pós graduação, para especializar-se em psicopedagogia. Afirma que já fez outros cursos porque gosta de estar sempre se atualizando. Duas delas lecionam na escola pesquisada há mais de três anos, e uma delas há dois anos. Duas já tiveram experiência anterior com alunos em processo de inclusão.

A diretora tem vinte e quatro anos de experiência no magistério da rede pública, e oito anos na direção dessa escola. É licenciada em Pedagogia e atua também como professora de educação infantil em outra unidade escolar. Tem bastante contato com crianças portadoras de necessidades especiais, seus pais e seus professores, o que contribuiu muito com informações relevantes para este trabalho.

3.5.3 Observações de crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula

Numa tarde visitei uma sala de primeira série, da professora que chamarei de Marisa. A classe conta com vinte e oito alunos matriculados, sendo dezessete meninos e onze meninas com idade em torno de sete anos e entre eles, dois alunos com deficiência. Nessa turma está matriculado o aluno que chamarei por Lucas. Ele tem 7 anos de idade, apresenta visão sub-normal. Tem comprometimento total da visão no olho esquerdo, e apenas quarenta por cento de acuidade visual no olho direito. Usa óculos para correção e senta-se na primeira carteira da sua fila. Parece que a deficiência não chega a prejudicar o seu desenvolvimento cognitivo. Ele é participativo e está acompanhando o nível da classe. Demonstra ser uma criança alegre e está totalmente integrada ao grupo-classe. Não observei nenhuma discriminação ou preconceito por parte dos alunos e professores. Apesar de apresentar uma deficiência sensorial importante, parece que criou mecanismos compensatórios que permitem a

sua inclusão sem problemas. A professora o trata igual aos outros e os alunos também o respeitam.

Na mesma classe há também outra criança com deficiência a quem chamarei de Mara, com idade de sete anos que apresenta deficiência intelectual ou retardo mental. A professora afirmou que esse diagnóstico consta do relatório psicológico apresentado pela mãe à escola. É uma criança calma e muito quieta, tem dificuldade de comunicação. Limita-se a observar os alunos e a professora, faz rabiscos e garatujas no caderno, como se estivesse escrevendo. Às vezes fica alheia a tudo, parecendo distanciar-se do mundo real. Mesmo assim está sempre com um sorriso nos lábios.

De vez em quando a professora olha o seu caderno, passando-lhe uma lição diferenciada da turma, que ela identifica como “recuperação contínua”, pois a criança não acompanha o nível da classe. A professora é muito dinâmica, estimula os alunos a participarem ativamente da aula. A sala de aula é muito ilustrada com painéis, alfabeto e flores em papel cartão. O ambiente nessa sala parece muito acolhedor e tranquilo, e a professora aparenta muita calma e disposição para o trabalho.

Quando voltei à escola, após as férias escolares para continuar o estudo de campo, fiquei surpresa com o progresso da aluna Mara, que participou de uma atividade de jogral, juntamente com outros colegas de classe. Demonstrou alegria por estar totalmente socializada e integrada ao grupo participando ativamente daquela atividade. Observei também na mesma classe outra criança que chamarei de aluno Pedro, com idade de oito anos. É totalmente introspectivo, apático e faz a lição totalmente alheio ao que ocorre na sala de aula, não se concentra na professora, é como se ela não existisse, dificilmente dirige o olhar para alguém. Também não consegue escrever, apenas rabiscos e garatujas e é considerado deficiente intelectual. A professora disse que ele tem dificuldades para compreender instruções, que a família é muito carente, inclusive a mãe também apresenta comportamento atípico. Observando-o no pátio da escola, durante o recreio percebi que às vezes corre junto com os outros meninos, de repente pára, encosta-se A e na mureta e fica imobilizado, olhando para o vazio, não dá sequência nas brincadeiras. Percebi que tem dificuldade em interagir no grupo, não é quase percebido por ninguém, como se não existisse enquanto sujeito. A professora afirma que este aluno apresenta um comprometimento

psíquico sério e necessita de uma avaliação clínica por isso solicitará à direção e coordenadora o seu encaminhamento médico.

Visitei também em outra data uma classe de primeira série, da professora que chamarei Rosa. A maioria dos alunos já escreve com letra bastão. Observei que a classe é bastante agitada, os alunos são falantes e não ficam sentados, circulam o tempo todo pela sala comunicando-se entre si. A professora deixa-os à vontade. Porém quando a professora pede atenção e começa a solucionar os exercícios na lousa, a classe fica em silêncio, prestando muita atenção, cada aluno corrigindo o seu caderno. Parece que apesar da bagunça aparente, há normas estabelecidas entre eles e a professora. Os alunos dessa classe parecem muito alegres e descontraídos, a professora não gritou em nenhum momento, olhou os cadernos dos alunos individualmente.

Essa classe tem vinte meninos e dez meninas. Nesta classe encontra-se o aluno que chamarei de Romeu, com sete anos de idade, com diagnóstico de deficiência intelectual, apresentando ainda problemas na fala. Segundo relato professora, esse aluno no início apresentava estereotípias e gritava muito. Pedia pela mãe e queria sempre um brinquedo, um certo carrinho, e relutou em ficar na sala. A professora disse que a psicóloga que o avaliou pediu a ela que fosse bastante enérgica e demonstrasse autoridade com ele. Hoje parece que a criança está integrada ao grupo, reconhece o seu espaço, respeita os colegas e sorri muito o tempo todo. Nas aulas de educação física também não demonstra comportamento agressivo. Percebi que se esforçou para fazer toda a lição passada na lousa do seu jeito próprio.

Posso dizer que observei quatro crianças muito diferentes do ponto de vista da normalidade, e inúmeras crianças ditas normais que também apresentam diferenças fundamentais em vários aspectos, apesar de não serem portadores de deficiência.

Percebi nos professores observados, que apesar das suas queixas sobre a forma como a inclusão escolar foi imposta nas escolas da rede pública, trabalhar com a diversidade já faz parte da sua rotina, mesmo que não tivesse na sua classe crianças deficientes incluídas. Há várias crianças que necessitam de atenção especial porque aprendem de outra maneira e não acompanham o ritmo da classe. É óbvio que nas crianças com necessidades educacionais especiais essas diferenças são mais

acentuadas, mas não ao ponto de colocar no professor sentimentos de impotência ou de ser incapaz de trabalhar com eles. Observei que os professores aceitam bem estas crianças. Parece não discriminá-las. Claro que alguns alunos da turma fazem comentários sobre as diferenças, tais como: *“Tia, ele não sabe nada ...ele não aprende....ele é assim mesmo...não faz nada”!*

Sabemos que diferenças maiores ou menores existem e não podem ser veladas, pois ações concretas para lidar com a diversidade só poderão ser implementadas a partir da realidade que se apresenta no cotidiano escolar.

Nesse estudo de campo foi possível observar o carinho e o cuidado de algumas crianças que se aproximam e tentam ajudar e cooperar com o aluno com deficiência. Isso os estimula a participar ativamente das brincadeiras, porque se sentem mais seguros e integrados ao grupo. Observei que essa convivência é produtiva e poderá levar o professor a repensar a sua metodologia e o currículo que desenvolve na classe; que além das crianças com deficiência outras crianças também podem aprender de uma maneira diferente num ambiente rico e estimulador de suas potencialidades.

Há certa urgência para que as escolas possam adotar medidas voltadas à capacitação dos professores que lidam com essas crianças, para que percebam que elas aprendem de acordo com suas potencialidades, mas num tempo diferente e de maneira diversificada, porque elas também são diferentes em vários aspectos, o que não as impossibilita de aprender. Cabe à escola identificar, encaminhar ou estabelecer parcerias para atendimento conjunto dessas crianças.

As teorias contemporâneas sobre o desenvolvimento psicológico de aprendizes com necessidades educacionais especiais, que trazem uma visão vygotskiana trazem em seu bojo que é através da ação sobre o ambiente e da comunicação social, que esses educandos podem dominar as habilidades mentais que possibilita-lhes conhecer a realidade.

A partir desse referencial é possível pensar e repensar o ato pedagógico com essas crianças diferentes no próprio contexto da sala de aula, visto a importância do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento de todos os alunos da escola.

CAPÍTULO IV

RELATO DE CASO

4.1 Observações da criança no espaço escolar

A criança deste relato de caso chamarei de Marina. Ela tem nove anos de idade, e cursa a terceira série do Ensino Fundamental. Sua classe tem 20 meninas e 18 meninos. Segundo a coordenadora da escola não consta laudo médico que a caracterize como portadora de uma patologia específica. Porém como ela é atendida desde os quatro anos de idade por especialistas da Escola Terapêutica Lugar de Vida, tem relatório psicológico com a hipótese diagnóstica de Transtornos Globais⁸ do Desenvolvimento.

No primeiro dia de observação da aluna Marina, pude assistir a uma aula de educação física na quadra da escola. Olhando para a aluna que tem uma postura normal não se percebe nenhuma anormalidade. Apenas o seu comportamento atípico a distingue do grupo. Inicialmente observei que ela encontrava-se separada do grupo, encostada no alambrado da quadra, olhando para o chão. Porém logo foi chamada por colegas da classe e começou a brincar de trenzinho. Aceitou de imediato o convite e parecia entusiasmada em participar da brincadeira. Porém logo voltou a isolar-se do grupo. Alguns coleguinhas se aproximaram e tentaram levá-la de volta à brincadeira, mas ela não quis. Tentei uma aproximação para iniciar um diálogo, e percebi a sua curiosidade em saber quem eu era, porém não foi possível firmar uma conversa, pois Marina tem grande dificuldade na fala, não formula frases completas, repete as mesmas

⁸ Transtornos Globais do Desenvolvimento são caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. A partir de 1993 esquizofrenia, psicose e autismo passaram a ser chamados de Transtornos Globais do Desenvolvimento (CID 10)

Em 1993, ocorreu uma maior descrição das síndromes em detrimento de doenças e assim, esquizofrenia, autismo e psicose passaram a ser chamados de Transtornos Globais do Desenvolvimento.

palavras, sempre com certa indagação na expressão e no olhar. Mesmo com essa limitação ela já se comunicava com os colegas e com a professora, que pareciam entendê-la.

A professora de Educação Física relatou que ela prefere ficar isolada, é meio preguiçosa, não gosta de brincar, só participa quando é estimulada pelos colegas. Percebi, na ocasião, que a professora a chamou para entrar nas brincadeiras, e ela a ignorou, só aceitando quando o convite veio dos colegas da classe. As crianças a puxavam pelo braço, ela entrava na brincadeira, mas não permanecia muito tempo, preferindo isolar-se do grupo. Ao sinal do intervalo para o recreio, Marina entrou na fila, serviu-se da merenda, sentou-se perto de mim, parecia tentar uma aproximação. Sempre tinha uma coleguinha com curiosidade por perto tentando intermediar o diálogo, pois logo perceberam que eu não compreendia a fala de Marina. Queriam ser intérpretes da colega, o que achei muito interessante. Percebi que Marina repetia inúmeras vezes as poucas palavras do seu repertório, (ecolalia)⁹, palavras que talvez tivessem significado para ela. Eu entendia algumas, como : “-Tem medo....tem medo.” Repetia também o nome da tia que cuida dela.

Ao sinal de término do intervalo, Marina foi sozinha ao bebedouro, ao banheiro, e não entrou na fila junto com os outros colegas, ignorou novamente a chamada da professora e entrou na sala sozinha depois da turma. Sentou-se na carteira e abriu o caderno, como se estivesse pronta para desenvolver as atividades propostas pela professora. Olhava para mim de vez em quando com certa curiosidade, e continuava fazendo as garatujas no seu caderno.

Em outra ocasião eu estava na sala de aula e observei o seu caderno. Havia vogais isoladas em letra bastão e números, que a professora passava no caderno para ela copiar. Nesse dia a professora passava lição de língua portuguesa à classe, e ela ignorava a lousa, pois não conseguia ainda escrever palavras. Às vezes escrevia vogais e alguns números e em seguida os apagava. Concentrada nessas repetições ia

⁹ Ecolalia: quando as palavras ditas são reproduções do que foi ouvido. Dessa forma as palavras não tem significados que possibilitem compreensão, construção e apropriação do conhecimento.

refazendo os sinais ou garatujas o tempo todo. Aquilo parecia não ter significado para ela.

Numa outra visita à sala de aula, observei que a professora fazia leitura coletiva na lousa e Marina a ignorava. Em certo momento a professora passou nova lição individualmente para ela, com números e desenhos correspondentes às quantidades. Ela pintava os desenhos, mas não escrevia os números, porque não sabia ainda quantificar. Nesse dia ela quis mostrar-me o caderno, porque viu outros alunos da classe fazerem o mesmo. Depois disso percebi que ela me observava de longe com certa curiosidade, parecendo querer uma aproximação, mas ainda insegura, parecendo ter receio de mim. Levantei-me e me aproximei dela na tentativa de ajudá-la a escrever. Ela ficou muito agitada e começou a escrever números enormes nas outras folhas do caderno que estavam em branco, ou seja, rabiscou desordenadamente as outras folhas do caderno. Percebi que a minha presença incomodou, e não deveria insistir numa aproximação.

Havia uma aluna muito falante na classe que parecia ser sua amiga. Descobri que são vizinhas. É muito atenciosa, gosta de agradá-la e sempre a convida a participar do grupo.

Quanto à professora de Educação Física, envolve-se mais com os outros alunos e deixa Marina muito à vontade para participar se quiser, sendo que de vez em quando a chama para se aproximar mais do grupo, embora a criança a ignore.

A professora da classe demonstra bastante autoridade com os alunos, e Marina a respeita e a obedece. A professora a trata bem, sem bajulações nem superproteção. Apesar do comportamento atípico devido ao isolamento, Marina obedece as regras na classe, parece conhecer os limites, fica sentada por muito tempo fazendo a lição, absorva em sua tarefa de escrever, apagar e escrever novamente. Neste dia a classe estava um pouco agitada, e a professora tentava controlá-los ocupando-os o tempo todo passando muita lição na lousa. Nesse dia, após o recreio teve uma atividade interessante no pátio, ou seja, uma autora de literatura infantil contou algumas histórias para as crianças, permitindo boa interação, porém Marina parecia bem distante e não se envolveu.

No último dia que observei a criança na sala percebi que a professora não utilizou nenhum material pedagógico diferente, apenas giz e lousa. Na ocasião desenvolvia atividade de produção de textos com a classe, e Marina ficava à parte, no seu mundo particular. Os alunos comunicavam-se muito entre si com as advertências constantes da professora, chamando-lhes à atenção.

Retornando à escola nesse ano letivo, entrevistei a nova professora de Marina, que afirma que a sua interação com ela não foi suficientemente boa, mas havia melhorado nas últimas semanas. Afirma que precisou afastar-se por um pequeno período, e no retorno ficou surpresa quando Marina a abraçou muito, demonstrando o seu afeto. Ela afirma que apenas após quatro meses de convívio conseguiu interação com Marina, que permanecia num mundo à parte. Disse que seria necessário dar mais atenção a ela, mas com tantos alunos na sala fica muito difícil. Questionada por mim, afirmou que não concorda com a inclusão escolar, da forma como está implantada na rede pública, e justifica que não tem nenhum preparo para trabalhar com essas crianças. Embora tenha conseguido estabelecer vínculo com Marina, não acredita que a criança possa ser alfabetizada neste ano letivo. Questionada se muda alguma coisa na prática pedagógica tendo uma criança deficiente na sala de aula respondeu que não, a criança não interfere na rotina da classe. As crianças a respeitam e até colaboram para com a sua socialização, tratando-a como igual, sem nenhuma diferença, porém ela não consegue ensinar essa criança, o que a deixa muito frustrada.

Observando o caderno da criança é possível perceber que ela tem noção de espaço, delimita as letras e garatujas nas linhas, o que no ano passado não ocorria. Já reconhece algumas vogais na leitura. Consegue organizar-se melhor nas atividades que desenvolve na sala de aula.

Quanto ao comportamento, mantém ainda certa distância e alheamento ao que está se passando na sala de aula, mas nos intervalos, recreios, nas aulas de educação física e artes, participa mais ativamente, principalmente das atividades lúdicas, quando incentivada pelos colegas da classe.

O professor de educação física deste ano afirma que o número de alunos e a estrutura da escola não são adequados por isso não facilitam a inclusão escolar. Acredita que a escola oferece oportunidades de socialização satisfatórias, pois

percebeu que a aluna melhorou o seu relacionamento na medida em que os colegas da classe solicitam a sua participação nas brincadeiras. Afirmou, porém, que é uma preocupação a mais ter uma aluna com deficiência na turma, pois nessa classe tem muitas crianças com problemas de outra ordem.

Quanto a participação ativa nas atividades escolares, Vygotsky(1998) afirma que um fator a ser considerado numa situação de aprendizagem é a intervenção do instrutor e suas tentativas para favorecer o planejamento e a regulação das atividades de aprendizagem. Assim poderíamos definir que esse ambiente não se restringe à escola mas todo o espaço aonde poderá ocorrer instrução através do processo ensino-aprendizagem, que poderá ser no contexto familiar, na comunidade ou na escola. O autor denomina como comunicação, a relação entre o instrutor e os aprendizes. A relação entre os próprios aprendizes o autor denomina de “diálogos”.

Ao observar esta criança na escola, brincando com seus colegas e compartilhando do mesmo espaço em sistema de cooperação, é possível afirmar que ela está socialmente incluída e assim podemos caracterizá-la como sujeito interativo. Mesmo que haja um comprometimento na comunicação que dificulta o diálogo com os seus pares, ela consegue se expressar da sua maneira singular. Com certeza ela compreende os colegas e eles também correspondem. Percebo que entre as crianças não há quase problemas de comunicação. Eles parecem dominar códigos próprios de comunicação que facilitam a interação e a aprendizagem, que os adultos nem sempre conseguem.

Oliveira (1999) afirma que:

Vygotsky atribuía um papel central aos instrumentos de natureza semiótica. Dentro destes atribuía um papel central aos instrumentos de natureza semiótica. Dentre estes se ocupou centralmente da fala como via principal para a análise das raízes genéticas do pensamento e da consciência.

Essa interação entre os participantes de uma atividade instrucional pode fazer emergir uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que, segundo Vygotsky é a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, característico das habilidades que ela já havia dominado (resultados do passado) e o nível de seu desenvolvimento potencial, quando a criança realiza tarefas com a cooperação de indivíduos mais capazes, o que caracteriza um desempenho futuro(resultados do amanhã) (VYGOTSKY,1998 a, p.112)

Este conceito facilita a compreensão das relações escolares nos processos de desenvolvimento de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, tanto aquelas que têm deficiências como as não-deficientes que não apresentam patologias ou síndromes, porém também se utilizam do espaço escolar para ativamente desempenharem atividades como sujeitos em desenvolvimento.

Se o espaço escolar tiver um ambiente propício à aprendizagem, poderá possibilitar a instrução. Instrução não apenas de conteúdos, mas de atitudes, valores e normas próprias de uma cultura que foi construída historicamente e que faz parte dos saberes essenciais para a vida em comunidade.

4.2 Breve histórico da inclusão escolar de Marina

Como relatei anteriormente fiz opção pela pesquisa participante para observação da situação de inclusão escolar na escola, pela escuta das pessoas envolvidas ouvindo diferentes interpretações acerca do mesmo fenômeno e pela análise da trajetória escolar da criança, através de documentos escolares e relatórios clínicos. A história de vida da criança constitui fator relevante nessa análise, por isso a participação da mãe em encontros informais na própria escola para coleta de informações, e também da coordenadora, das crianças da classe e dos professores da aluna.

Marina iniciou acompanhamento terapêutico na escola Lugar de Vida aos 04 anos de idade. Aos oito anos e quatro meses de idade foi encaminhada à escola pública de ensino regular para iniciar o processo de Inclusão Escolar, por intermédio da escola Lugar de Vida então vinculada ao Instituto de Psicologia da USP.

A mãe relata que quando a criança ingressou nessa escola apresentava agitação, perda da fala e não brincava. Apresentou crises convulsivas aos seis meses de idade, o que exigiu acompanhamento médico neurológico e medicação desde então.

No início do tratamento na Escola Lugar de Vida o atendimento era conjunto, da mãe e filha pelo terapeuta-referência da escola durante cinco meses, até que a criança pudesse permanecer sem a mãe. A mãe relata que no primeiro período de tratamento ela ainda utilizava fraldas, apresentava agitação motora, gritos, choro e não dirigia o olhar para o terapeuta. A partir do momento em que a criança pôde estar sozinha com o

terapeuta, iniciou uma interação entre ambos. Surgiu o olhar da criança tanto para esta como para certos materiais, como papel, canetinhas, brinquedos, e também para o espelho aonde realizavam jogos com os olhares. Nessa época iniciou-se o trabalho de retirada de fraldas.

No próximo ano de atendimento, o tratamento de Marina pôde ser ampliado sendo então incluída num dos grupos com outras crianças. Inicialmente houve certa resistência, pois para Marina parecia ser difícil separar-se de sua mãe e ficar com crianças e adultos estranhos. Chorava e gritava muito, apresentando ainda estereotípias. Gradativamente ocorreu a ampliação da sua permanência no grupo por duas horas, quatro dias por semana, aguardando-se que ela pudesse tranquilizar-se e mostrar-se interessada nas atividades propostas pela equipe interdisciplinar. Na ocasião percebeu-se alguns avanços no seu comportamento. Ela passou a brincar e a falar, dirigindo-se tanto às crianças como aos adultos. Era o processo de socialização tão esperado por todos. Nessa época surgiu também o grafismo, e com seus rabiscos ela parecia “escrever” soletrando o seu nome e outras palavras. A criança conquistava certa autonomia. Já podia ir ao banheiro, comer e vestir-se sozinha, só pedia ajuda para pentear os longos cabelos.

A mãe enfatiza essas conquistas de Marina no que diz respeito à relação com o outro, ou seja, já era capaz de enfrentar o olhar, e iniciava um diálogo.

Após dois anos e meio de atendimento na Escola Lugar de Vida(2001), quando tinha então seis anos de idade a mãe de Marina solicitou à escola o encaminhamento da filha à educação infantil numa pré-escola do bairro aonde mora, numa escola particular. A equipe interdisciplinar do Lugar de Vida após avaliação da criança indicou a continuidade do seu tratamento através de atendimento individual, que até então era através de uma equipe. O atendimento individual iniciou sendo uma vez por semana, com a expectativa de passar a duas vezes por semana, o que realmente ocorreu, paralelamente à sua freqüência na pré-escola do bairro onde mora, iniciando assim a sua inclusão no ensino regular.

Segundo a mãe, a sua permanência nessa escola foi um tanto conflitante, pois ela não foi aceita pelas outras crianças e como demonstrava comportamento atípico, as

outras crianças às vezes judiavam dela, por isso Marina ofereceu resistência em freqüentar essa escola, mesmo assim lá permaneceu por quase um ano.

A mãe relata que nesses poucos meses de atendimento individual na escola Lugar de Vida foi possível constatar grande evolução em Marina. Tanto na construção do brincar quanto na fala, e o seu vocabulário parecia aumentar significativamente, embora chamasse a atenção a troca sistemática de algumas letras, por exemplo: fogão>sogão; ferro>seio, etc. Foi indicada avaliação fonoaudiológica com atendimento sistemático.

Quanto ao jogo, nessa época Marina já se dedicava aos temas predominantemente femininos, como arrumar a casinha, fazer comida, confeccionar roupinhas, fazer as bonecas dormirem, amamentar o bebê, vestir-se, fantasiar-se, pentear os cabelos, pintar as unhas, etc. Também gostava de desenhar coração, casinha e “escrever” o seu nome. Hoje a mãe e a professora relatam o grande interesse de Marina por determinada boneca, suas vestimentas, brinquedos e tudo que for alusivo a essa boneca, inclusive o seu material escolar, como caderno, lápis e maleta escolar. A mãe afirma que observou que a filha já consegue organizar o espaço de sua brincadeira. No início ela iniciava várias atividades, passando rapidamente de uma a outra, misturando os materiais que espalhava pelo chão. Hoje ela tem noção espacial e organização do material que utiliza também na sala de aula, segundo relato da professora atual. Os efeitos do acompanhamento terapêutico e da escolarização são visíveis na convivência de Marina com as demais crianças.

Segundo a mãe, os especialistas e educadores que acompanharam o tratamento na escola Lugar de Vida afirmaram que houve a retomada do seu desenvolvimento, o que contribuiu para a sua constituição psíquica.

Quando a encaminharam à escola regular de ensino fundamental afirmaram não ter dúvidas quanto às possibilidades de Marina estar incluída, considerando que a sua escolarização cumpre um papel terapêutico muito importante no seu tratamento.

A diretora da escola e coordenadora afirmaram que quando os especialistas do Lugar de Vida encaminham uma criança para escolarização no processo de inclusão, é porque acreditam no desenvolvimento destas crianças no convívio com as outras crianças não deficientes, e isto contribui para que os professores e todos que trabalham

na escola acreditem também, porque o acompanhamento que eles oferecem à criança, paralelamente à sua escolaridade é o suporte que a escola necessita para sentir-se amparada na sua missão de educar essas crianças, oferecendo-lhes a escolarização a que têm direito.

Orrú(2009) ao pesquisar o desenvolvimento de crianças autistas em contextos escolares relata:

No caso de pessoas com autismo, em uma perspectiva de desenvolvimento e educação tradicional centrada na doença ou nos sintomas, as condições normalmente encontradas envolvem dificuldades de aprendizagem, interação e comunicação, gerando certa complexidade no que se refere ao trabalho a ser realizado pelo educador. Porém, mesmo em tais circunstâncias, na perspectiva da abordagem histórico-cultural, espera-se um salto a ser dado por esse indivíduo, a partir do contexto das relações pessoais, das atitudes possibilitadas e envolventes do educador e da ação mediadora dos signos.” (p.110)

O fato de a criança ser aluna desta escola , a coloca num lugar socialmente valorizado, onde poderá usufruir da ordenação proporcionada pelo dia a dia escolar. Isto significa poder conservar, exercitar e quem sabe estender as suas capacidades cognitivas. Segundo Vygotsky (2007):

Se uma função psíquica se interrompe ou se inibe, ali onde aparece o retardo se produz uma “inundação”, ou seja, um aumento de energia psíquica. A energia se concentra no ponto onde o processo encontra o obstáculo e pode superá-lo ou tomar caminhos alternativos.(p.118)

Pela evolução no desenvolvimento da criança, é possível afirmar que ocorreu uma melhora significativa a partir da Inclusão Escolar. A escola a aceitou desde o início, não oferecendo nenhuma resistência, efetivando a sua matrícula na primeira série do ensino fundamental. Foi oferecida à criança a possibilidade de usufruir do contato com as outras crianças e adultos que puderam lhe oferecer modelos e oportunidades de convívio diversificados e enriquecedores. O seu primeiro professor nessa escola, a “paparicava” demais, relata a coordenadora da escola. Isto não aconteceu com as professoras na segunda e terceira série. Inclusive neste ano percebi que está totalmente integrada e parece sentir-se incluída nesta nova classe. A inspetora de alunos relata que no início da sua escolarização ela gritava, era agitada, resistia em adequar-se às normas e regulamentos da escola. Aos poucos os modelos que teve no

ambiente escolar influenciaram o seu comportamento, e hoje ninguém percebe que ela é diferente. Segundo informações coletadas na escola, os especialistas da equipe multidisciplinar da escola “Lugar de Vida” da USP evitam fechar qualquer diagnóstico, preferindo trabalhar com uma hipótese diagnóstica. Quando a criança com necessidades educacionais especiais é encaminhada à escola regular para a inclusão, não poderá carregar consigo um estigma ou um rótulo. Deverá ser garantida a oportunidade de desenvolver-se, assim como as demais crianças.

Para Mantoan(1997),

O aluno com deficiência intelectual é capaz de realizar um processo educacional por meio de um currículo baseado em conteúdos construtivistas. A garantia de se outorgar ao aluno com deficiência intelectual o direito de exercer sua liberdade e autodeterminação, poder de decisão e crítica, facultando-lhe a iniciativa própria na resolução de conflitos de natureza intelectual e moral, é condição importante para o seu desenvolvimento. Uma nova estrutura curricular deve ser criada para atender ao desenvolvimento global desse aluno. Deve-se também contar com a colaboração da família e da sociedade para que se estenda a outros ambientes o mesmo clima de confiança que a criança conseguiu adquirir na escola.(p.57)

As possibilidades e limitações desta criança nunca foram ignoradas pelos alunos, professores e equipe pedagógica, assim como ela sempre foi respeitada nas suas diferenças.

O Grupo Ponte da escola Lugar de Vida, nesse estágio do tratamento, acompanha o percurso escolar da criança. Nesse momento uma psicóloga que representa o grupo é destacada para oferecer o apoio ao professor e à escola em geral, para sustentar a sua função inclusiva. Oferece também a oportunidade aos demais professores da escola para participarem de encontros para estudos de caso, troca de experiências e orientações acerca da inclusão dessas crianças, além de ofertarem cursos. A diretora relata que nesse processo de inclusão do Grupo Ponte, o professor da escola entra como coadjuvante, sendo essa parceria fundamental no tratamento da criança, cabendo-lhe a parte pedagógica. Infelizmente nenhuma professora de Marina teve disponibilidade em participar dos encontros no Lugar de Vida sob a alegação de incompatibilidade de horário. Apenas a coordenadora pedagógica participa, levando as informações e orientações que são transmitidas ao grupo da escola no horário de trabalho pedagógico. Penso que cabe à direção da escola viabilizar a participação das professoras que trabalham com crianças em processo de inclusão escolar nesses

grupos de estudo, mas antes de tudo deverá abrir espaços na escola para discussão e reflexão, pois penso que este é o caminho para a conscientização. Acredito que a troca de experiências e as discussões em grupo acerca dos casos de inclusão poderão diminuir a ansiedade do professor, aliviando a culpa ou o medo que talvez ainda sintam por não saber ensinar aqueles que eles julgam que não pode aprender. Acredito que depende muito do tipo e do grau da deficiência que acomete cada criança. Nem sempre esse educando aprende tudo o que o professor e a sua família querem, mas aprendem aquilo que é possível dentro das suas limitações, e algumas vezes poderão nos surpreender com o desempenho de outras habilidades nem sempre previstas no currículo da escola, por ausência de uma proposta pedagógica específica para esses educandos .

A nova professora de Marina, numa conversa informal comigo e a mãe, numa das visitas, disse que ficou surpresa quando a mãe a informou que nesse ano sentiu progresso no comportamento e desempenho da filha. Pelo seu relato, a professora acreditava que não estava contribuindo satisfatoriamente, pela falta de entrosamento entre ela e a aluna. A mãe afirmou que Marina demonstra estar feliz com a nova professora e com o novo grupo de alunos da classe.

Marina continua sendo atendida na escola Lugar de Vida duas vezes por semana, com psicanalista e fonoaudióloga, acompanhada sempre pela mãe ou a tia.

Considero muito importante esta parceria, que supre em parte o atendimento educacional especializado que deveria existir na própria escola em que essa criança está matriculada, porém ainda não foi disponibilizado totalmente no sistema de ensino, apesar do elevado número de crianças em processo de inclusão.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DE CONTEÚDO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o previsto para a coleta de dados, foi utilizado o recurso do questionário com três professores e a diretora da escola para levantar respostas para as perguntas abaixo elencadas. A partir das respostas obtidas nos questionários, foram construídos Quadros Ilustrativos para auxiliar nos procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise e na posterior criação de Categorias que são imprescindíveis para a inferência, a análise e a interpretação dos dados para a Análise de Conteúdo.

Quadro 1: Respostas dos professores(A,B,C) e diretora(D) à questão “*Você considera que o projeto pedagógico e a organização da escola, sua estrutura, o número de alunos por classe é satisfatório para facilitar a inclusão?*”

Profs.	Respostas
A	<i>Qualquer sala, com alunos para inclusão ou não, superlotada, não ajuda no trabalho a ser desenvolvido pelo professor.</i>
B	<i>São alunos que necessitam da atenção individual por muito tempo e não podemos nos dedicar em especial a ele. Temos que desenvolver o aprendizado de todos.</i>
C	<i>O projeto pedagógico pode até ajudar, mas a estrutura e número de alunos deixam a desejar. Porque as salas de aula estão com um número de alunos bem maior do que é necessário para que haja uma aprendizagem satisfatória.</i>
D	<i>Não, porque a escola precisaria de um ambiente adequado para adaptar esses alunos, precisaria também de profissionais especializados para trabalhar com essas crianças, para que possam ter um melhor desenvolvimento físico, psicológico. Mas nossa escola está aprendendo com eles, como oferecer aquilo que eles precisam. Alguns professores já estão fazendo curso de inclusão, outros fazem psicopedagogia.</i>

Quadro 2. Respostas das professoras à questão: *Você considera que a escola está preparada para atender essa clientela, oferecendo a eles a oportunidade de socialização e de escolarização igual aos demais alunos.*

Profs.	Respostas
A	<i>Não. Considero que a escola possibilita apenas a socialização. A escola não está preparada para oferecer a escolaridade que estes alunos necessitam, pois isto demanda uma série de fatores.</i>
B	<i>Não. Socialização acontece, os próprios alunos se mobilizam em ajudar. As crianças de nossa escola são de famílias pobres e sem estrutura, mas são solidárias.</i>
C	<i>Tentamos manter a socialização, mas não temos especialistas que atendam esses casos, falta estrutura e preparo profissional. Também não temos experiências anteriores com inclusão, o que dificulta.</i>
D	<i>Acredito que a socialização é satisfatória, pois nossos alunos e professores não discriminam essas crianças. Não vejo problemas na convivência entre eles. As crianças incluídas que atendemos tem deficiência intelectual. Aí a escolarização acontece, mas não da forma como gostaríamos, porque existe uma limitação na criança que a escola não dá conta.</i>

Quadro 3: Respostas das docentes referentes à questão: *As famílias desses alunos têm demonstrado que estão satisfeitas com os resultados obtidos?*

Profs.	Respostas
A	<i>Razoável, porque tentamos não deixar o aluno sem fazer alguma atividade, mas as famílias gostariam de escolas especializadas com professores e profissionais mais preparados.</i>
B	<i>Não. Por falta de interesse do aluno, pois a classe mostrava outra realidade, professor sem preparo, falta de ajudante de classe, sala numerosa.</i>
C	<i>Sim e não. Não é nem questão com os resultados de ensino, apenas satisfeitas porque o filho se sente mais feliz por estar em outro ambiente, fazer amigos.</i>
D	<i>Sim, porque agradecem à escola e dizem sempre, que outras escolas não aceitariam os seus filhos, e ficam contentes porque percebem que as crianças estão felizes e evoluindo. A família considera que estando na escola já basta. A família ignora os aspectos físicos, organizacionais de infra-estrutura e a falta de competência técnica dos professores para lidar com estes alunos.</i>

Quadro 4: Respostas à questão: *As famílias desses alunos requerem da escola atendimento diferenciado ou gostariam que seus filhos fossem tratados igual aos demais alunos da escola?*

Profs.	Respostas
A	<i>Não. As famílias não requerem da escola atendimento diferenciado, mas é óbvio que a escola dá um tratamento diferenciado a estas crianças, pela deficiência que eles possuem.</i>
B	<i>Sim, mas há dificuldade para isso, pois não há atendimento especializado.</i>
C	<i>Não, quer que a criança seja igual às outras, mas nossa realidade é outra. A criança precisa de mais cuidados e se torna diferente perante os outros. Os pais preocupam-se muito. Perguntam se a escola está oferecendo algo especial para eles e pedem isso no aspecto intelectual. Porém no aspecto social querem que essas diferenças passem despercebidas. Isto é totalmente impossível, porque para que sejam aceitas pelas outras crianças e professores todos têm de ter consciência de que são diferentes e tem necessidades especiais para serem satisfeitas e, portanto, cuidados especiais são requeridos.</i>
D	<i>Não. Muitas famílias preferem ignorar a necessidade de outra ajuda além do convívio na escola. Temos muitos casos normais de encaminhamento que não são aceitos pela família. Lógico que nesses casos o fator financeiro é o grande problema.</i>

Quadro 5: Respostas das professoras à questão: *Qual a sua opinião sobre a Inclusão Escolar de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais?*

Profs.	Respostas
A	<p><i>Penso que todos ganhamos com ela. Conviver com crianças com necessidades especiais, e ajudar outras pessoas, faz crescer tanto os alunos como os professores. Assim aprendem a valorizar as facilidades que tem, e reconhecer as dificuldades que todos nós temos. Além disso, considero uma escola inclusiva não apenas aquelas que aceitam crianças com dificuldades extremas, mas aquelas que vêem cada criança como um ser especial e merecedor de cuidados e atenção especiais.</i></p>
B	<p><i>Muito mal feita, uma porcaria, não visou uma solução do problema. Foi uma decisão meramente política que não se preocupou em momento algum com a infraestrutura desse projeto.</i></p>
C	<p><i>Ela é necessária. Refaz o amor próprio dos indivíduos que necessitam dela. O emocional é um grande fator de alteração e ajuda nesses casos. Mas gostaríamos de ter especialistas que atendessem imediatamente os nossos pedidos. O tempo é o fator contrário para nós. Na minha opinião não basta colocar essas crianças junto com as demais em uma sala de aula, pois em vários momentos torna-se desmotivador por não conseguirem desenvolver as atividades propostas. A inclusão deve ocorrer, desde que tenha professor especializado e número de alunos reduzido.</i></p>
D	<p><i>Sou favorável. Escola é direito de todos, inclusive de crianças portadoras de algum tipo de deficiência seja ela física ou psíquica. Para que inclua essas crianças especiais na escola, devemos também ter profissionais especializados na área. Não para que essas crianças se sintam diferentes, mas para que elas possam interagir com outras crianças, e melhorar seu desenvolvimento.</i></p>

Quadro 6: Respostas das professoras relativas à pergunta: *Você considera ser possível, no cotidiano da sala de aula identificar a melhor maneira de lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais?*

Profs.	Respostas
A	<i>Não. Dado ao número excessivo de alunos nas nossas salas de aula, só identificamos uma ou outra maneira de lidar com estas crianças, mas é insuficiente.</i>
B	<i>Não considero ser possível pelo número de alunos em sala, indisciplina, falta de colaboração dos próprios alunos, porém alguns ajudam.</i>
C	<i>Não. Porque necessita de orientação e preparo do professor que receberá esse aluno.</i>
D	<i>Sim. Quando o professor tem bem claro os níveis do processo de aprendizagem, fica muito claro interpretar as dicas que aparecem, mas ainda falta conhecimentos e informações para eles compreenderem como essas crianças aprendem.</i>

Quadro 7: Respostas à questão: *Você introduz atividades alternativas além das planejadas para a turma, para o atendimento do aluno portador de necessidades educacionais especiais no contexto das aulas regulares?*

Profs.	Respostas
A	<i>Não. Porque numa classe com 40 alunos é impossível. Eu tento, dando jogos, sento ao lado deles, dou toda atenção a eles, os outros alunos ficam impacientes e cobram também atenção, uma vez que, terminam as atividades rapidamente.</i>
B	<i>Sim, tenho que respeitar a individualidade e adequar atividade ao seu nível de aprendizado.</i>
C	<i>Sim e Não. Existem muitas atividades que são tão boas para os “especiais” quanto para os demais. São aquelas desafiadoras, que fazem pensar e que dão prazer.</i>
D	<i>Sem dúvida, mas há necessidade de e professores especializados dando apoio à escola.</i>

Quadro 8: Respostas à questão: *Você tem formação especial para atender o aluno portador de deficiência?*

Profs.	Respostas
A	<i>Não. Faço muitos cursos, inclusive aqueles que foram idealizados para a sensibilização dos envolvidos. Existem grupos de trabalho da USP, que nos deram assessoria e que são excelentes, como o liderado pela professora Leny Magalhães.</i>
B	<i>Fiz curso de pedagogia, mas não tenho um curso específico para inclusão.</i>
C	<i>Não.</i>
D	<i>Não.</i>

Quadro 9: Respostas das docentes à questão: *Você acha necessário o apoio de um especialista em educação especial para orientar os professores sobre a melhor maneira de lidar com o aluno com deficiência?*

Profs.	Respostas
A	<i>Primordial.</i>
B	<i>Sim.</i>
C	<i>Sim.</i>
D	<i>Sim.</i>

Quadro 10: Respostas à questão: *Você já teve contato anterior com alguma pessoa com deficiência?*

Profs.	Respostas
A	<i>Nunca convivi com portadores desse nível de deficiência.</i>
B	<i>Sim, no ano passado tive uma aluna que usava cadeira de rodas. Tinha uma doença rara de osteoporose infantil, mas melhorou no segundo semestre, mesmo andando com dificuldade, não fazia mais uso da mesma.</i>
C	<i>Sim.</i>
D	<i>Sim.</i>

Quadro 11: Respostas à questão: *Qual a atitude dos professores e dos funcionários da escola em geral, frente ao aluno com deficiência?*

Profs.	Respostas
A	<i>O professor abraça a causa, mas não é “abraçado” pelo sistema. Lamento que a “máscara da inclusão” seja passada da forma que é, sem seriedade e a competência necessária.</i>
B	<i>Mesmo o professor que não tem formação especial procura fazer o que há de melhor para atender as dificuldades do aluno com deficiência. Dando-lhe uma atenção especial para que ele se sinta igual aos coleguinhas da sala, chamando a atenção dele quando necessário, tratando-o assim de igual para igual.</i>
C	<i>Atitude dos professores é de respeito, compreensão e carinho.</i>
D	<i>Alguns professores aceitam e tentam por todas as maneiras realizar um trabalho com eles, entretanto frustram-se e fragilizam-se na medida em que não possuem orientações adequadas e a infra-estrutura mínima que facilitaria em muito a vida do “incluso” e dos profissionais que com ele lidam.</i>

Quadro 12: Respostas das professoras acerca do comportamento e atitudes dos alunos em geral na convivência com crianças em processo de inclusão escolar: *O que significa para os demais alunos, ter na sala de aula um aluno com deficiência?*

Profs.	Respostas
A	<i>Eles gostam muito, ajudam quando necessário.</i>
B	<i>Na minha opinião deficiência não é apenas na aprendizagem e sim físicas, mentais, psicológicas, etc, pois na nossa clientela temos famílias sem estrutura, envolvidas em crime, violência, pobreza, etc.</i>
C	<i>Demonstram carinho e cooperação, não havendo problemas de relacionamento diante dessas crianças.</i>
D	<i>Não deveria significar nada. Nossos olhos devem enxergá-la normalmente. Todos nós temos alguma deficiência.</i>

Quadro 13: Respostas à questão: *Qual a relação do professor e dos colegas da classe com o aluno deficiente?*

Profs.	Respostas
A	<i>Nós temos um relacionamento muito bom. Os meus alunos são solidários, cooperam muito uns com os outros e o Lu e a Ap são muito queridos. Eu percebo uma diferença grande da minha classe com as outras. Os meus alunos são mais solidários. Eles aprenderam isto. É muito legal.</i>
B	<i>É sempre boa. Todos ajudam. Melhora a cortesia entre todos.</i>
C	<i>Geralmente todos tentam ter um relacionamento de carinho e compreensão.</i>
D	<i>O que eu observei é que foi tranqüilo, a partir do momento que o professor e os alunos começam a interagir o relacionamento melhora muito.</i>

Quadro 14: Respostas à questão: *Quais as mudanças que você observou na criança com deficiência na sua classe?*

Profs.	Respostas
A	<i>Eles estão mais soltos, mais alegres, dão risadas, cantam, conversam e às vezes (poucas vezes) até brigam. No início do ano eles eram mais fechados, tímidos, quietos. Acho que é porque a professora deles também é assim, faladeira.</i>
B	<i>Observei melhora tanto no caso da minha ex-aluna Fl, quanto ao da aluna desta turma.</i>
C	<i>A alegria ajuda muito em casos em que o comprometimento é mais físico do que cognitivo.</i>
D	<i>Eles estão incluídos. A escola procura atender essas crianças conforme as possibilidades, oferecendo a escolaridade a que eles tem direito.</i>

Quadro15: Respostas das professoras relativas à pergunta: *Você acha necessário uma adequação curricular adequada aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais? Por quê?”*

Profs.	Respostas
A	<i>São crianças especiais, tem interesses especiais e dificuldades especiais; geralmente são mais lentos e limitados e não conseguem desenvolver sua aprendizagem com a mesma rapidez que os outros.</i>
B	<i>Cada portador é um caso. Existem sempre muitas deficiências que deviam ser analisadas e não só pensando naqueles “especiais”.</i>
C	<i>A cada um aparecerá uma lacuna e que o trabalho diversificado possivelmente atinja-os. O currículo tem que ser adequado a esses alunos.</i>
D	<i>Sim</i>

Quadro 16: Respostas à questão: *No projeto político pedagógico da escola está prevista uma flexibilização quanto ao currículo e à própria organização da escola para atender à demanda diversificada dos alunos?*

Profs.	Respostas
A	<i>Não. O atendimento desses alunos se baseia na boa vontade das pessoas que com eles lidam .</i>
B	<i>Sim, temos uma flexibilidade quanto ao currículo.</i>
C	<i>Não, as escolas ainda não se organizaram em seus planejamentos para dar esse atendimento especial ao deficiente.</i>
D	<i>Sim. Consta, mas o projeto é um documento que precisa de pessoas para viabilizá-lo. Em muitas escolas e também nesta o que falta é sensibilidade do material humano, nem tanto materiais pedagógicos.</i>

Quadro 17: Respostas à questão: *O que muda, na prática pedagógica do professor tendo um aluno deficiente em sala de aula?*

Profs.	Respostas
A	<i>O professor tem que ter uma disponibilidade maior no sentido de olhar estas crianças com mais atenção. É necessário muitas vezes se colocar no lugar deles. Com relação à minha prática pedagógica ela não mudou. Eu continuo a fazer tudo que sempre fiz, apenas incluo mais músicas e jogos, pois gostam mais disto.</i>
B	<i>Não deveria modificar nada, mas quando aprendemos um truquezinho para aqueles, acaba servindo para nos sensibilizar quanto aos demais. Em algumas situações é preciso adequar as atividades para essas crianças.</i>
C	<i>O professor se sente dividido por não poder dar um atendimento adequado e precisa estar sempre mudando sua prática, buscando auxílio, métodos e formas para conseguir atingir a atenção e aprendizado desse aluno, porque muda a dinâmica no cotidiano da sala de aula.</i>
D	<i>Muitos professores se queixam que ter uma criança deficiente na classe altera a dinâmica das aulas porque essa criança requer mais atenção e um trabalho extra, o que é difícil numa classe numerosa. Por isso necessitam de apoio, que a escola não oferece porque também não tem aonde buscar.</i>

Tabela 1: Distribuição da opinião das professoras e diretora quanto à necessidade de desenvolver atividades diferenciadas com flexibilização curricular no atendimento da criança com necessidades educacionais especiais em processo de Inclusão.

OPINIÕES EXPLICITADAS	PROFESSORAS	N°
<p>Relacionadas à necessidade de atendimento diferenciado</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu tento, dando jogos, sento ao lado deles, dou uma atenção a eles...</i> • <i>Sim, tenho que respeitar a individualidade e adequar a atividade ao seu nível de aprendizado.</i> • <i>São crianças especiais, tem interesses especiais e dificuldades especiais; geralmente são mais lentos e limitados e não conseguem desenvolver sua aprendizagem com a mesma rapidez que os outros.</i> • <i>A cada um aparecerá uma lacuna e que o trabalho diversificado possivelmente atinja-os. O currículo tem que ser adequado a esses alunos.</i> • <i>Sem dúvida, mas há necessidade de especialistas e professores especializados dando apoio à escola.</i> • <i>Mesmo o professor que não tem formação especial procura fazer o que há de melhor para atender as dificuldades do aluno com deficiência.</i> 		6
<p>Relacionadas à possibilidade de escolher e adaptar atividades significativas para todos, deficientes ou não.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cada portador é um caso. Existem sempre muitas deficiências que deviam ser analisadas e não só pensando naqueles “especiais”.</i> • <i>Sim e Não. Existem muitas atividades que são tão boas para os “especiais” quanto para os demais. São aquelas desafiadoras, que fazem pensar e que dão prazer.</i> • <i>A cada um aparecerá uma lacuna e que o trabalho diversificado possivelmente atinja-os. O currículo tem que ser adequado a esses alunos.</i> 		3

<p>Relacionadas à dificuldade de oferecer trabalho diferenciado dado o número de alunos da classe e despreparo do professor</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Não. Porque numa classe com 40 alunos é impossível.</i> • <i>Não, dado o número excessivo de alunos em sala, indisciplina, falta de colaboração dos próprios alunos, porém alguns ajudam.</i> • <i>Não, porque necessita de orientação e preparo do professor que receberá esse aluno.</i> 	3
<p>Relacionadas à necessidade de analisar os alunos em geral, suas possibilidades e dificuldades, não exclusivamente o aluno especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cada portador é um caso. Existem sempre muitas deficiências que devem ser analisadas e não só pensando naqueles “especiais”.</i> • <i>A cada um aparecerá uma lacuna e que o trabalho diversificado possivelmente atinja-os. O currículo tem que ser adequado a esses alunos.</i> 	2

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de opiniões explicitadas e não a partir do número de professores.

De acordo com o exposto na tabela 1, a maioria das respostas (6) contempla a primeira categoria que está relacionada à necessidade de desenvolver atividades diferenciadas aos alunos p.n.e.e. incluídos na classe comum, respeitando as suas necessidades e possibilidades específicas. As respostas enfatizam a necessidade de observar cada criança, o seu ritmo, os interesses individuais e principalmente as dificuldades especiais que demandam um atendimento diferenciado. Identifica portanto a necessidade de adequar as atividades do currículo para a criança deficiente, e desta forma viabilizar o trabalho para todos na sala de aula, considerando cada criança na sua individualidade.

Consta três respostas que integram a terceira categoria indicando as queixas dos professores pela dificuldade encontrada para viabilizar o trabalho diferenciado,

considerando como dificultadores o número de quarenta alunos por classe e a ausência de professores especializados em educação especial para oferecer suporte e orientação pedagógica ao professor da classe comum, que atende alunos em inclusão. Uma professora alega que “... *este trabalho demanda mais tempo e atenção à criança deficiente, e sendo assim, os outros alunos ficam impacientes e cobram também atenção, uma vez que terminam as atividades rapidamente.*” Essa resposta denota a responsabilidade da professora para com todas as crianças da classe, não se restringindo à criança N.E.E.

Neste aspecto acreditamos que um professor assistente de sala poderia auxiliá-la, caso a escola pudesse dispor desse recurso humano tão importante para dar apoio à inclusão, que está previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, através da resolução CNE/CB 02/2001. O serviço de Atendimento Educacional Especializado previsto no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 e nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em janeiro de 2008, esclarece o caráter da educação especial para realizar esse atendimento nas escolas, quer complementando ou suplementando a escolarização no ensino regular. Define as ações e os seus objetivos, ou seja, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas; disponibilizar programas de enriquecimento curricular; ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização; prestar ajuda técnica e tecnologia assistiva, dentre outras ações. O documento prevê que durante todo o processo de escolarização, o atendimento de alunos em processo de inclusão deverá estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, visando a sua autonomia e independência na escola e fora dela.

Nesse sentido prevê a criação de espaços preferencialmente na rede regular de ensino, prioritariamente nas unidades escolares, podendo ser oferecido também fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos. Para esse atendimento o professor deverá ter formação em Pedagogia e especialização para atuar com a deficiência a que se propõe atender. Ele dará suporte tanto ao educando como ao professor da classe

comum que atenderá o mesmo aluno no contra-turno, ou seja, paralelamente às aulas regulares, adaptando materiais e oferecendo orientação pedagógica para o trabalho diferenciado.

Infelizmente nem todas escolas da rede pública dispõe desta estrutura básica, o que dificulta o trabalho docente no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Esse atendimento complementar é essencial para que a escola possa direcionar suas ações numa proposta efetiva de inclusão.

Ainda nesta tabela a segunda e a quarta categorias foram criadas a partir de indicadores que evidenciam a existência de diferenças em todos os agrupamentos sociais, especialmente na escola, espaço privilegiado aonde deve ocorrer a inclusão. Isto estimula o professor a observar as diferenças inerentes a todas as crianças e a organizar atividades adequadas a todas os alunos com deficiência ou não deficientes. Acredito que está implícita nesta afirmativa o pressuposto de que é o caráter desafiador da atividade que a torna interessante porque estimula a criança a pensar, sentir prazer em participar e mostrar a sua evolução. Considerando que toda a produção do aluno, por mínima que seja, ao ser observada, avaliada e valorizada pelo professor ganha significado para ele, e poderá estimular a aprendizagem.

Esta categoria contempla o trabalho diferenciado não apenas para a criança com deficiência, mas para todos aqueles que requerem uma abordagem pedagógica específica para que possam aprender.

Retomando a quarta categoria desta tabela que contempla a necessidade de uma análise acerca das crianças em geral, sejam deficientes ou não, há uma resposta que afirma *“A cada um aparecerá uma lacuna que o trabalho diversificado possivelmente atinja-os...”* Penso que essa afirmativa indica que entre as crianças não deficientes existem dificuldades de aprendizagem em determinadas áreas do conhecimento, e em determinados momentos da sua escolaridade. Ao identificá-las o professor deverá pensar em estratégias de ensino adequadas propiciando assim uma aprendizagem significativa.

Sabemos que diferenças, limitações e dificuldades de aprendizagem não se restringem aos portadores de deficiência, porque o desempenho das habilidades que se dão através do desenvolvimento das capacidades cognitivas nem sempre atingem o

resultado esperado, estando implícita aí a aprendizagem dos conteúdos curriculares que constam dos programas de ensino acadêmico e que são essenciais durante a escolaridade. Óbvio que crianças com déficit na aprendizagem aprendem do seu modo e no seu tempo, e, portanto devemos estimulá-las sem perder de vista os objetivos propostos especificamente para ela, e os objetivos propostos para as demais crianças da classe, considerando o potencial e as dificuldades que todos têm. Sabemos que a grande maioria das crianças tem o desejo de aprender, porém cada uma preme à sua maneira. Para todas as crianças, principalmente as portadoras de deficiência intelectual o meio rico em estímulos, poderá desenvolver suas capacidades cognitivas. Em contrapartida, o meio poderá também apresentar barreiras que apenas destacam a deficiência dessa criança. Nesse trabalho procuro identificar particularidades desse meio. Se a escola pesquisada favorece ou dificulta a aprendizagem de crianças em processo de inclusão escolar, respeitando ou não a diversidade existente entre os educandos. Percebemos que entre os professores desta escola há um esforço na tentativa de transformar esse meio num ambiente propício à aprendizagem para todas as crianças considerando as suas diferenças, mas parece-me que ainda não estão seguros para assumirem essa tarefa.

É possível identificar em apenas duas respostas dos professores o caráter da obrigatoriedade da escola em oferecer escolarização às crianças em processo de inclusão. Notamos que nem sempre fica explícita a opinião pessoal dos professores nessas respostas, limitam-se a repetir o discurso politicamente correto acerca da inclusão escolar, ou seja, essas respostas não citam as condições reais e objetivas dessa escola para oferecer o atendimento especializado, mas apenas a obrigação dos professores que ainda não se encontram preparados em fazê-la. *"... eu tenho que respeitar a individualidade de cada um."*; *"o currículo deve ser adequado..."*; *"os outros alunos ficam impacientes e cobram também atenção, uma vez que, terminam as atividades rapidamente."*

" eu tento dando jogos, sento com eles, dou toda atenção a eles, os outros alunos ficam impacientes e cobram também atenção, uma vez que, terminam as atividades rapidamente.";

Essas afirmações evidenciam apenas a intenção dos professores rumo à escola inclusiva tão almejada, estando no plano das idealizações. Somente através de ações efetivas é possível consolidar o processo de inclusão que se dá através de mudança de paradigma, ou seja, sair do plano das queixas e partir para uma prática docente emancipadora.

Mantoan(1998) afirma que:

A diversidade do meio social, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante para o enriquecimento das trocas intelectuais, sociais e culturais que podem ocorrer entre sujeitos que interagem[...] Desta forma a educação especial adquirirá novo significado e não será destinada apenas aos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa, ao desenvolvimento de novas maneiras de ensinar de forma que atenda adequadamente a heterogeneidade dos aprendizes, sendo então compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.(p.6)

A autora ressalta a importância de uma escola voltada a atender a diversidade, respeitando o educando em sua individualidade. Este princípio nos leva a repensar que a escola inclusiva deve estar atenta aos interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no seu dia-a-dia e no decorrer do processo de aprendizagem.

De todo o exposto a partir das respostas obtidas nessa tabela, considero um grande avanço rumo à inclusão a percepção de alguns professores que já observam que a inclusão não é restrita ao aluno com deficiência, mas a todas as crianças indiscriminadamente, o que poderá levá-los a planejar o trabalho pedagógico respeitando as diferenças inerentes a todos. Percebemos que a escola se esforça para transformar o meio porque nas suas experiências de convivência com a diversidade observou que quando os educandos dos mais diferentes estilos estudam juntos, podem beneficiar-se mutuamente através dos estímulos e modelos comportamentais.

Finalizando a análise desta tabela podemos afirmar que a maioria das respostas obtidas pelos professores pesquisados traduz a sua preocupação em oferecer às crianças portadoras de deficiência oportunidades de aprendizagem iguais às demais crianças da sua classe. Porém não se sentem preparados para essa tarefa, e isto os angustia. Eles necessitam de qualificação suficiente para trabalhar com a singularidade de cada criança, e assim compreender o seu jeito próprio de aprender, introduzindo as

mudanças que a diversidade exige. Precisam ainda superar as dificuldades encontradas na própria organização da escola que nesse momento prega o discurso da inclusão, mas não oferece nem garante as condições e a estrutura satisfatória para atingir o objetivo proposto. Para tanto é preciso, sobretudo, de preservar os direitos dos educadores e respeitá-los também na sua singularidade, com os seus anseios e expectativas garantindo-lhes condições favoráveis de trabalho.

Mazzotta (2001) ao comentar o papel da escola e do educador no processo de inclusão define:

Ao educador não cabe o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades.(p.77)

O autor, ao situar o educador no contexto educacional da integração e inclusão enfatiza a necessidade de garantir-lhe instruções coerentes e precisas de forma que as ações educativas, em situações comuns ou especiais se desenvolvam de modo a preservar a organicidade e a coerência que caracterizam um sistema escolar, assegurando as condições necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho, de tal modo que o seu papel de educador não seja diminuído.

Penso que é esse o respaldo que os educadores esperam para direcionar a sua prática docente no processo de inclusão.

Tabela 2: Refere-se à opinião dos professores quanto à possibilidade da escola propiciar escolarização e socialização às crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

PARECERES EXPLICITADOS	PROFESSORAS	Nº
<p>Relacionadas à impossibilidade de escolarização adequada</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Não. Considero que a escola possibilita apenas a socialização. A escola não está preparada para oferecer a escolaridade que estes alunos necessitam, pois isto demanda uma série de fatores.</i> • <i>Algumas crianças que atendemos tem deficiência intelectual. Aí a escolarização acontece, mas não da forma como gostaríamos, porque existe uma limitação na criança que a escola não dá conta.</i> 		2
<p>Relacionadas à possibilidade de socialização</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tentamos manter a socialização...</i> • <i>Considero que a escola possibilita apenas a socialização.</i> • <i>Socialização acontece, os próprios alunos se mobilizam em ajudar. As crianças de nossa escola são de famílias pobres e sem estrutura, mas são solidárias.</i> • <i>Acredito que a socialização é satisfatória, pois nossos alunos e professores não discriminam essas crianças. Não vejo problemas na convivência entre eles.</i> • <i>Algumas crianças que atendemos tem deficiência intelectual. Aí a escolarização acontece, mas não da forma como gostaríamos, porque existe uma limitação na criança que a escola não dá conta.</i> 		5
<p>Relacionadas à queixa de falta de estrutura e de especialistas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tentamos manter a socialização, mas não temos especialistas que atendam esses casos, falta estrutura e preparo profissional. Também não temos experiências anteriores com inclusão, o que dificulta</i> 		1

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de opiniões explicitadas e não a partir do número de professores.

Nessa tabela a maioria das respostas dos professores(5) afirmam que o trabalho de inclusão desenvolvido no espaço escolar possibilita à criança com deficiência uma socialização satisfatória, tendo em vista a boa convivência desta criança com as demais da sua turma e com seus professores que não a discriminam. Falam das condições precárias das famílias e do sentimento de solidariedade que existe entre os alunos, haja vista a disponibilidade das crianças em geral em ajudar a criança deficiente.

É inegável os benefícios da socialização para integrar a criança ao grupo, assim como reconhecemos a importância das interações sociais para favorecer a aprendizagem do sujeito, porém acreditamos que os objetivos da inclusão escolar não poderão ser restritos à socialização. Não há como justificar a entrada da criança com deficiência na classe comum apenas com este objetivo, e recorreremos a Vygotsky(1994) para fundamentar essa hipótese. Ele afirma que no contexto escolar e no espaço da sala de aula podemos caracterizar o diálogo e o ensino interativo como zona de desenvolvimento proximal, desde que seja através de uma instrução ativa com direcionamento e colaboração, aonde o professor fará a intermediação necessária para que a aprendizagem aconteça.

O autor escreveu sobre colaboração e direcionamento bem como a maneira de dar assistência às crianças, ou seja, pela demonstração, condução de um questionamento e apresentação dos elementos iniciais indicadores da solução da tarefa. Acreditamos ser esta a mediação necessária para que a aprendizagem ocorra.

Moll(1996)apud Vygotsky(1994)nos coloca:

Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona como uma crítica e uma alternativa ao teste de Q.I., estático e individual. Ele afirmava que medições estáticas avaliam um funcionamento mental já maduro, fossilizado. Ele afirmava que amadurecer ou desenvolver funções mentais é algo que deve ser encorajado e medido pela colaboração, e não por atividades independentes ou isoladas. O que as crianças podem realizar hoje com assistência ou colaboração, poderão amanhã realizar com independência e competência.(p.6)

Vygotsky(1994, p.209) estava interessado em identificar a dinâmica da mudança social, observando o desenvolvimento do indivíduo na prática social. Ao explicar o processo cognitivo humano, e em particular o processo de ensinar e aprender destacou a importância de situar os indivíduos em sistemas de interação social específicos.

Observou o indivíduo dentro da situação social concreta de aprendizagem e afirmou que a interação do sujeito com o ambiente através da sua criação ativa permite então o seu desenvolvimento.

Vejamos o conceito de socialização defendido por Mantoan e Batista.(2007)

A verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno na sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja freqüentando um ambiente escolar comum. (p.27)

Observa-se consonância entre a fala das autoras e a fala das professoras nessa questão, ou seja, que há limitações no espaço escolar para determinados casos de inclusão. São as afirmações do tipo *"...tentamos manter a socialização..."*, ou ainda, *"...a criança está presente, porém não se apropria nem participa de fato das experiências de aprendizagem que a escola oferece..."*

Os indicadores dessa tabela apontam que a escola regular não está ainda preparada a oferecer a escolarização adequada à criança com deficiência, e oferece apenas a socialização. Uma das professoras responde que a escolarização que a escola oferece não ocorre como gostaria, pois há casos de crianças portadoras de deficiência intelectual com certas limitações que a escola não dá conta porque ainda não está preparada. Considerando a situação da escola pesquisada, exposta nas respostas das professoras, concluímos que é preciso pensar em uma perspectiva didática inclusiva, considerando os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais. Através da fala das professoras observa-se que a realidade que a escola apresenta está bem distante das suas expectativas, ou seja, não está adaptada para a escolarização dessas crianças, considerando que a criança com deficiência intelectual encontra inúmeras barreiras na interação com o meio. O princípio da inclusão defende que não é o aluno que deverá adaptar-se às exigências da escola. Esta é que deverá estar adaptada para atender as necessidades e especificidades do seu alunado. O ambiente escolar, além de ser acolhedor e favorável às interações deverá ser também propício à aprendizagem. O aluno com deficiência intelectual tem o direito de aprender e desenvolver-se nesse espaço, assim como os demais alunos da

escola que precisam desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa, mas exercendo autonomia.

Nessa tabela é possível apreender a crítica dos professores, que expressam sua indignação quanto as condições insatisfatórias da escola para garantir a inclusão escolar .

Tabela 3: Distribuição do parecer dos professores quanto à expectativa das famílias, quanto ao atendimento da sua criança na escola e sua satisfação com os resultados obtidos através da inclusão.

<p>Relacionadas à satisfação da família</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... Não é nem questão com os resultados de ensino, apenas satisfeitas porque o filho se sente mais feliz por estar em outro ambiente, fazer amigos. 	<p>Nº</p> <p>1</p>
<p>Relacionadas ao desejo da família</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...mas as famílias gostariam de escolas especializadas com professores e profissionais preparados 	<p>1</p>
<p>Relacionadas a satisfação parcial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Razoável,.... tentamos não deixar o aluno sem fazer alguma atividade.... 	<p>1</p>
<p>Relacionadas à insatisfação da família</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não. Por falta de interesse do aluno, pois a classe mostrava outra realidade, professor sem preparo, falta de ajudante de classe, sala numerosa 	<p>1</p>
<p>Favoráveis ao atendimento diferenciado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sim, mas há dificuldade para isso, pois não há atendimento especializado 	<p>2</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>...Os pais preocupam-se muito. Perguntam se a escola está oferecendo algo especial para eles e pedem isso no aspecto intelectual</i> 	
<p>Favoráveis ao tratamento igual às outras crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>... Muitas famílias preferem ignorar a necessidade de outra ajuda além do convívio na escola....</i> • <i>As famílias não requerem da escola atendimento diferenciado, mas é óbvio que a escola dá um tratamento diferenciado a estas crianças, pela deficiência que eles possuem.</i> • <i>... quer que a criança seja igual às outras, mas nossa realidade é outra. A criança precisa de mais cuidados e se torna diferente perante os outros</i> • <i>...Os pais preocupam-se muito.... Porém no aspecto social querem que essas diferenças passem despercebidas.</i> 	4
<p>Impossibilidade de atendimento igual</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Isto é totalmente impossível, porque para que sejam aceitas pelas outras crianças e professores todos têm de ter consciência de que são diferentes e tem necessidades especiais para serem satisfeitas e, portanto, cuidados especiais são requeridos.</i> 	1

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de opiniões explicitadas e não a partir do número de professores.

Os indicadores acima evidenciam o que os professores percebem em relação às famílias, os seus desejos e expectativas relacionadas à inclusão dos seus filhos.

É possível perceber pelos dados categorizados nessa tabela, que os professores percebem certa satisfação dos pais porque acreditam na possibilidade de escolarização do filho na escola regular em processo de inclusão, pela oportunidade de conviver e fazer amigos no espaço escolar, o que contribui para a sua integração social. Porém gostariam que esse espaço oferecesse melhores condições para o atendimento às necessidades específicas da criança. Demonstram certa ansiedade quando questionam os professores se estes oferecem algo especial para o desenvolvimento intelectual da

criança, ou seja, legitimam a escola como espaço privilegiado de transmissão de saberes essenciais no processo de escolarização e responsabilizam os professores da escola por essa tarefa.

Está evidente nos relatos dos professores que tanto eles quanto os pais de alunos reconhecem as limitações da escola para efetivar a inclusão escolar adequada, porém os professores acham que algumas famílias ignoram ou desconhecem a necessidade de outra ajuda que não seja a escola.

Acreditamos que a implementação do Atendimento Educacional Especializado nesta unidade escolar poderia suprir em grande parte o déficit, oferecendo a essa clientela uma estrutura adequada para facilitar o processo de inclusão escolar.

Dessa forma novamente recorreremos a Mantoan e Batista(2007) para explicar o funcionamento desse importante recurso pedagógico:

O objetivo do atendimento educacional especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando agente capaz de produzir significado e conhecimento[....] Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento[....]Devem ser oferecidas situações, envolvendo ações em que o próprio aluno teve participação ativa na sua execução e ou faça parte da experiência de vida dele[...].Trabalhar a ampliação da capacidade de abstração não significa desenvolver a memória, a atenção, as noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico em si mesmas. Nem tão pouco tem a ver com a desvalorização da ação direta sobre os objetos do conhecimento, pois a ação é o primeiro nível de toda a construção mental.(p.21)

As teóricas também enfatizam nessa obra que não devemos generalizar todos os tipos de deficiência, afirmando que todos os deficientes intelectuais tem uma dotação mental num nível muito baixo e incapacidade de progredirem na escola. Isto revela a existência de preconceito, se considerarmos que cada indivíduo é único e tem antecedentes diferentes tanto na formação como nas experiências de vida. Elas afirmam que dependendo do grau de comprometimento, crianças com deficiência intelectual poderão aprender e exprimir um determinado conhecimento. Ressaltam ainda que o processo de construção do conhecimento no Atendimento Educacional Especializado não pode ser ordenado de fora, e não é possível ser organizado sistematicamente, obedecendo a uma seqüência rígida e predefinida de conteúdos a

serem assimilados porque não objetiva a promoção escolar, mesmo porque supõe-se que esse aluno já esteja incluído, e o seu tempo e seu ritmo de aprendizagem são diferentes dos demais alunos da escola. Nesse caso o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico posteriormente, conforme suas possibilidades. Daí a necessidade de oferecer a esse aluno o acesso à escola comum e, concomitantemente e complementarmente, oferecer-lhe o atendimento educacional especializado.

A partir dessa premissa podemos concluir que nem sempre os conhecimentos que o educando com necessidades educacionais especiais pode adquirir no ambiente escolar estão no mesmo nível daqueles esperados pela escola. A expectativa da escola pode estar aquém ou além daquilo que esse aluno é capaz de produzir. Possivelmente o fato desses alunos não acompanharem o nível da classe poderá gerar ansiedade nos professores. Há condições objetivas e subjetivas de aprendizagem que requerem melhor atenção dos educadores para que possam ser identificadas no cotidiano escolar, e certamente a ajuda do professor que desenvolverá o atendimento educacional especializado com os educandos poderá contribuir tanto no diagnóstico e acompanhamento escolar como na implementação de ações paralelas ao ensino comum, contribuindo também com o professor dessa criança na classe.

Quanto ao atendimento diferenciado das crianças incluídas, os professores relatam que a maioria dos pais é favorável ao tratamento igual às outras crianças. Esse indicador reflete a preocupação dos pais quanto ao preconceito que poderia estar presente nas relações das demais crianças ou outras pessoas da escola com a criança com necessidades educacionais especiais.

Através das respostas obtidas nessa questão, é possível constatar que houve, por parte de alguns professores da pesquisa uma interpretação equivocada com respeito ao “atendimento diferenciado” e “tratamento igual aos outros alunos”. A nossa referência quanto ao atendimento diferenciado foi no sentido de saber se os pais se contentam com os métodos de aprendizagem que a escola disponibiliza para ensinar seus alunos em geral, ou se solicitam metodologias e estratégias diferenciadas para facilitar a aprendizagem dessas crianças. O termo “tratamento igual aos outros alunos

da escola” refere-se às atitudes de todas as pessoas da escola no trato, na convivência com a criança com deficiência.

Analisando o aspecto do atendimento diferenciado, os professores afirmam que mesmo a família não o requerendo, a escola acaba oferecendo, devido às necessidades educativas especiais da criança que devem ser satisfeitas, requerendo em muitos casos muita atenção e cuidados especiais. Afirmam que por esse motivo é impossível que essas diferenças passem despercebidas, mas alguns pais gostariam que as diferenças não fossem percebidas. Há uma resposta nessa tabela que sintetiza essa concepção “... *para que sejam aceitas pelas outras crianças e professores todos têm de ter consciência de que são diferentes e tem necessidades especiais ...portanto, cuidados especiais são requeridos.*”

Quando os professores referem-se aos “cuidados especiais” requeridos pela criança em processo de inclusão, revelam a sua responsabilidade e compromisso com a aprendizagem específica dessa criança que difere das demais crianças da classe.

Tabela 4: Refere-se à distribuição dos pareceres dos professores quanto à atitude de acolhimento e relacionamento de todos na escola com a criança N.E.E.

PARECERES EXPLICITADOS	PROFESSORES	Nº
<p>Relacionados a um bom relacionamento e interação entre do aluno n.e.e. com os demais alunos da classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Geralmente todos tentam ter um relacionamento de carinho e compreensão.</i> • <i>...foi tranquilo, a partir do momento que o professor e os alunos começam a interagir o relacionamento melhora muito...</i> • <i>Nós temos um relacionamento muito bom. Os meus alunos são solidários, cooperam muito uns com os outros.... são muito queridos. Eu percebo uma diferença grande da minha classe com as outras. Os meus alunos são mais solidários. Eles aprenderam isto. É muito legal.</i> • <i>Eles gostam muito, ajudam quando necessário.</i> • <i>Demonstram carinho e cooperação, não havendo problemas de relacionamento diante dessas crianças.</i> • <i>É sempre boa. Todos ajudam. Melhora a cortesia entre todos.</i> 		6
<p>Relacionados às atitudes de acolhimento e boa interação de professores e funcionários com a criança n.e.e.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Dando-lhe uma atenção especial para que ele se sinta igual aos coleguinhas da sala, chamando a atenção dele quando necessário, tratando-o assim de igual para igual.</i> 		1

<p>Relacionados às boas intenções dos professores e funcionários nas atitudes de acolhimento e interação com a criança N.E.E.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mesmo o professor que não tem formação especial procura fazer o que há de melhor para atender as dificuldades do aluno com deficiência.</i> • <i>... Nossos olhos devem enxergá-la normalmente. Todos nós temos alguma deficiência.</i> 	2
<p>Relacionadas às dificuldades na tentativa de uma boa interação entre os professores e funcionários da escola com a criança N.E.E.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Alguns professores aceitam e tentam por todas as maneiras realizar um trabalho com eles, entretanto frustram-se e fragilizam-se na medida em que não possuem orientações adequadas e a infra-estrutura mínima que facilitaria em muito a vida do “incluso” e dos profissionais que com ele lidam</i> • <i>O professor abraça a causa, mas não é “abraçado” pelo sistema. Lamento que a “máscara da inclusão” seja passada da forma que é, sem seriedade e a competência necessária.</i> • <i>Na minha opinião deficiência não é apenas na aprendizagem e sim físicas, mentais, psicológicas, etc, pois na nossa clientela temos famílias sem estrutura, envolvidas em crime, violência, pobreza, etc.</i> 	3

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de opiniões explicitadas e não a partir do número de professores.

Como pode ser observado, a tabela quatro nos mostra a percepção dos professores acerca do acolhimento, das relações interpessoais e das atitudes que predominam no interior da escola nas situação de inclusão evidenciadas através da convivência de todas as pessoas da escola com a criança com necessidades educacionais especiais. Percebemos nas respostas que compõem a primeira categoria a predominância de um bom relacionamento entre as outras crianças da escola e a criança com deficiência. Esta informação nos mostra que os alunos da escola sabem lidar com a deficiência e não tem preconceito. Se manifestam com atitudes de carinho e respeito às diferenças, inclusive demonstrando solidariedade e respeito para com essas

crianças. Indica ainda que a escola adota uma filosofia que leva em conta as diferenças. Sabemos que esses indicadores correspondem aos princípios básicos de uma escola inclusiva.

Esses indicadores revelam que a inclusão escolar cumpre a sua função social, quando permite aos demais alunos da escola vivenciar uma nova experiência, ajudando-os a serem mais tolerantes, cooperativos e conscientes das diferenças que existem em todos, deficientes ou não.

No entanto há respostas que revelam limitações dos professores no trato com crianças com deficiência incluídas. Por exemplo nessa resposta em que está implícita apenas uma intenção de aceitar as diferenças; *“Nossos olhos devem enxergá-lo normalmente... todos nós temos alguma deficiência”*

Penso que é impossível enxergar a criança com deficiência como se ela fosse normal. Ela tem diferenças que segundo Vygotsky não podem ser negadas. Devem, isto sim, serem trabalhadas.

Outras respostas reforçam as queixas quanto à falta de estrutura da escola através do seguinte discurso: *“alguns professores aceitam e tentam de todas as maneiras realizar um trabalho com eles, entretanto frustram-se”; “.não possuem orientações adequadas e a infra estrutura mínima que facilitaria a vida do incluso”; “o professor abraça a causa, mas não é abraçado pelo sistema.”*

Identificamos outra resposta que reflete a realidade do sistema escolar: *“mesmo o professor que não tem formação especial procura fazer o que há de melhor para atender as dificuldades do aluno com deficiência. Dando-lhe uma atenção especial para que ele se sinta igual aos coleguinhas da sala, chamando a atenção dele quando necessário, tratando-o de igual para igual.”*

Percebemos através dessa tabela o esforço empreendido pelos professores, que tentam superar as limitações quanto à sua formação e restrições próprias do ambiente escolar que nem sempre facilitam o processo de inclusão escolar.

Tabela 5: Refere-se à distribuição da opinião dos professores quanto às condições da escola nos aspectos estruturais para o atendimento à criança com deficiência.

RESPOSTAS EXPLICITADAS	PROFESSORES	Nº
<p>Relacionadas à quantidade de alunos por sala</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque as salas de aula estão com um número de alunos bem maior do que é necessário para que haja uma aprendizagem satisfatória</i> • <i>Qualquer sala, com alunos para inclusão ou não, superlotada, não ajuda no trabalho a ser desenvolvido pelo professor.</i> 		2
<p>Relacionados a falta de profissionais especializados para atender essas crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Não, porque a escola precisaria também de profissionais especializados para trabalhar com essas crianças, para que possam ter um melhor desenvolvimento físico, psicológico. Mas nossa escola está aprendendo com eles, como oferecer aquilo que eles precisam.</i> 		1
<p>Relacionados à falta de ambiente especial e atenção que a criança com necessidades educacionais especiais precisa</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>São alunos que necessitam da atenção individual por muito tempo e não podemos nos dedicar em especial a ele. Temos que desenvolver o aprendizado de todos.</i> • <i>..., porque a escola precisaria de um ambiente adequado para adaptar esses alunos...</i> 		2
<p>Relacionados à formação dos professores</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Alguns professores já estão fazendo curso de inclusão, outros de psicopedagogia.</i> 		1
<p>Relacionadas ao projeto político da escola</p> <p><i>O projeto pedagógico pode até ajudar, mas a estrutura e número de alunos deixam a desejar.</i></p>		1

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de opiniões explicitadas e não a partir do número de professores.

Os dados categorizados na tabela 5 mostram que os professores consideram o número excessivo de alunos por classe o maior dificultador para que a inclusão escolar aconteça de fato na escola pesquisada. Relatam que qualquer sala superlotada, com alunos deficientes ou não prejudica o trabalho docente. Ratificam a questão da formação dos professores, que não se sentem preparados para a inclusão. Nesse aspecto percebemos que alguns professores já estão engajados na busca de uma formação especializada porque sentem a necessidade de compreender os mecanismos de aprendizagem que os habilitem a ensinar grupos heterogêneos, preparando-os para a inclusão e a diversidade.

Freire(1998) afirma que ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento do ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e, por último, ensinar exige curiosidade. De todas essas características essenciais ao educador numa perspectiva progressista, destacamos aquela relativa à sua formação continuada enquanto tarefa altamente política, de forma que o capacite a ensinar, inclusive na diversidade:

O melhor ponto de partida para essas reflexões é a inconclusão do ser humano que se tornou consciente[...]A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a[...] A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido[...]É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir o mau aprendizado [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.(2009,p. 68)

Freire ressalta o caráter político de toda a prática educativa porque demanda a existência de sujeitos..." *um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina...*" Nessa interação existem objetos e conteúdos a serem ensinados e aprendidos, o que envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais. Ele afirma que não há neutralidade tendo em vista o caráter diretivo de toda a prática educativa sempre calcada em objetivos, sonhos, utopias e ideais. Ao discutir esse aspecto político numa

perspectiva progressista se contrapondo à neutralidade, ele coloca a posição do educador numa atitude de respeito às diferenças:

Aceitar e respeitar as diferenças é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo me proíbo de entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável e desprezível. [] Primordialmente, minha posição tem de ser de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. (FREIRE, 2009, p. 120)

O autor nos permite refletir sobre a necessidade urgente de capacitar os professores para trabalhar com a diversidade. Sabemos que essa clientela ainda não se apropriou de fato do seu direito à educação com qualidade. Porém achamos que o professor só estará apto a transformar esta realidade se puder intervir nesta realidade em condições satisfatórias. Ele deverá continuar na luta por melhores condições de trabalho. O primeiro passo, acredito que já foi dado através da constatação do problema, que possibilita aos professores duas alternativas.

“Pode se adaptar às condições, acomodando-se e até assumindo uma culpa que não é sua com poder de o imobilizar, ou tornar-se capaz de intervir na realidade, enquanto profissional idôneo exercendo uma competência”, que, segundo Freire, se organiza politicamente. (2009, p. 68)

Tabela 6: Refere-se à distribuição da opinião dos professores quanto à Inclusão Escolar de crianças com necessidades educacionais especiais.

RESPOSTAS EXPLICITADAS	PROFESSORES	Nº
<p>Relacionadas às contribuições que a Inclusão traz para todos no processo escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Penso que todos ganhamos com ela.</i> • <i>Ela é necessária. Refaz o amor próprio dos indivíduos que necessitam dela</i> • <i>Conviver com crianças com necessidades especiais, e ajudar outras pessoas, faz crescer tanto alunos como os professores</i> • <i>...Considero escola inclusiva, não apenas aquelas que aceitam crianças com dificuldades extremas mas que vêem cada criança como um ser especial e merecedor de cuidados e atenção especiais.</i> • <i>Escola é direito de todos, inclusive de crianças portadoras de algum tipo de deficiência seja ela física ou psíquica.....que elas possam interagir com outras crianças e melhorar seu desenvolvimento.</i> 		5
<p>Relacionadas à inadequação da escola para atender a Inclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Muito mal feita, uma porcaria, não visou uma solução para o problema. Foi uma decisão meramente política que não se preocupou em momento algum com a infra estrutura desse projeto.</i> • <i>Para que inclua essas crianças especiais na escola, devemos também ter profissionais especializados na área.</i> • <i>.....mas gostaríamos de ter especialistas que atendessem imediatamente os nossos pedidos....não basta colocar essas crianças junto com as demais em uma sala de aula, pois ..torna-se desmotivador não desenvolver as atividades propostas.</i> • <i>...a inclusão deve ocorrer, desde que tenha professor especializado e número de alunos reduzido.</i> 		4

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de opiniões explicitadas e não a partir do número de professores.

Constatamos nessa tabela uma divergência de opiniões dividindo os pareceres dos professores com respeito à inclusão. Há cinco respostas que são favoráveis, confirmando algumas contribuições que ela traz para todos no processo escolar. Há também quatro respostas desfavoráveis afirmando a inadequação da escola para atender à inclusão.

Quanto às opiniões favoráveis os seus conteúdos nos revelam que a inclusão é necessária porque conviver com crianças com necessidades especiais e ajudar outras pessoas faz crescer tanto alunos como professores, assim como refaz o amor próprio dos indivíduos que necessitam dela. Afirmam ainda que escola é direito de todos, inclusive das crianças com deficiência física ou psíquica, enfatizando a importância das interações que ocorrem no espaço escolar para o desenvolvimento dessas crianças. Por último fazem uma crítica construtiva, conceituando escola inclusiva como aquela que não apenas "aceita" crianças com deficiência, mas considera cada criança um ser especial, merecedor de cuidados e atenção.

Quanto às opiniões desfavoráveis à inclusão, quatro respostas diretas enfatizam sempre a falta de especialistas e de estrutura. Isto sinaliza o despreparo dos professores das classes comuns para atender esses educandos bem como a necessidade de orientação e acompanhamento sistemático nas atividades a serem desenvolvidas, que deverão ser subsidiadas através de orientações sobre procedimentos pedagógicos e atitudinais para viabilizar o trabalho, considerando cada caso especificamente. Uma professora ao fazer sua crítica à inclusão escolar afirma que existe sempre o caráter político partidário e os mecanismos de controle oficiais, que atribuem para si o mérito de idealizar e regulamentar as leis especificando a obrigatoriedade de as escolas desenvolverem ações inclusivas, reforçando assim a sua legalidade com base no princípio ético de educação para todos, mas não oferecem condições reais e estrutura necessária para a sua realização, delegando a responsabilidade da inclusão a quem não dispõe dos recursos, ou seja, exclusivamente aos professores, coordenadores e diretores.

As justificativas apresentadas já foram discutidas nas tabelas anteriores, colocando a questão do respeito à pessoa do educando. Aranha (2000,p.18) ao tratar de conceitos e procedimentos fundamentais para a construção da inclusão educacional,

especifica o paradigma de serviços e o paradigma de suportes, que diferem pela natureza das ações, intervenções e objetivos. O paradigma de serviços refere-se à idéia de integração e propõe o investimento na promoção de mudanças no indivíduo, no sentido de normatizá-lo, mais voltado ao desenvolvimento de suas habilidades e competências. O paradigma de suporte coloca os instrumentos necessários a fim de assegurar à pessoa deficiente a inclusão social, partindo do pressuposto de que ela tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos, que Aranha (2000) define como acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade para sua convivência na sociedade. O paradigma de suportes prevê intervenções decisivas tanto no processo de desenvolvimento do sujeito, como no processo de intervir na realidade social construindo um sociedade inclusiva através de ações para o acolhimento com os ajustes necessários ou seja, recursos físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc. que se mostrem necessários para que a pessoa com necessidades educacionais especiais possa adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade.

Importante ratificar essas considerações, cujos significados podem ser analisados através das afirmativas das professoras "*não basta colocar essas crianças. junto com as demais em uma sala de aula, pois para o aluno torna-se desmotivador não desenvolver as atividades propostas.*", ou ainda, "*a inclusão deve ocorrer, desde que tenha professor especializado e número de alunos reduzido.*"

A autora ainda nos coloca que a convivência na diversidade proporciona à criança com deficiência que tenha necessidades educacionais especiais maior possibilidade de desenvolvimento acadêmico e social, e para todos, deficientes ou não, a convivência na diversidade permite a administração das diferenças no exercício das relações interpessoais.

A autora ao tratar da avaliação, reafirma que o objetivo não é classificar quem é melhor ou pior, mas sim poder identificar em quais áreas e procedimentos cada um dos educandos necessita de um auxílio específico em seu processo de apreensão de conhecimento.

Acreditamos que numa sala inclusiva, usando a sua criatividade o professor poderá aproveitar os dados da realidade de cada aluno para abordar os temas tornando-os significativos para todos, desde que se sinta preparado para isto.

Conforme a teoria de Vygotsky(2009), o funcionamento cognitivo não se dá em função de mecanismos associativos do tipo estímulo-resposta, nem em consequência da imposição de estruturas pré-formadas, mas em decorrência das interações sociais e culturais do sujeito. A criança desenvolve-se intelectualmente pela mediação de instrumentos, sobretudo dos signos lingüísticos. Enquanto para o construtivismo o conhecimento se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade (sujeito ativo), para Vygotsky (2009), esse mesmo sujeito se constitui a partir das relações intra e interpessoais. É na troca com os outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando os conhecimentos, os papéis e funções sociais que o sujeito desempenha, e isto permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social, através das relações interpessoais, para o plano individual interno que se dá nas relações intrapessoais.

De todo o exposto nessa tabela é possível apreender que mesmo na contradição entre os diferentes pontos de vista, a maioria das respostas dos professores defendem o direito de todos à educação. As queixas com relação às condições de trabalho dos professores são legítimas e refletem a realidade de um sistema que de longa data prega um discurso incoerente com a sua prática.

Partindo do pressuposto de que educação é processual, portanto está sempre em construção, acreditamos ser um privilégio dos educadores poderem participar e contribuir nesse processo, com liberdade, autonomia e, principalmente competência, pois como nos afirma Freire(2009)

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho.(p.79).

A partir deste saber fundamental "*mudar é difícil mas é possível*" é que deveremos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com a qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças..[...]. "Aprender

para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito."(2009,p.79)

O autor anuncia o caráter político-pedagógico implícito na ação educativa. Conhecemos os direitos dos educandos e também os nossos direitos. Sabemos que garantir os direitos de nossos educandos, sejam normais ou portadores de deficiência precisamos nos aventurar às novas aprendizagens capazes de rever nossos conceitos para transformar nossa prática. Porém isso requer conscientização, coragem e disposição para mudar, e isto implica em aprimorar a prática que a escola desenvolve com os seus educandos, na busca de uma educação inclusiva.

Sejamos construtores ativos de uma prática educativa condizente com os nossos propósitos a partir dos princípios éticos que balizam a nossa concepção de educação libertadora para essa nova geração que estamos formando. Para isso não podemos nos deter apenas na crítica, ou apenas sermos cúmplices ou coniventes com discursos panfletários. Assumir uma atitude política implica em transformar também a nossa prática, assumindo o papel que nos cabe enquanto educadores.

Considerando o conceito de subjetividade de Vygotsky, aprendemos porque captamos através das interações com o meio as informações que são interiorizadas e, nesse processo enquanto aprendemos promovemos o nosso desenvolvimento, e sequencialmente devolvemos, exteriorizamos o conhecimento socialmente produzido contextualizado culturalmente e historicamente. Essa é uma característica exclusiva dos humanos, portanto uma ação essencialmente humanizadora, que só ocorre através na interação com sujeitos que compartilham conosco .

Tabela 7. Distribuição das respostas dos professores relativas às mudanças observadas nas crianças com necessidades educacionais especiais na escola

RESPOSTAS EXPLICITADAS	PROFESSORES
<p>Relacionadas ao desenvolvimento satisfatório das crianças com necessidades educacionais especiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eles estão mais soltos, mais alegres, dão risadas, cantam, conversam e às vezes....poucas vezes....até brigam. No início do ano eles eram mais fechados, tímidos, quietos. Acho que é porque a professora também é assim....faladeira.</i> • <i>Observei melhora tanto no caso da minha ex aluna.....quanto do aluno desta turma.</i> • <i>A alegria ajuda muito em casos em que o comprometimento é mais físico do que cognitivo</i> 	3
<p>Relacionadas às mudanças na prática docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O professor olha essa criança com mais atenção</i> • <i>É necessário se colocar no lugar deles</i> • <i>...incluo mais músicas e jogos , pois gostam mais disso</i> • <i>Quando aprendemos um truquezinho para aqueles, acaba servindo para nos sensibilizar com os demais</i> • <i>...precisa sempre estar mudando sua prática, buscando auxílio, métodos e formas de atingir a atenção e aprendizado desse aluno</i> • <i>...muda a dinâmica do cotidiano na sala de aula</i> 	6

OBS.: Os números foram calculados a partir do total de opiniões explicitadas e não a partir do número de professores.

Essa tabela nos mostra que as mudanças nas práticas docentes foram significativas. Os professores foram enfáticos, relatando as alterações ocorridas na prática pedagógica. A partir da sensibilização para as mudanças necessárias surgiu um novo olhar para essas crianças, com mais atenção e investimento nas suas potencialidades. Também relataram mudança nas dinâmicas do cotidiano escolar, com inclusão de músicas e jogos que estimulam a interação e o desenvolvimento cognitivo como estratégias facilitadoras da aprendizagem de todas as crianças. Esses mecanismos contribuem para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e demais crianças que apresentam defasagem na sua escolaridade.

Para Stainback(1999) um aspecto extremamente importante na inclusão de alunos com deficiência intelectual é trilhar novos caminhos educacionais, pensando não somente na alfabetização deles, como também na modificação curricular da escola para atender às outras habilidades que o aluno com deficiência intelectual apresente (artes,música, dança) e com outro olhar sobre o papel do educador.

Em outros tempos, o currículo pedagógico era explicitado em matérias, disciplinas, e conteúdos programáticos, mas uma nova estrutura curricular deve ser criada para atender ao desenvolvimento global do aluno. Outras áreas devem também ser privilegiadas, como: afetiva, social, perceptivo-motora e cognitiva. Para uma aprendizagem adequada, o espaço físico deve ser bem organizado, o material pedagógico deve ser rico e diversificado, propiciando atividades em pequenos grupos e com tempo de atenção progressiva .

Mantoan(1997) conclui que o aluno com deficiência intelectual poderá realizar o processo educacional através de um currículo baseado em conteúdos construtivistas.

Cunha(1998) quando trata das teorias psicológicas e sua contribuição para a educação sob a concepção de paradigmas, afirma que o único critério para aceitá-las ou recusá-las no campo educacional é o estabelecimento de finalidades educacionais. Penso que cada escola e cada professor adota uma filiação teórica, dependendo do princípios que norteiam a sua prática. Se o grupo de professores for coeso na construção da uma proposta pedagógica voltada à inclusão de todas as crianças, acredito que a escola terá clareza das suas finalidades e objetivos, e a grande maioria dos professores optará pelo paradigma da inclusão, não apenas de crianças com

deficiências mas de todas as crianças que têm direito a aprenderem, usufruindo do espaço escolar.

Quanto às respostas relacionadas ao desempenho satisfatório dessas crianças, os professores relatam que observaram melhoras, que no início do ano eles eram mais fechados, tímidos, quietos, e que agora eles estão mais soltos, mais alegres, dão risadas, cantam, conversam e às vezes até brigam. Que a alegria ajuda muito em casos de deficiência física e não cognitiva.

Acredito que quando a criança com deficiência ou qualquer outra criança manifesta alegria é porque sente-se de fato inserida no grupo, ou seja, já pertence ao grupo porque as diferenças que elas têm não as diminuem perante o grupo. A alegria nessas crianças seja talvez por se sentirem mais independentes e capazes de tomar iniciativas próprias, que estejam motivadas a participar das atividades propostas na escola ou mesmo que já consigam encontrar soluções para problemas usando sua criatividade. O fato de estabelecer interações com adultos, baseados no respeito mútuo, e com outras crianças, baseados na cooperação, de aprender regras sociais e respeitá-las é muito positivo. Enfim, isso significa que o aluno está adquirindo conhecimentos sociais úteis para a sua adaptação à vida. Todos os saberes adquiridos no meio escolar contribuem para a alegria das crianças. Sabemos que o meio escolar poderá ser favorável e propiciar o desenvolvimento dessas crianças, se de fato as crianças puderem se apropriar de tudo que estiver disponível através das oportunidades da inclusão.

Essa tabela complementa todas as anteriores, mostrando que em muitos casos de inclusão os resultados são satisfatórios, se considerarmos as expectativas da escola e da família para com essas crianças, e o aspecto da prospecção, aquilo que está por vir porque educação é processual, portanto sempre inacabada assim como é o ser humano ou o sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar o processo de inclusão escolar em uma escola pública para compreender como a prática escolar e as interações que se dão nas séries iniciais do ensino fundamental têm contribuído para a inclusão do educando com necessidades educacionais especiais. O olhar do pesquisador deteu-se não apenas nas evidências que o cotidiano escolar oferece, mas nas manifestações espontâneas dos sujeitos da pesquisa em determinadas situações aonde a prática escolar acontece.

Compreender essas práticas por si só não responde aos nossos questionamentos. Nos interessa compreender por que tais práticas acontecem ou deixam de acontecer, em qual contexto, e qual a sua finalidade. Esse é o nosso objeto de investigação quando questionamos os efeitos dessas práticas no desenvolvimento dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A partir das observações dessas crianças no cotidiano escolar interagindo com seus pares e com os professores, e ouvindo a rede discursiva no interior da escola foi possível fazer uma leitura desse contexto, suas possibilidades e limitações para o atendimento dessas crianças nas suas necessidades educativas especiais. Procuramos ter sempre um olhar atento acerca da interação dessa criança com demais sujeitos do seu convívio neste ambiente, o que possibilitou apreendermos a natureza da sua participação nas atividades escolares bem como a aceitação às diferenças por todos na escola.

Nos questionários dos professores e da diretora foi possível apreender a forma como a escola trabalha com a diversidade e as disposições favoráveis ou desfavoráveis ao processo de inclusão dessas crianças no sistema regular de ensino. No relato dos professores há baixa expectativa quanto ao desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças. Queixam-se de despreparo para trabalhar com a diversidade. São conscientes da sua responsabilidade e estão insatisfeitos com as condições da escola e os resultados obtidos com a Inclusão, e assim buscam aprender novas metodologias através de cursos e capacitação em serviço. Apesar da estrutura física inadequada, falta de professores qualificados e de projeto pedagógico voltado à inclusão, há um esforço

da escola para propiciar a socialização indispensável às crianças em processo de inclusão, e este aspecto é fundamental para o desenvolvimento dessas crianças.

É possível afirmar que além das crianças com deficiência observadas há inúmeras crianças não deficientes que também apresentam diferenças fundamentais em vários aspectos. Elas também necessitam de atenção especial porque aprendem de outra maneira e nem sempre acompanham o ritmo da classe. Poderia afirmar que também tem necessidades educacionais especiais, apesar de não serem deficientes. Observei que os professores não discriminam essas crianças e tentam trabalhar as suas dificuldades, para que os alunos possam superá-las, assim como a escola também oferece reforço paralelamente às aulas regulares .

Quanto à criança Marina, do relato de caso, comparando-a desde o início da sua escolarização é visível o seu desenvolvimento intelectual e social, a partir da mediação das outras crianças e intervenção de seus professores. Se essa criança tivesse sido privada da colaboração coletiva e da comunicação com outras crianças em um nível de desenvolvimento mais elevado, talvez não tivesse essa evolução, por ausência de estímulos. Isso justifica que a criança deficiente não pode ter condições diferenciadas ou atendimento estritamente segregado. O sócio-construtivismo apoia que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, apesar de saber que algumas vão necessitar de caminhos alternativos e recursos especiais no seu percurso escolar. Reitero que é possível caracterizar a criança pesquisada como sujeito interativo no ambiente escolar, porque acredito que ela está socialmente incluída, e com possibilidades de continuar se desenvolvendo. Através da observação da atitude de todos que convivem com ela no cotidiano escolar foi possível perceber que a escola apostou nesta criança, respeitando-a enquanto sujeito em desenvolvimento, considerando o seu ritmo próprio de aprendizagem, sem exigir dela aquilo que ela não pode ainda oferecer, mas não se omitindo na sua função primordial de educar. Mesmo essa criança tendo dificuldade em se comunicar, acredito que conseguiu dialogar com todos passando uma mensagem importante, ou seja, que o seu desenvolvimento e crescimento intelectual dependem das condições concretas que o grupo social pode oferecer, e parece-me que a escola compreendeu muito bem a mensagem, quando favoreceu a interação necessária para a sua inclusão, possibilitando à criança a

aprendizagem de conhecimentos sociais indispensáveis para que possa sentir-se menos dependente e mais preparada para conviver em sociedade.

Percebi nos professores observados, que apesar das suas queixas sobre a forma como a inclusão escolar foi imposta nas escolas da rede pública, ou seja, sem prepará-los para trabalhar com essa diversidade, isto já faz parte da sua rotina, considerando a heterogeneidade das classes uma realidade hoje. Tanto eles como os pais dessas crianças têm consciência das limitações da escola para a inclusão, e clamam por ajuda. Diante da diversidade que a escola apresenta, percebo que está ocorrendo gradativamente uma mudança de paradigma, ou seja, uma transição da exclusão para a inclusão. A maioria dos professores também estão abertos à aprendizagem de novos conhecimentos que lhes possibilitem a formação necessária para atender a inclusão escolar. O sentimento de medo ou impotência está sendo amenizado. Os desafios que enfrentam na sala de aula os encorajam na busca de ajuda e parcerias aonde a cooperação é indispensável. Sabemos que as condições de funcionamento de muitas escolas, de preparo e de trabalho da maioria dos professores e de aprendizagem dos alunos parecem ir contra os princípios da inclusão. Percebo que estamos vivenciando a crise do paradigma da exclusão, e ela é necessária para que o novo modelo de inclusão se instale definitivamente, rompendo assim com todas as barreiras que ainda se opõem para que ocorram as mudanças necessárias. A leitura de documentos oficiais sobre políticas públicas de inclusão e toda a legislação que trata da questão nos revela não apenas a obrigatoriedade, mas os princípios que regem os direitos fundamentais de todos à educação. Apesar das dificuldades na implantação da política educacional de inclusão escolar, consideramos importantes algumas iniciativas do governo. Por exemplo, a instalação de salas de recursos multifuncionais nas escolas para atender crianças com deficiência intelectual, física, sensorial, deficiências múltiplas, portadores de transtornos globais do desenvolvimento e portadores de altas habilidades-superdotados. Os professores especialistas dessas salas deverão orientar o professor da sala comum oferecendo o suporte que a escola necessita para atender satisfatoriamente essas crianças, visto que este recurso pedagógico tem como objetivo complementar o ensino regular no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais.

Para que possamos considerar Educação Especial como uma modalidade de ensino, como prevê a legislação, outras medidas relevantes deverão ocorrer. Estas referem-se à eliminação de barreiras físicas e atitudinais e o investimento na formação de professores para a Educação Especial, oferecida pelo MEC através do ensino à distância. Estes suportes à inclusão estão previstos legalmente nos preceitos constitucionais desde a Constituição de 1988 e só recentemente estão chegando às escolas. Por isso tantas pesquisas e trabalhos científicos publicados nos últimos anos relatam que historicamente o próprio governo não tem oferecido condições para operacionalizar as políticas que propõe, ou seja, que ainda faltam condições para viabilizar os preceitos contidos nas normas legais. Sabemos das condições sociais desiguais que ainda vivenciamos, tanto os educandos com necessidades educacionais especiais como os professores e a própria escola. Ao impor certas medidas através de leis, seria interessante aos gestores apurar a escuta no interior da escola, buscando a interação mediadora que possibilita o conhecimento da realidade das escolas para provê-las com os recursos necessários. Sabemos que no cenário escolar atual nem todos defendem a inclusão da forma como foi imposta às escolas. Muitos autores afirmam que a lei defende a igualdade entre as pessoas, mas ignora as diferenças ao não prover meios para que as pessoas com necessidades especiais ou mais carentes economicamente possam minimizar ou superar dificuldades. O simples ato de criticar ou rejeitar, sem ter em contrapartida uma proposta consistente, em nada contribui com a proposta de educação inclusiva prevista na legislação. A Declaração de Jontiem, a de Salamanca e a última Convenção da ONU são essencialmente importantes, como propostas humanizadoras, porque defendem a educação para todos indiscriminadamente, e funciona como uma cartilha para muitos países que aderiram aos preceitos ali firmados. Portanto seu conteúdo influenciou na elaboração de políticas públicas de educação inclusiva no mundo. Nesses documentos estão previstas as condições básicas para garantir esses direitos. Isso está traduzido claramente através das normas legais que elenquei no início desse trabalho. É preciso considerar as reais condições das escolas, a preparação dos professores, de gestores e técnicos que deem sustentação à escola inclusiva tão almejada antes de culpabilizar professores, que solitários ou despreparados não podem assumir essa missão sozinhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L.A. **Pensar a diferença/deficiência**. Corde: Brasília, 1994.
- _____. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995.
- ANDRADE. M.S. **Bases epistemológicas da psicopedagogia**: iniciando a discussão. Memnon: Cadernos de psicopedagogia,1(1), 4-13.2001
- ARANHA, M.S.F. **A inclusão social e a municipalização**.In: Manzini,E.J.(org.) Educação Especial:Temas Atuais.Marília: UNESP Publicações ,2000.
- _____. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodologia. Temas em psicologia, 2,63-70,1995
- _____. **Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, n 21,pp.160-176. Brasília: LTR Editora Ltda.
- _____. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Especial.
- BATISTA C.A. & MANTOAN M.T.E. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2007.
- CAUZ,K.P.L. & IACONO, J.P. **A inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais no município de Cascavel**. Universidade Estadual do Paraná, 2007.
- CHIZZOTTI,A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CUNHA,M.V. **A psicologia na educação**: paradigmas científicos às finalidades educacionais.São Paulo:Revista Faculdade de Educação,v.24-jul/dez,1998.
- FERNANDES, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1990.
- _____. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FRANCO,M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- _____. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Caderno de pesquisas, São Paulo, v.34-n. 121, 2004.
-

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GOFFMAN, E. **Asylums**. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company, 1962.

_____. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Editora Perspectiva, 1999.

JERUSALINSKY, A. **A educação é terapêutica?** Seminário apresentado no Curso Psicose e autismo na infância: **Diagnóstico, tratamento e escolarização**. Pré escola terapêutica Lugar de Vida, IPUSP, São Paulo; 1996

KUPFER, M.C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **Por que ensinar a quem não aprende**. São Paulo: Estilos de Clínica.USP, nº 9, Vol.V; 2000.

_____. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento**. Salvador. BA: Algama, s/d.

MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

_____. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo; Scipione, 1988.

_____. **Integração x Inclusão: Educação para todos**. Porto Alegre: Pátio: revista pedagógica. Artmed, nº5, maio/jul.1998.

_____. **Ensinando a turma toda**. Porto Alegre: Pátio: Revista Pedagógica, ano 5, n.20, p.18-23, 2002.

MARTINS, J.C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: Reconhecer e desvendar o mundo. Série Idéias, n.28, São Paulo: F.D.E., 1997.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil**: historia e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Fundamentos da educação especial no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E.G. **Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil**. Anais do II encontro de educação especial na UEM. Deficiência e inclusão. Bertoni, 2001.

- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec-Abrasco:1992.
- MOLL,C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia socio-histórica. São Paulo: 1996.
- OLIVEIRA, M. K. et all. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- _____.**Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento.Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- _____.**Investigações Cognitivas**: Conceitos, Linguagem e Cultura. Porto Alegre: Artes Medicas, 1999.
- ORRU,S.E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- PAIM, S. **Subjetividade, Objetividade**. Relações entre desejo e conhecimento. São Paulo. Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, CEVEC, 1996.
- _____.**Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET,J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro:LTC,1987.
- _____.**A representação do mundo na criança**.Rio de Janeiro:Ideias & Letras,2005.
- _____. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus,1994.
- PLETSCH,M.D. & BRAUN, P.**A inclusão de pessoas com Deficiência Mental**: Um processo em construção.Rio de Janeiro: Revista Democratizar VII, nº2, 2008.
- SOUZA NETO, J.C. **Crianças e adolescentes abandonados**. Estratégias de sobrevivência. 2. Ed. São Paulo: Arte imprensa, 2002.
- SASSAKI,R.K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de janeiro: WVA, 1997.
- STAINBACK,S. & STANINBACK,W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed,1999.
- STERN,W. e Adler in Moll, **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. São Paulo,1996.
-

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **La coletividad como factor de desarrollo del niño deficiente.** In: Fundamentos de Defectologia. Havana: Pueblo y Educacion, Obras escogidas completas, T.5, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 2001.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

BRASIL. Decreto Lei 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente e da providencias.** Diário Oficial da União, 26 de julho de 1990.

_____. **Educação Especial no Brasil.** Brasília: Secretaria de Educação Especial. Brasília: SENESP, 1993.

_____. **L.D.B.E. 9394.** Brasília. 1996.

_____. **Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC. SEESP, 2007.

_____. **Projeto Escola Viva- Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.** Alunos com necessidades especiais. Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2000.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** (Resolução CNE-CP-2/2001) Brasília. MEC. SEESP, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Política Nacional para a integração de pessoas portadoras de deficiência.** Brasília: 1989.

CENP. **Deficiência física-** Alguns aspectos. São Paulo, 1997.

CORDE. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência.** Brasília, Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.

UNESCO.**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais.** Brasília, CORDE, 1994.

BRASIL.**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

ANEXO A

Roteiro de questionário aplicado à Diretora da Escola

Em primeira instância foi explicado o objetivo da presente pesquisa. O local da aplicação será a própria escola, em dia e horário marcado.

Identificação (Nome/Idade/Formação/Tempo na Educação)

Questionário feito com a Diretora da escola que atende crianças em processo de inclusão

1. Quantas crianças portadoras de necessidades educacionais especiais em processo de inclusão escolar estão matriculadas na sua escola? Todas estão frequentando regularmente?
2. É possível afirmar que esses alunos estão incluídos de fato? Como você observa isto?
3. Você considera que o projeto pedagógico e a organização da escola, sua estrutura, o número de alunos por classe é satisfatório para facilitar a inclusão?
4. Você considera que a escola está preparada para atender essa clientela, oferecendo a eles a oportunidade de socialização e de escolarização igual aos demais alunos?
5. As famílias desses alunos têm demonstrado se estão satisfeitas com os resultados obtidos acerca do desenvolvimento dos filhos? De que maneira se manifestam?
6. As famílias requerem da escola atendimento diferenciado ou demonstram que gostariam que seus filhos fossem tratados igual às demais crianças da classe ou não se manifestam?
7. Há possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais para favorecer o processo educacional, para o atendimento desses alunos? O sistema admite essa possibilidade, com amparo legal? Você tem especialista para dar apoio e suporte aos demais professores desses alunos, ou recebe orientação de outros órgãos?

8. Você considera ser possível, no cotidiano da sala de aula, identificar a melhor maneira de lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais? As próprias crianças dão dicas ou não?
9. Em que momento a equipe de apoio pedagógico da escola e da Diretoria de Ensino discutem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais com os professores? Há outros órgãos que orientam os professores? Quais?
10. É possível afirmar que os professores estão satisfeitos com o processo de inclusão, da forma como está implantado no sistema? Como você observa isto?
11. Observando o cotidiano da sala de aula, você acredita que o professor é capaz de identificar a melhor maneira de lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais? As próprias crianças dão dicas ou não? O que eles dizem sobre isso?
12. No projeto pedagógico da escola está prevista uma flexibilização quanto ao currículo e à própria organização da escola para atender à demanda diversificada dos alunos?
13. Você acha necessário uma flexibilidade curricular adequada aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais? Por quê?
14. Você acha possível acomodar o aluno portador de necessidades educacionais especiais numa turma, desenvolvendo um trabalho simultâneo, cooperativo e participativo com os demais colegas da classe, levando-se em conta as suas diferenças para com os outros alunos, sem que ele fique ocioso ou deslocado?
15. Algum pai dos demais alunos regulares da classe fez alguma queixa sobre a inclusão? Por quê?
16. Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar?

ANEXO B

Roteiro de questionário aplicado aos professores selecionados para participar da pesquisa

Em primeira instância será explicado o objetivo da presente pesquisa. O local da aplicação será a própria escola, em dia e horário marcado.

Identificação (Nome/Idade/Formação/Tempo na Educação)

1. Você considera que o projeto pedagógico e a organização da escola, sua estrutura, o número de alunos por classe é satisfatório para facilitar a inclusão?
2. Você considera que a escola está preparada para atender essa clientela, oferecendo a eles a oportunidade de socialização e de escolarização igual aos demais alunos?
3. As famílias desses alunos tem demonstrado que estão satisfeitas com os resultados obtidos?
4. As famílias requerem da escola atendimento diferenciado ou demonstram que gostariam que seus filhos fossem tratados igual às demais crianças ?
5. Qual a sua opinião sobre a Inclusão Escolar de crianças com necessidades educacionais especiais?
6. Você considera ser possível, no cotidiano da sala de aula identificar a melhor maneira de lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais ?
7. No projeto político pedagógico da escola está prevista uma flexibilização quanto ao currículo e à própria organização da escola para atender à demanda diversificada dos alunos?

8. Você acha necessário uma flexibilidade curricular adequada a esses alunos?
9. Você introduz atividades alternativas além das planejadas para a turma, para o atendimento do aluno portador de necessidades educacionais especiais no contexto das aulas regulares?
10. Você tem formação especial para atender o aluno portador de necessidades especiais?
11. Você acha necessário o apoio de um especialista em educação especial para orientar os professores sobre a melhor maneira de lidar com o aluno com deficiência?
12. Qual a atitude dos professores e dos funcionários da escola em geral, frente ao aluno com deficiência?
13. O que significa para os demais alunos, ter na sala de aula um aluno com deficiência?
14. O que muda, na prática pedagógica do professor tendo um aluno deficiente em sala de aula?
15. Qual a relação do professor e dos colegas da classe com o aluno deficiente?
16. Quais as mudanças que você observou na criança com deficiência na sua classe?

ANEXO C

Transcrição das respostas do questionário aplicado à diretora da escola.

1. Quantas crianças portadoras de necessidades educacionais especiais em processo de inclusão escolar estão matriculadas na sua escola? Você conhece todas elas? Todas estão freqüentando regularmente?

R. São treze crianças neste ano Conheço todas elas. Algumas faltam bastante por problemas particulares na família.

2. É possível afirmar que esses alunos estão incluídos de fato? Como você observa isto?

R. Sim, eles estão incluídos. A escola procura atender essas crianças conforme as possibilidades , oferecendo a escolaridade a que eles tem direito.

3. Você considera que o projeto pedagógico e a organização da escola, sua estrutura, o número de alunos por classe é satisfatório para facilitar a inclusão?

R. Não, porque a escola precisaria de um ambiente adequado para adaptar esses alunos, precisaria também de profissionais especializados para trabalhar com essas crianças, para que possam ter um melhor desenvolvimento físico, psicológico. Mas nossa escola está aprendendo com eles, como oferecer aquilo que eles precisam. Alguns professores já estão fazendo curso de inclusão, outros fazem psicopedagogia. Vejo que alguns estão se preparando.

4. Você considera que a escola está preparada para atender essa clientela, oferecendo a eles a oportunidade de socialização e de escolarização igual aos demais alunos?

R. Acredito que a socialização é satisfatória, pois nossos alunos e professores não discriminam essas crianças. Não vejo problemas na convivência entre eles. As crianças incluídas que atendemos tem deficiência intelectual. Aí a escolarização acontece, mas não da forma como gostaríamos, porque existe uma limitação na criança que a escola não dá conta.

5. As famílias desses alunos têm demonstrado que estão satisfeitas com os resultados obtidos e com o desenvolvimento dos filhos? De que maneira se manifestam?

R. Sim, porque agradecem à escola e dizem sempre, que outras escolas não aceitariam os seus filhos, e ficam contentes porque percebem que as crianças estão felizes e evoluindo. A família considera que estando na escola já basta. A família ignora os aspectos físicos, organizacionais de infra-estrutura e a falta de competência técnica dos professores para lidar com estes alunos.

6. As famílias requerem da escola atendimento diferenciado ou demonstram que gostariam que seus filhos fossem tratados igual às demais crianças da classe ou não se manifestam?

R. Não. Muitas famílias preferem ignorar a necessidade de outra ajuda além do convívio na escola. Temos muitos casos normais de encaminhamento que não são aceitos pela família. Lógico que nesses casos o fator financeiro é o grande problema.

7. Há possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais para favorecer o processo educacional, para o atendimento desses alunos? O sistema admite essa possibilidade, com amparo legal? Você tem especialista para dar apoio e suporte aos demais professores desses alunos, ou recebe orientação de outros órgãos?

R. Na verdade existe amparo legal, mas o serviço de apoio ainda não contemplou os alunos desta escola, e não há professores especializados em deficiência para orientar os professores da classe comum que recebem essas crianças. O apoio que recebemos se dá através da equipe multidisciplinar da escola Lugar de Vida, da USP que acompanha uma aluna que faz tratamento terapêutico lá. Uma psicóloga vem até a escola uma vez por mês e fala com os professores sobre as inclusões. Ela observa o comportamento e desempenho desta aluna. Eles oferecem também cursos e fazem encontros mensais para todos que se interessam. Alguns professores daqui já participaram e gostaram.

8. Qual a relação do professor e dos colegas da classe com o aluno deficiente?

R: O que eu observei é que foi tranquilo, a partir do momento que o professor e os alunos começam a interagir o relacionamento melhora muito.

9. Você considera ser possível ao professor, no cotidiano da sala de aula, identificar a melhor maneira de lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais?

R. Sim. Quando o professor tem bem claro os níveis do processo de aprendizagem, fica muito claro interpretar as dicas que aparecem, mas ainda falta conhecimentos e informações para eles compreenderem como essas crianças aprendem.

10. Em que momento a equipe de apoio pedagógico da escola e da Diretoria de Ensino discutem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais com os professores? Há outros órgãos que orientam os professores? Quais?

R. Sempre que recebemos alguma criança para ser incluída o assunto é debatido no horário de trabalho pedagógico. A diretoria de ensino oferece também alguns cursos para os professores. Como eu disse, a Escola Lugar de Vida também nos orienta. Não muito, mas é a ajuda que temos.

11. É possível afirmar que os professores estão satisfeitos com o processo de inclusão, da forma como está implantado no sistema? Como você observa isto?

R. Muitos professores se queixam que ter uma criança deficiente na classe altera a dinâmica das aulas porque essa criança requer mais atenção e um trabalho extra, o que é difícil numa classe numerosa. Por isso necessitam de apoio, que a escola não oferece porque também não tem aonde buscar.

12. Qual a atitude dos professores e dos funcionários da escola em geral, frente ao aluno com deficiência?

R. Alguns professores aceitam e tentam por todas as maneiras realizar um trabalho com eles, entretanto frustram-se e fragilizam-se na medida em que não possuem orientações adequadas e a infra-estrutura mínima que facilitaria em muito a vida do “incluso” e dos profissionais que com ele lidam.

13. No projeto político pedagógico da escola está previsto uma flexibilização quanto ao currículo e à própria organização da escola para atender à demanda diversificada dos alunos em processo de Inclusão Escolar? Você acha necessária essa flexibilização? Por quê?

R. Sim. Consta, mas o projeto é um documento que precisa de pessoas para viabilizá-lo. Em muitas escolas e também nesta o que falta é sensibilidade do material humano, nem tanto materiais pedagógicos.

14. Você acha possível atender o aluno portador de necessidades educacionais especiais numa turma, desenvolvendo um trabalho simultâneo, cooperativo e participativo com os demais colegas da classe, levando-se em conta as suas diferenças para com os outros alunos, sem que ele fique ocioso ou deslocado?

R. Sem dúvida, mas há necessidade de professores especialistas e professores especializados dando apoio à escola.

15. Algum pai dos demais alunos regulares da classe fez alguma queixa sobre a inclusão? Por quê?

R: Não. Os pais aqui são muito carentes, solidários e não se queixam. Ao contrário agradecem muito quando a escola atende bem os seus filhos.

16. Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar?

R. Sou favorável. Escola é direito de todos, inclusive de crianças portadoras de algum tipo de deficiência seja ela física ou psíquica. Para que inclua essas crianças especiais na escola, devemos também ter profissionais especializados na área. Não para que essas crianças se sintam diferentes, mas para que elas possam interagir com outras crianças, e melhorar seu desenvolvimento.

17. Na sua opinião, o que significa para os demais alunos, ter na sala de aula um aluno com deficiência?

R. Não deveria significar nada. Nossos olhos devem enxergá-la normalmente. Todos nós temos alguma deficiência.

18. O que muda, na prática pedagógica do professor tendo um aluno deficiente em sala de aula?

R. Muitos professores se queixam que ter uma criança deficiente na classe altera a dinâmica das aulas porque essa criança requer mais atenção e um trabalho extra, o que é difícil numa classe numerosa. Por isso necessitam de apoio, que a escola não oferece porque também não tem.

ANEXO D

Transcrição das respostas aos questionários aplicados aos professores

Das perguntas formuladas às três professoras que trabalham com crianças com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão na escola pesquisada, coloco abaixo os relatos e respostas caracterizando-as como professor A, B e C.

1. O que muda, na prática pedagógica do professor tendo um aluno deficiente em sala de aula?

A. O professor tem que ter uma disponibilidade maior no sentido de olhar estas crianças com mais atenção. É necessário muitas vezes se colocar no lugar deles. Com relação à minha prática pedagógica ela não mudou. Eu continuo a fazer tudo que sempre fiz, apenas incluo mais músicas e jogos, pois gostam mais disto.

B. Não deveria modificar nada, mas quando aprendemos um truquezinho para aqueles, acaba servindo para nos sensibilizar quanto aos demais. Em algumas situações é preciso adequar as atividades para essas crianças.

C. O professor se sente dividido por não poder dar um atendimento adequado e precisa estar sempre mudando sua prática, buscando auxílio, métodos e formas para conseguir atingir a atenção e aprendizado desse aluno, porque muda a dinâmica no cotidiano da sala de aula

2. Você acha necessário uma flexibilidade curricular adequada aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais? Por quê?

Todos foram unânimes dizendo Sim, e eis algumas das alegações:

A. São crianças especiais, tem interesses especiais e dificuldades especiais; geralmente são mais lentos e limitados e não conseguem desenvolver sua aprendizagem com a mesma rapidez que os outros.

B. Cada portador é um caso. Existem sempre muitas deficiências que devem ser analisadas e não só pensando naqueles “especiais”.

C. A cada um aparecerá uma lacuna e que o trabalho diversificado possivelmente atinja-os. O currículo tem que ser adequado a esses alunos.

3. No projeto político pedagógico da escola está prevista uma flexibilização quanto ao currículo e à própria organização da escola para atender à demanda diversificada dos alunos?

A. *Não. O atendimento desses alunos se baseia na boa vontade das pessoas que com eles lidam - Sim, temos uma flexibilidade quanto ao currículo.*

B. *Sim, temos uma flexibilidade quanto ao currículo*

C. *Não, as escolas ainda não se organizaram em seus planejamentos para dar esse atendimento especial ao deficiente.*

4. Você considera que o projeto pedagógico e a organização da escola, sua estrutura, o número de alunos por classe é satisfatório para facilitar a inclusão?

Todos os professores responderam não, com as seguintes alegações:

A. *Qualquer sala, com alunos para inclusão ou não, superlotada, não ajuda no trabalho a ser desenvolvido pelo professor.*

B. *São alunos que necessitam da atenção individual por muito tempo e não podemos nos dedicar em especial a ele. Temos que desenvolver o aprendizado de todos.*

C. *O projeto pedagógico pode até ajudar, mas a estrutura e número de alunos deixam a desejar. Porque as salas de aula estão com um número de alunos bem maior do que é necessário para que haja uma aprendizagem satisfatória.*

5. Você considera que a escola está preparada para atender essa clientela, oferecendo a eles a oportunidade de socialização e de escolarização igual aos demais alunos?

A. *Não. Considero que a escola possibilita apenas a socialização. A escola não está preparada para oferecer a escolaridade que estes alunos necessitam, pois isto demanda uma série de fatores.*

B. *Não. Socialização acontece, os próprios alunos se mobilizam em ajudar. As crianças de nossa escola são de famílias pobres e sem estrutura, mas são solidárias.*

C. *Tentamos manter a socialização, mas não temos especialistas que atendam esses casos, falta estrutura e preparo profissional. Também não temos experiências anteriores com inclusão, o que dificulta.*

6. As famílias desses alunos demonstram que estão satisfeitas com os resultados obtidos?

A. Razoável, porque tentamos não deixar o aluno sem fazer alguma atividade, mas as famílias gostariam de escolas especializadas com professores e profissionais mais preparados.

B. Não. Por falta de interesse do aluno, pois a classe mostrava outra realidade, professor sem preparo, falta de ajudante de classe, sala numerosa.

C. Sim e não. Não é nem questão com os resultados de ensino, apenas satisfeitas porque o filho se sente mais feliz por estar em outro ambiente, fazer amigos.

7. As famílias requerem da escola atendimento diferenciado ou demonstram que gostariam que seus filhos fossem tratados igual às demais crianças da classe?

A. Não. As famílias não requerem da escola atendimento diferenciado, mas é óbvio que a escola dá um tratamento diferenciado a estas crianças, pela deficiência que eles possuem.

B. Sim, mas há dificuldade para isso, pois não há atendimento especializado.

C. Não, quer que a criança seja igual às outras, mas nossa realidade é outra. A criança precisa de mais cuidados e se torna diferente perante os outros. Os pais preocupam-se muito. Perguntam se a escola está oferecendo algo especial para eles e pedem isso no aspecto intelectual. Porém no aspecto social querem que essas diferenças passem despercebidas. Isto é totalmente impossível, porque para que sejam aceitas pelas outras crianças e professores todos têm de ter consciência de que são diferentes e tem necessidades especiais para serem satisfeitas e, portanto, cuidados especiais são requeridos.

8. Qual a sua opinião sobre a Inclusão Escolar de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais?

A. Penso que todos nós ganhamos com ela. Conviver com crianças com necessidades especiais, e ajudar outras pessoas, faz crescer tanto os alunos como os professores. Assim aprendem a valorizar as facilidades que tem, e reconhecer as dificuldades que todos nós temos. Além disso, considero uma escola inclusiva não apenas aquelas que

aceitam crianças com dificuldades extremas, mas aquelas que vêem cada criança como um ser especial e merecedor de cuidados e atenção especiais.

B. Muito mal feita, uma porcaria, não visou uma solução do problema. Foi uma decisão meramente política que não se preocupou em momento algum com a infra-estrutura desse projeto.

C. Ela é necessária. Refaz o amor próprio dos indivíduos que necessitam dela. O emocional é um grande fator de alteração e ajuda nesses casos. Mas gostaríamos de ter especialistas que atendessem imediatamente os nossos pedidos. O tempo é o fator contrário para nós. Na minha opinião não basta colocar essas crianças junto com as demais em uma sala de aula, pois em vários momentos torna-se desmotivador por não conseguirem desenvolver as atividades propostas. A inclusão deve ocorrer, desde que tenha professor especializado e número de alunos reduzido.

9. Você considera ser possível, no cotidiano da sala de aula identificar a melhor maneira de lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais?

A. Não. Dado ao número excessivo de alunos nas nossas salas de aula, só identificamos uma ou outra maneira de lidar com estas crianças, mas é insuficiente.

B. Não considero ser possível pelo número de alunos em sala, indisciplina, falta de colaboração dos próprios alunos, porém alguns ajudam.

C. Não. Porque necessita de orientação e preparo do professor que receberá esse aluno.

10. Você introduz atividades alternativas além das planejadas para a turma, para o atendimento do aluno portador de necessidades educacionais especiais no contexto das aulas regulares?

A. Não. Porque numa classe com 40 alunos é impossível. Eu tento, dando jogos, sento ao lado deles, dou toda atenção a eles, os outros alunos ficam impacientes e cobram também atenção, uma vez que, terminam as atividades rapidamente.

B. Sim, tenho que respeitar a individualidade e adequar atividade ao seu nível de aprendizado.

C. Sim e Não. Existem muitas atividades que são tão boas para os “especiais” quanto para os demais. São aquelas desafiadoras, que fazem pensar e que dão prazer..

11. Você tem formação especial para atender o aluno portador de deficiência?

A. Não. Faço muitos cursos, inclusive aqueles que foram idealizados para a sensibilização dos envolvidos. Existem grupos de trabalho da USP, que nos deram assessoria e que são excelentes, como o liderado pela professora Leny Magalhães.

B. Fiz curso de pedagogia, mas não tenho um curso específico para inclusão.

C. Não.

12. Você acha necessário o apoio de um especialista em educação especial para orientar os professores sobre a melhor maneira de lidar com o aluno com deficiência?

A. Primordial.

B. Sim

C. Sim

13. Você já teve contato anterior com alguma pessoa com deficiência?

A. Nunca convivi com portadores desse nível de deficiência.

B. Sim, em 2002 comecei o ano com uma aluna que usava cadeira de rodas. Tinha uma doença rara de osteoporose infantil, mas melhorou no segundo semestre, mesmo andando com dificuldade, não fazia mais uso da mesma.

C. Sim.

14. Qual a atitude dos professores e dos funcionários da escola em geral, frente ao aluno com deficiência?

A. O professor abraça a causa, mas não é “abraçado” pelo sistema. Lamento que a “máscara da inclusão” seja passada da forma que é, sem seriedade e a competência necessária.

B. Mesmo o professor que não tem formação especial procura fazer o que há de melhor para atender as dificuldades do aluno com deficiência. Dando-lhe uma atenção especial para que ele se sinta igual aos coleguinhas da sala, chamando a atenção dele quando necessário, tratando-o assim de igual para igual.

C. Atitude dos professores é de respeito, compreensão e carinho.

15. O que significa para os demais alunos, ter na sala de aula um aluno com deficiência?

A. Eles gostam muito, ajudam quando for necessário.

B. Na minha opinião deficiência não é apenas na aprendizagem e sim física, mental, psicológica, etc., pois na nossa clientela temos famílias sem estrutura, envolvidas em crime, violência, pobreza, etc.

C. Demonstram carinho e cooperação, não havendo problemas de relacionamento diante dessas crianças.

16. Qual a relação do professor e dos colegas da classe com o aluno deficiente?

A. Nós temos um relacionamento muito bom. Os meus alunos são solidários, cooperam muito uns com os outros e o Luc e a Ap são muito queridos. Eu percebo uma diferença grande da minha classe com as outras. Os meus alunos são mais solidários. Eles aprenderam isto. É muito legal.

B. É sempre boa. Todos ajudam. Melhora a cortesia entre todos.

C. Geralmente todos tentam ter um relacionamento de carinho e compreensão.

17. Quais as mudanças que você observou na criança com deficiência na sua classe?

A. Eles estão mais soltos, mais alegres, dão risadas, cantam, conversam e às vezes (poucas vezes) até brigam. No início do ano eles eram mais fechados, tímidos, quietos. Acho que é porque a professora deles também é assim, faladeira...

B. Observei melhora tanto no caso da minha ex-aluna, quanto ao do aluno neste ano.

C. A alegria ajuda muito em casos em que o comprometimento é mais físico do que cognitivo.