



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva *Ações Inclusivas de Sucesso*

Belo Horizonte
24 a 28 de maio de 2004

Realização:



Mesa Redonda “Educação Inclusiva – Processos Escolares”

INCLUSÃO OU EXCLUSÃO: EIS A QUESTÃO... A INSERÇÃO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO

Fernanda Leal Pantuzzo

Centro Universitário Newton Paiva

Margaret Pires do Couto

Centro Universitário Newton Paiva

R. Nilton Baldo, nº 304, Jardim Paquetá CEP:31330-660 – Belo Horizonte – MG

Telefone: (31) 3498-0119 / (31) 88217701

E-mail: fernandapantuzzo@yahoo.com.br / mpcoutho@uol.com.br

Resumo

Este estudo buscou analisar se o processo de inserção dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino promovia a inclusão ou legitimava a exclusão escolar. Para tanto, investigamos a inserção do portador de necessidades especiais em uma escola da rede pública de Belo Horizonte a partir do acompanhamento de alguns casos. A metodologia utilizada foi a observação do cotidiano escolar e entrevistas semi-estruturadas com os educadores e os portadores de necessidades especiais.

Palavras-Chave: Portador de Necessidades Especiais, Inclusão Escolar, Exclusão Escolar.

Abstract

This work tries to examine whether attendance of regular schools by students with special needs promotes their inclusion or rather works to legitimate their exclusion from the regular school system. We did our research at a public school in Belo Horizonte, where we had the opportunity to observe some students with special needs registered there. To accomplish our purpose, we interviewed these students as well the school educators, making use of the semi-structured interviews. We also collected data from a close observation of the daily routine of the school.

Keywords: Students with special needs; school inclusion, school exclusion.

Nota

Todos os nomes apresentados neste artigo são fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados.

Introdução

A questão da inserção de crianças portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino encontra-se no auge das discussões no meio educacional. O termo inclusão traz a proposta de transformação da escola, aberta a todos, com o objetivo de oferecer uma educação diferenciada e de qualidade. Torna-se, assim, indiscutível a importância da inclusão enquanto direito e garantia da cidadania. Porém questiona-se as possíveis implicações que esta proposta traz para o contexto educacional brasileiro e as condições que tem sido realizadas.

A realidade educacional brasileira é marcada pela falta de investimentos financeiros, má qualidade de ensino, falta de recursos didáticos e humanos, deficiente capacitação dos professores e má remuneração dos mesmos. Além disso, há número de vagas insuficientes e a presença de salas de aulas lotadas, o que dificulta que o professor atenda as necessidades específicas de cada aluno, impossibilitando assim, um ensino com qualidade.

Diante desta realidade, a início, a proposta da educação inclusiva parece se tornar um discurso vazio, pois na prática percebe-se que o ingresso e a permanência dos diversos alunos na escola é um processo deficitário e seletivo, não oferecendo igualdade de oportunidades educacionais. De acordo com Souza (1997), apenas 27% dos alunos brasileiros concluem o primeiro grau, o que comprova o alto índice de evasão e exclusão escolar. Deste modo, como pensar uma prática educacional inclusiva dentro deste sistema segregador? Afinal, a prática de inserção dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino promove a inclusão ou legitima a exclusão escolar?

Neste estudo, partiu-se da hipótese de que a simples integração física do portador de deficiência no mesmo espaço educativo dos alunos 'ditos normais' não garante a promoção de uma integração plena do indivíduo. Para que realmente haja a inclusão do portador de deficiência é necessário que a escola reconheça e responda as necessidades individuais de cada aluno, permitindo-lhes acesso e participação nas atividades escolares. Além disso, é preciso criar estratégias de aceitação destes sujeitos pelos membros da escola, levando-os a sentir-se como parte integrante da mesma.

I - Da Educação Especial à Educação Inclusiva: Possibilidades e Limites

1.1 - A História da Exclusão

Por vários séculos, as pessoas que não se enquadravam aos padrões de normalidade não tinham os direitos garantidos e eram excluídas das atividades da sociedade.

Segundo Amaral (1995), na antiguidade, por exemplo, as crianças ao nascerem com alguma anomalia eram exterminadas ou abandonadas. Na idade média, por sua vez, a diferença é relacionada à punição divina e a transgressão moral e social. Ao mesmo tempo, o deficiente é considerado como aquele possuído pelo demônio pois lhe faltava razão e perfeição, o que justificava o mal infringido a ele. Com o advento do capitalismo, o trabalho torna-se condição de pertencimento e de integração na sociedade. Nesta perspectiva, a pessoa deficiente é colocada à margem, pois apresenta uma condição de inferioridade corpórea e incapacidade produtiva.

Segundo Mazzotta (2001), essas concepções a respeito da deficiência acarretaram, até o século XVIII, a omissão da sociedade para atender às pessoas com deficiência. Os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes ocorreram na Europa e, posteriormente, se expandiram para os Estados Unidos, Canadá e outros países, inclusive o Brasil. Esses movimentos ganharam vigor com os ideais que sustentaram a Revolução Francesa que se caracterizava pela defesa da igualdade entre os homens consagrados pelos seguintes valores: individualismo, liberdade, propriedade e democracia somados à igualdade.

De acordo com Mazzotta (2001), a primeira obra sobre a educação de deficientes foi impressa em 1620 na França com o título *Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar*, sob a autoria de *Jean-Paul Bonet*, e a primeira instituição especial foi fundada no ano de 1770, em Paris, por *Charles M. Eppée*. Neste momento, a criação de instituições especializadas para deficientes apresentava muito mais um caráter assistencial do que educativo, e “visava tão somente à preservação e à proteção da liberdade pública” (ROSS, 2000, p.60). Segundo Jiménez (1997), as instituições eram fundadas fora das povoações, com a justificativa que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre, oferecendo o cuidado e assistência que necessitavam, protegendo assim, a sociedade da ameaça que estes impunham à ordem estabelecida.

Nessa perspectiva, as pessoas ‘ditas anormais’ eram alvo de mecanismos de correção de suas diferenças, resultando na aplicação, por outras pessoas, de regras ou sanções às suas ações, gerando sentimentos de dependência, carência. Tudo que poderá infantilizar e inferiorizar o portador de deficiência.

Posteriormente, a revolução industrial, tendo o seu auge no século XIX, inaugura uma nova fase nas relações de produção e, conseqüentemente, interfere nas representações sociais sobre a deficiência. Neste período, o trabalho passa a ser ditado pela máquina, cuja produção torna-se em série, necessitando de especialização de tarefas. Dentro desse contexto, segundo Ross (2000), as pessoas marcadas por uma imperfeição física teriam as condições para executar tarefas especializadas. Passou-se, então, a admitir que as pessoas deficientes poderiam ser produtivas, desde que as tarefas não ficassem comprometidas devido às suas limitações.

Neste período, surgiram as escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho para que estas pessoas pudessem se inserir no mercado de trabalho. Assim, o deficiente se insere nas relações de produção, embora se restrinja ao trabalho manual, sendo excluído do trabalho intelectual. Desta forma, mantém-se a lógica do capitalismo que oferece oportunidades desiguais de acesso ao mundo do trabalho, já que é destinado ao deficiente atividades rotinizadas que não oferecem reconhecimento e ascensão social.

1.2- O Surgimento da Educação Especial

No século XIX surgiu a educação especial, primeiramente, num domínio estritamente médico-clínico, prescrevendo os padrões de normalidade. Nesta perspectiva, interpretou-se as deficiências a partir de uma visão inatista e organicista, indicando as impossibilidades e dificuldades do indivíduo. Sobre estes moldes, de acordo com Ross (2000), a educação especial se orientou sobre uma prática curativa, reabilitadora, que visou desenvolver atividades manuais simplificadas, com finalidades terapêuticas e ocupacionais.

Por outro lado, ao longo do século XIX, a educação especial também se baseou numa perspectiva pedagógica, embora ainda assentada no campo médico. Instaurou-se uma nova visão, acreditando-se nas possibilidades dos indivíduos considerados deficientes.

Segundo Mazzotta (2001), nesta época, iniciou-se o atendimento educacional aos “*deficientes mentais*”. Itard (1774-1838), a partir do estudo de uma criança “idiota” denominado de “*selvagem de Aveyron*”, propôs um método para educar os chamados “débeis”, e, posteriormente Seguin (1812-1880), prosseguiu o desenvolvimento deste método de ensino proposto por Itard. Outra educadora que contribuiu para a evolução da educação especial foi Maria Montessori (1870-1956) que aprimorou os métodos desenvolvidos por Itard e Seguin.

No período de 1817 a 1850 apareceram as escolas residenciais, de modelo europeu, em vários países. Nos Estados Unidos, a primeira escola pública para surdos foi fundada em 1817. No Brasil, em 1854, foi fundada por Dom Pedro II a primeira instituição especializada para cegos, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que em 1891 passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant.

É somente na última década do século XIX que as escolas residenciais passam a ser desconsideradas como instituições apropriadas para a educação do deficiente mental e são implantadas as classes especiais. Neste momento, o método de avaliação de inteligência, criado por Binet (1905), contribuiu para selecionar os alunos que deveriam freqüentar a classe especial.

Surge a Educação Especial no sentido moderno, que propõe uma prática educativa que seleciona os alunos de acordo com suas necessidades especiais e que utiliza métodos específicos para proporcionar-lhes um melhor desenvolvimento.

Conforme Jiménez (1997), o século XX caracteriza-se pela expansão da escolarização básica, sendo necessário uma educação especial institucionalizada para aqueles que apresentavam dificuldades em seguir o ritmo normal da classe. Utiliza-se, portanto, o instrumento de medida de capacidade intelectual como legitimador para a separação destes alunos, o que contrapõe aos ideais democráticos, colocando-os numa situação estática, irreversível e discriminatória.

De acordo com Mazzotta (2001), no Brasil, na primeira metade do século XX, quarenta instituições públicas de ensino regular prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Nesta mesma época, em alguns estados e municípios foram criadas três instituições especializadas destinadas a deficientes mentais e oito que atendiam a outras deficiências.

Em 1925, em Minas Gerais, na capital de Belo Horizonte, é criada a Escola Estadual São Rafael, destinada para a educação de cegos. Em 1935, sob a influência da educadora Helena Antipoff, funda-se a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada para atender deficientes mentais e auditivos. Em 1940, a Sociedade Pestalozzi instala-se no município de Ibirité, situado nas proximidades de Belo Horizonte, dentro do complexo educacional denominado Fazenda do Rosário.

De acordo com Faria filho e Veiga (1999), a Sociedade Pestalozzi organizava as classes em grupos homogêneos e utilizava procedimentos pedagógicos que valorizavam as características individuais das crianças com a finalidade de adaptá-las socialmente. Considerava-se que o meio educativo aprimoraria as potencialidades inatas das crianças e, assim, utilizavam-se atividades pedagógicas baseadas nas ideologias de higiene mental.

Em vários países do mundo, o ensino em instituições especializadas continuou sendo praticado. É somente diante dos movimentos internacionais que ocorreram no final da década de 60 e início de 70 em torno do resgate dos direitos humanos, que são questionadas as práticas segregacionistas que permeavam a educação especial. Desta forma, o discurso segregativo passou a ser substituído pelas idéias de integração, individualização e normalização.

Deste modo, passou-se a pensar que a escola especial, na tentativa de integrar os indivíduos marcados por uma distinção, deveria garantir um controle das diferenças por padrões de normalização e, ao mesmo tempo, ser capaz de reconhecer as diferenças individuais e as necessidades específicas do aluno. Foi proposto um currículo flexível e aberto dando ênfase a um ambiente adequado com material didático disponível e professores preparados. Inicia-se a tentativa de inserir as pessoas portadoras de deficiência no sistema geral de educação, surgindo as classes especiais dentro de escolas comuns.

Segundo Mena (2000), é importante ressaltar que a escola especial significou uma conquista para a sociedade, na medida que possibilitou aos indivíduos considerados deficientes terem acesso ao ensino, dispondo de recursos especiais apropriados às necessidades de cada um, respeitando as diferenças, aptidões, e os interesses individuais.

Por outro lado, de acordo com Tomasini (2000), a instituição especial, sob o discurso que os indivíduos especiais devem ser educados num ambiente restrito (separados dos 'normais'), e sob a justificativa de necessitarem de recursos especiais, acaba exercendo um papel estigmatizador. Desta forma, aponta definitivamente a marca da diferença e legitima a atuação seletiva da escola regular e, conseqüentemente, a exclusão e a negação social.

Nesse sentido, segundo Sasaki (1997), os questionamentos inspirados no Ano Internacional das Pessoas com Deficiência em 1981 abrem caminho para transformações no sistema educativo geral, o que gera já no final da década de 80 a necessidade de incluir as pessoas deficientes na rede regular de ensino. Os países desenvolvidos foram os pioneiros na implantação de escolas inclusivas, surgindo somente mais tarde nos países em desenvolvimento.

1.3- A Proposta da Educação Inclusiva

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a proposta inclusiva considera que a escola deve ser um espaço para a diversidade humana, devendo acolher a todos, independente de quaisquer diferenças que os alunos possam ter. A escola precisa responder às necessidades específicas de cada aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos.

No Brasil, um dos mais importantes instrumentos para a educação brasileira atual é a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Lei 9394/96). O Capítulo V da LDB é exclusivo à educação especial. Neste capítulo, no artigo 58, a educação especial é definida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, e no artigo 59, detalha as garantias didáticas diferenciadas: “*currículos, métodos, técnicas, recursos educativos [...], para atender às suas necessidades; [...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]*”.

Segundo Carvalho (1997), no Brasil, o problema da educação especial não reside na inexistência das leis, mas na falta de garantia de seu cumprimento. Os dados oficiais do MEC (1999) comprovam que no Brasil apenas 334.507 alunos portadores de deficiência estão inseridos no ensino regular, o que corresponde a 6% das pessoas portadoras de necessidades especiais. Embora se disponha de uma legislação que favoreça a inclusão de portadores de deficiência é necessário criar mecanismos para que seja colocada em prática.

A proposta inclusiva suscita questões acerca da função social da escola, da ação pedagógica, além de reflexões sobre as posturas e concepções até então vigentes.

Para Schwartzman (1997), a inserção dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino é uma medida fácil e ilusória, pois por si só não possibilita a inclusão escolar. Assim, considera-se que não basta colocá-los nos mesmos espaços educativos dos demais para se integrarem plenamente, é preciso dispor de serviços adequados de acessibilidade e de apoio.

Mena (2000), considera que a inclusão só existe concretamente através do acesso das pessoas com necessidades especiais aos elementos da cultura social que faz parte. Para ele, dessa maneira, é preciso construir uma *inclusão simbólica*, na qual o compartilhamento dessa cultura implica no reconhecimento do outro, e uma integração plena. Desta forma, de acordo com Silva Junior (2000), a educação inclusiva deve a TODOS uma educação diferenciada que valorize as diferenças individuais e que permita assim, que todos usufruam dos benefícios da cultura.

II - A Inserção dos Portadores de Necessidades Especiais na Escola Regular em Belo Horizonte: Uma Investigação

2.1 - Objetivo e Metodologia

A pesquisa teve como objetivo analisar se o processo de inserção dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino promovia a inclusão ou legitimava a exclusão escolar. Os métodos utilizados para a coleta de dados foram: observação do cotidiano escolar e entrevistas semi-estruturadas com os educadores e os portadores de necessidades especiais. Para a análise dos dados foi utilizada a análise do discurso dos entrevistados e a comparação destes dados com os coletados na observação.

A investigação foi realizada em uma escola municipal situada em Belo Horizonte, durante o período de outubro de 2002 a junho de 2003. Dentre 26 portadores de deficiências inseridos na escola delimitou-se a investigação a cinco sujeitos. Utilizou-se como critério de seleção dos casos aqueles que a direção da escola considerava apresentar maior dificuldade no processo de inclusão escolar. Assim, foram selecionados os seguintes casos: três portadores de deficiência mental; um portador de deficiência física e mental e um portador de deficiência auditiva leve.

Os casos selecionados foram acompanhados durante o período da pesquisa, observando a inserção dos mesmos no cotidiano escolar nos seguintes aspectos: físico, pedagógico e interativo. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco educadores e com os alunos acompanhados.

Na entrevista realizada com os educadores e alunos acompanhados foi investigado suas opiniões relativas aos aspectos: físico, pedagógico e interacional da escola, e suas perspectivas à respeito da inclusão escolar. Foram destinadas dez questões aos educadores, e sete questões aos alunos.

Na entrevista pré-teste foi possível perceber a dificuldade do aluno em respondê-la, visto que possuem pouco recurso verbal, pois apresentavam a faixa etária entre sete a nove anos, além das limitações impostas pelas suas próprias deficiências. Buscou-se, então, utilizar o recurso do desenho para facilitar a fala da criança. Embora fizéssemos o uso deste recurso, manteve-se as dificuldades nas respostas dadas pelos alunos. Entre os cinco alunos entrevistados, um não respondeu as perguntas, devido aos comprometimentos que apresenta.

Após a coleta de dados, foi realizada a organização dos dados, buscando sintetizar as respostas dadas. Iniciou-se o trabalho de análise e interpretação dos dados obtidos criando categorias para a análise dos mesmos.

Ao final da coleta dos dados e análise de cada etapa da pesquisa, buscou-se comparar os dados coletados nas entrevistas com os da observação. Realizou-se a análise e discussão dos resultados com o intuito de analisar como ocorria a inserção dos portadores de deficiência em uma escola regular da rede pública.

2.2 - Resultados e Discussão

Aspecto Físico

Quanto ao aspecto físico foi observado que a escola não apresentava acesso facilitado para deficientes físicos. A escola contava com dois andares. Obtinha-se acesso ao segundo andar somente por meio de escadas, não apresentando rampas.

No turno da manhã, Alex (deficiente mental e físico) era o único aluno que apresentava comprometimentos físicos e que utilizava cadeira de rodas e andador. Para freqüentar os ambientes da escola Alex necessitava constantemente da ajuda dos funcionários da escola.

Assim, percebeu-se dependência do portador de deficiência física em relação aos funcionários da escola para circular pela mesma, pois a instituição não possuía adaptações físicas adequadas à sua deficiência. Entretanto, notou-se que os funcionários carregavam-no inclusive em ambientes pelos quais ele era capaz de circular com a cadeira de rodas ou andador.

Um fato relevante relatado pela professora de Alex era que ele freqüentava uma turma em que os alunos apresentavam idade inferior a sua, pois a sala que ele deveria freqüentar, de acordo com a sua faixa etária, situava-se no andar superior. Assim, foi decidido que Alex estudaria nesta sala que se situava no primeiro andar para não ter que mudar as turmas de lugar.

Este fato caracteriza a não adaptação do ambiente físico da escola à sua deficiência, visto que não adaptou suas instalações para recebê-lo. Desta forma, a remoção das barreiras físicas (trocar as turmas de sala) apresentou-se para a escola como um empecilho maior do que ter que adotar atitudes pedagógicas diferenciadas frente a este aluno.

Nas entrevistas com os educadores confirmou-se a observação realizada na escola. Todos os educadores apontaram que o espaço físico da escola não era adequado para atender o aluno portador de deficiência física.

Em relação às entrevistas realizadas com os alunos portadores de deficiência, quatro deles apontaram que não encontram dificuldades para se locomoverem na escola. Inclusive, o aluno portador de deficiência física relatou não ter essa dificuldade de locomoção observada pela pesquisadora e relatada pelos educadores.

É interessante notar que em relação ao aspecto físico da escola, na visão dos educadores e da pesquisadora há obstáculos físicos que impedem o acesso do deficiente físico. Entretanto, na perspectiva do sujeito com deficiência física este fato não se apresenta como um problema. A partir disso, questiona-se quais são as reais necessidades do sujeito deficiente. Observou-se que o que se supõe ser melhor ou pior para o portador de deficiência era avaliado, muitas vezes, a partir da referência do outro, ou seja, a partir da referência do não portador de deficiência sem que se investigue as reais necessidades do sujeitos que apresentam deficiências.

Aspecto Pedagógico

Quanto ao aspecto pedagógico, através das observações realizadas notou-se que para os alunos acompanhados, com exceção do aluno Davi (deficiência auditiva leve), era ministrado conteúdo diferenciado dos demais alunos. Percebeu-se flexibilidade nas atividades desenvolvidas, na proposta curricular e no sistema de avaliação. Notou-se a presença das estagiárias nas salas de aula que auxiliavam na condução do conteúdo, sendo supervisionadas e orientadas sobre cada caso.

Nas entrevistas realizadas com os cinco educadores, em relação ao Projeto Pedagógico da escola, apenas um educador considerava que a escola em sua prática não contemplava o aluno, pois faltava material, espaço físico, profissional treinado, disponibilidade de tempo para dedicar aos alunos portadores de deficiência, o que impedia que o trabalho fosse realizado. Os outros entrevistados consideravam que o Projeto Pedagógico contemplava as necessidades dos alunos, pois acreditavam que a escola tem se esforçado para incluí-los. Apontavam que à medida que a escola passou a recebê-los que também passaram a contemplá-los.

É interessante observar nesta fala dos educadores que foi somente com a presença física dos alunos com necessidades especiais em sala que a escola passou a se preocupar com eles. Até então este alunado encontrava-se segregado em escolas especiais ou classes especiais. Assim, pode-se pensar que se a inserção física do aluno deficiente na escola regular não é suficiente para que ocorra a inclusão, no entanto, ela é o primeiro passo para que isso ocorra. Percebeu-se que a escola não encontra-se preparada e pronta, *a priori*, para receber este alunado, mas à medida vai recebendo-os que se adapta e reconstrói os seus valores.

Em relação à proposta curricular, somente um educador concordou que a mesma era adequada ao aluno com necessidades especiais. Este relata que a proposta curricular era orientada pela sala de recursos, pelas reuniões pedagógicas e pela troca de experiências entre os educadores. Os outros entrevistados apontaram que a proposta curricular não era adequada, apesar de haver uma tentativa de adequar o currículo. Pensam isso porque na verdade a proposta curricular vai se adequando à medida que percebe suas reais necessidades.

Neste caso os educadores consideravam que a proposta curricular não era adequada, pois não havia uma proposta *a priori* que atendia a necessidade do aluno. Este dado permite pensar que os educadores partem do pressuposto de que haveria uma proposta curricular específica para cada tipo de deficiência, constituindo-se em um ideal, um modelo apriorístico de educação para deficientes. Cabe perguntar se empregar um currículo universal para cada tipo de deficiência não traria como consequência o apagamento do sujeito, ao prender-se a generalizações e categorizações. Se tal prática fosse efetiva não se tornaria uma prática segregacionista?

Em relação às entrevistas com os educadores foi investigado também se as atividades desenvolvidas pelas crianças portadoras de necessidades especiais eram diferentes das atividades realizadas pelas outras crianças. Os educadores não apresentaram consenso nas opiniões, o que demonstra a dificuldade para o professor definir quando deve realizar a atividade e porquê.

Dois educadores apontaram que procuravam incluir os alunos portadores de necessidades especiais nas mesmas atividades dos colegas, porém, dependendo das limitações dos alunos eram realizadas atividades diferenciadas. Já um outro educador apontou que eram realizados os dois tipos de atividades, porém dependia da capacidade do aluno e não de suas limitações. Outros dois educadores não desenvolviam atividades diferenciadas. Um deles, porque o aluno com deficiência acompanhava o desenvolvimento da turma, não percebendo assim a necessidade de diferenciar. E o outro diz que não desenvolvia atividade diferenciada porque faltava disponibilidade do professor para dedicar-se ao aluno com deficiência.

Quanto ao efeito que as atividades diferenciadas traziam para os alunos, pode-se perceber que dois dos cinco entrevistados consideravam que produzia efeito positivo para o aluno deficiente, pois ressaltavam que os alunos percebiam suas capacidades e limitações, o que servia de incentivo. Enquanto eles, educadores percebiam crescimento e desenvolvimento na aprendizagem do aluno. Um dos entrevistados considerava que produzia efeito negativo porque podia trazer para o aluno sentimento de exclusão. Um dos entrevistados considerava que podia trazer efeitos positivos e negativos. Um outro entrevistado considera que não trazia efeitos para o aluno, porque não desenvolviam atividades diferenciadas.

Assim, parece que *a priori* também não é possível saber o efeito de diferenciar ou não as atividades para os alunos portadores de deficiência, o que só poderá ser avaliado no caso a caso. É preciso escutar o sujeito deficiente, e perceber as implicações pedagógicas e subjetivas de realizar as mesmas atividades ou não que a dos outros colegas.

Quanto à avaliação das crianças com necessidades especiais não houve, também, um consenso das respostas: se deveria ser diferenciada ou não e se trazia efeitos negativos ou positivos. Alguns consideravam que se a avaliação fosse realizada da mesma forma traria efeitos positivos para o aluno, pois ele perceberia seus progressos e avanços, o que servia de incentivo para eles. Outros consideravam que se fosse diferenciada, valorizaria o aluno dentro de suas capacidades, e não em relação à capacidade da classe. Este fato nos faz pensar também que *a priori* não é possível saber o efeito de diferenciar ou não a avaliação, só podendo ser realizado no caso a caso.

Em relação às entrevistas realizadas com os cinco alunos portadores de deficiência, dois relataram ter freqüentado uma outra escola, no período pré-escolar, porém não correspondia a uma escola especial. Um entrevistado disse não ter estudado em outra escola. Outros dois entrevistados não responderam a questão. Destes dois, um já passou por uma escola especial. Esta informação foi obtida com a coordenação da escola.

Quanto às disciplinas que cursavam, apenas dois alunos disseram o nome das mesmas e apontaram que as consideravam boas. Um aluno não soube dizer o nome das disciplinas e não respondeu o que acha delas. E outros dois alunos não responderam a questão.

Em relação às atividades que fazem na escola, um entrevistado não respondeu a questão, outros dois alunos responderam as atividades que correspondente às disciplinas dadas: *“Português, continha, ciências, geohistória, e para casa”*. Outro aluno relatou que realizava atividades como colorir, desenhar e copiar do quadro: *“Copia no quadro em letra cursiva, colore, desenha”*. Outro responde: *“Nada. Eu fico lá. Ela (a professora) me dá uma folha”*. E o que você faz? – pergunta-se. Ele responde: *“Nada. Eu brinco de pecinha. De brinquedo”*. Através desta fala do aluno pode-se perguntar se de fato ele se sente incluído na escola. Esta fala aponta que o fato de estar inserido fisicamente na sala de aula não garante a inclusão, uma vez que o aluno pode estar presente sem participar e partilhar das atividades desenvolvidas pelas outras crianças. Além disso, esta fala nos faz

perguntar se as práticas pedagógicas da escola correspondem ao desejo de aprender do aluno, se estabelece relação com aquilo que o aluno acha importante para si mesmo.

Ao perguntar se as atividades que realizavam eram as mesmas que dos outros colegas, três responderam que eram as mesmas atividades. Nestas respostas notou-se uma divergência com as respostas dadas pelos educadores, pois segundo eles, dois destes alunos realizavam atividades diferenciadas. Um desses alunos apontou que se a atividade fosse diferente dos demais alunos acharia ruim, pois ficaria com inveja dos outros alunos. Já o outro entrevistado, embora respondeu que realizava as mesmas atividades dos colegas, compreendia que não conseguia realizar as atividades assim como os colegas.

Percebeu-se assim que para os portadores de necessidades especiais ser tratado de modo diferente em relação aos outros alunos é interpretado por eles como ser tratado de modo desigual.

E que achavam bom. Os motivos pelos quais gostam de estudar na escola eram relacionados tanto com o aspecto pedagógico quanto ao aspecto interacional:

- *“Para aprender tudo. Eu acho importante para todo mundo aprender a ler, estudar e continua também”.*
- *“Porque a gente estuda e brinca. A gente copia no quadro, colore e cola. E brinca de pega-pega”.*
- *“Porque gosto da merenda: biscoito e café”.*
- *“Bom, porque muita gente é bom!”.*

Estas falas apontaram que as crianças gostavam e encontravam motivos subjetivos para estarem na escola; levando-nos a pensar na importância da inserção destes alunos na rede regular de ensino.

Portanto, através das observações e entrevistas realizadas foi possível perceber que *a priori* não é possível saber o efeito de diferenciar ou não a avaliação, o currículo, as atividades desenvolvidas pelos portadores de necessidades especiais. A decisão de construir estratégias pedagógicas diferenciadas só poderia ser realizada a partir das singularidades dos casos. Percebeu-se também que os educadores demonstravam dificuldade em trabalhar com o aluno deficiente, porque, algumas vezes, almejam encontrar um modelo prévio de como lidar com este aluno. Este dado nos faz pensar como a escola ainda organiza seu ensino baseada em um aluno ideal, tendo como

expectativa que aprendam o que lhes é proposto. Entretanto, o aluno com deficiência rompe com este ideal exigindo que a escola renuncie aos modelos prévios de ensino-aprendizagem.

Aspecto Interativo

Quanto ao aspecto interativo percebeu-se que a interação entre aluno/aluno era mais restrita quando se tratava de deficiências mentais, havendo por outro lado, uma maior interação quando se tratava de deficiência física. Porém, notou-se por parte dos alunos com deficiência uma tentativa de aproximação dos colegas.

Em relação à interação com os educadores, percebeu-se também diferenças entre os casos de deficiência física e aqueles que tratavam-se de deficiência mental. Os professores relatavam um sentimento de impotência diante dos casos de deficiência mental e apresentavam maior investimento, disponibilizando horário extra para ensinar conteúdos ao sujeito com deficiência física.

Na interação aluno/profissional da escola notou-se que a interação entre eles era restrita, não havendo muito contato entre os mesmos. Entretanto, notou-se uma interação maior com aluno com deficiência física, visto que o aluno necessitava constantemente de ajuda para se locomover.

Através das entrevistas realizadas com os educadores, todos os entrevistados consideravam boa a interação aluno/educador. Os entrevistados apontaram que a interação como um processo. Ressaltam que no início, quando receberam os alunos com necessidades especiais mais graves, a primeira reação do professor foi distanciar. Atualmente, consideraram que havia uma aceitação dos professores e um esforço deles para que o aluno se adaptasse bem. Somente um entrevistado apontou que ainda existe um grupo pequeno de educadores que não se disponibilizam para trabalhar com este alunado.

Quanto à interação aluno/aluno, somente um entrevistado considerou que a interação poderia ser boa ou ruim. Para ele, a relação dos alunos com o portador de deficiência dependia da atitude do professor para com o mesmo. Já os outros entrevistados consideraram que a interação era boa. Relataram que os alunos com necessidades

especiais eram recebidos pelos colegas de forma natural, que não havia uma rejeição por parte das crianças, e sim um respeito às necessidades do aluno com deficiência. Um outro aspecto levantado foi que a convivência foi importante para todos os alunos, o que provocou um amadurecimento dos mesmos. Um entrevistado ressaltou que havia uma condescendência muito grande dos alunos com o portador de deficiência, e que era muito difícil “*entrarem em atrito*”. Este entrevistado apontou que por parte dos alunos ‘ditos normais’ havia vitimização e superproteção em relação ao aluno com deficiência.

Na relação aluno/demais profissionais da escola, foi relatado pela a maioria dos entrevistados que a interação era boa e tranqüila. Foi ressaltado que a interação como um processo, e que atualmente havia uma aceitação maior por parte dos profissionais da escola. Relataram que os profissionais da escola têm tido paciência e se preocupavam com o aluno portador de deficiência. Apenas um entrevistado considerava que a interação aluno/profissional da escola era nula, pois considerava que não havia contato entre eles.

Através das entrevistas realizadas com os alunos com deficiência, quatro deles consideraram bons os seus relacionamentos com seus colegas. Diziam que possuem muitos colegas, que brincavam muito. Um aluno não respondeu a questão.

Na relação aluno/educador, três alunos relataram que a interação era boa. Os motivos eram: por trata-lo como bom aluno; porque considera a professora “*boazinha*”; por não xingar-lo; porque a professora conversava com o aluno e explicava quando tinha dúvida; por xingar os outros alunos quando “*faziam alguma coisa errada*”. Outros dois alunos não responderam a questão.

Quanto à relação com os demais profissionais da escola, um dos alunos relatou que a interação era legal. Outros dois alunos diziam conhecê-los, porém, apontavam nunca terem conversado com eles. Outros alunos não responderam a questão.

Quanto ao aspecto interativo apresentou-se semelhança entre as respostas dadas pelos educadores e alunos. Ambos ressaltaram que as interações eram boas, e ressaltaram efeitos positivos para todos os membros da escola. Assim, percebeu-se que a inserção do portador de deficiência na escola regular beneficiava a todos quanto ao processo interacional, favorecendo no crescimento e amadurecimento pessoal e aprendizagem do respeito às diferenças.

Conclusão

Percebeu-se através desta pesquisa que a prática de inserção do portador de deficiência na rede regular de ensino não garante a promoção de uma integração plena do aluno. Para que aconteça a inclusão do aluno portador de deficiência é necessário que a escola reconheça e responda a particularidade e singularidade de cada caso. No entanto, como dito anteriormente, a inserção física destes sujeitos na rede regular de ensino é o primeiro passo para que a inclusão ocorra, uma vez que obriga a escola repensar suas estratégias pedagógicas.

Percebeu-se também que há consideráveis esforços por parte dos educadores em incluir estes sujeitos na rede regular de ensino, esbarrando, porém, na falta de conhecimentos do quadro clínico e particularidades de cada caso e na precariedade das condições físicas e pedagógicas da escola. Além disso, os educadores oscilavam em reconhecer as singularidades de cada caso e procurar respostas gerais e ideais para o trabalho com os portadores de necessidades especiais. O que esta pesquisa nos demonstra é que não existe um modelo predefinido e fechado que as escolas possam adotar para que promova a inclusão do portador de deficiência.

Da mesma forma foi possível perceber que não existe exatamente um grupo de escolas inclusivas. Na verdade, é no caso a caso de cada aluno que se percebe se a escola é mais condizente com a concepção inclusiva ou mais resistente.

Outra conclusão importante desta pesquisa diz respeito à necessidade de que sejam realizadas novos estudos que investiguem a perspectiva do aluno com deficiência inserido na rede regular de ensino, utilizando metodologias apropriadas para este público. As pesquisas na área priorizam a perspectiva do educador e da escola em detrimento da perspectiva do portador de necessidades especiais. Esta proposta corrobora com a idéia de pensarmos o portador de necessidades especiais como um sujeito, que para além de sua deficiência, apresenta particularidades e uma história singular. A proposta inclusiva nos leva a resgatar o sujeito a partir da escuta de cada caso devendo, assim, possibilitar que o aluno diga de sua realidade, de suas dificuldades, de suas necessidades e, principalmente, de seu desejo.

Referência Bibliográfica

- AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a Deficiência: (em Companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995. 206 p. (Encontros com a Psicologia).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (MEC). Secretaria de Educação Especial. *Distribuição de matrícula por rede de ensino dos alunos com necessidades especiais*. 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/paln1.shtm>>. Acesso em: 17 mar. de 2003.
- CARVALHO, Rosita Edler. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 142p.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *Infância no Sótão*. Belo Horizonte: Autêntica: 1999. 144p. (Coleção Historial, 4).
- JIMÉNEZ, Rafael Bautista. *Necessidades Educativas Especiais*. Tradução Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro, 1997. 411p. Título original: Necesidades Educativas Especiales.
- MAZZOTA, Marcos J. Silveira. *Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001. 208p.
- MENA, Luiz F. Belmont. *Inclusões e Exclusões: A Inclusão Simbólica*. *Psicologia Ciência e Profissão* [do] Conselho Federal de Psicologia, v. 20, n.1, 2000. p.30-39.
- ROSS, Paulo Ricardo. Educação e Trabalho. A conquista da Diversidade ante as Políticas Neoliberais. In: BIANCHETTI, Lúcido; FREIRE, Ida Mara (org). *Um Olhar sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania*. 3ed. Campinas: Papyrus, 2000, Cap.2, p.53-110.
- SALAMANCA. Declaração de Salamanca. *A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. [7-10 de junho de 1994]. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/salamanc.htm?f_id_artigo=3>
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. 4.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002. 176p.

- SCHWARTZMAN, J. S. Integração: Do que Estamos Falando? In: Montoan, M. E.(org). A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema. São Paulo: Memnon. Ed. Senac. P.62-69.
- SILVA JÚNIOR, Gerson Alves da. Belmont. Inclusões e Inclusões. A Inclusão Simbólica. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, Conselho Federal de Psicologia, ano 20, n.1, p.40-49, 2000.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A Queixa Escolar e o Predomínio de Uma Visão de Mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes e Souza, Marilene Proença de Rebello (orgs). *Psicologia Escolar: em Busca de Novos Rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. cap.1, 17-34. (Coleção Psicologia e Educação).
- TOMASINI, Maria Elizabete Archer. Expatriação Social e a Segregação Institucional da Diferença: Reflexões. In: BIANCHETTI, Lúcido; FREIRE, Ida Mara (orgs). *Um Olhar sobre a Diferença: Interação, Trabalho e Cidadania*. 3ed. Campinas: Papirus, 2000, Cap.3, p. 111-134.