



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS EM CLASSE REGULAR: UM ESTUDO
DE CASO COM ABORDAGEM ETNOGRÁFICA**

Katia da Silva Machado

Rio de Janeiro
Agosto de 2005

**A PRÁTICA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS EM CLASSE REGULAR: UM ESTUDO
DE CASO COM ABORDAGEM ETNOGRÁFICA**

Dissertação apresentada à Universidade do
Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Profª Drª. Rosana Glat.

Rio de Janeiro, agosto de 2005.

A minha querida avó Juracy (in memorian), por quem sinto imensa saudade, pela sua serenidade e carinho. A meu filho Alan Jorge, pelos laços espirituais e de amor que marcam nossas vidas. A meus pais, pelo amor incondicional e pela atenção e dedicação incansáveis. A Fábio, pelo amor descoberto e compartilhado. A Vitor, pelo carinho filial. A minha família, pelo apoio carinhoso depositado.

Agradeço muito especialmente a minha orientadora, Rosana Glat, por me revelar novas dimensões da área da Educação, por me ajudar a enfrentar desafios e pelo carinho que me ofertou durante todo o tempo de orientação.

Pela disponibilidade e atenção, agradeço às professoras que participaram desse trabalho e contribuíram no resultado da pesquisa.

Agradeço a todos que me incentivaram a iniciar meu Mestrado e na continuidade dele, em especial a Caco Xavier, a Ana Beatriz, a Rogério Lannes, a Márcia Pletsch e aos meus amigos de jornada profissional.

Obrigada a meu filho Alan, a Fabio e Vitor, por me apoiarem de forma irrestrita e compreenderem minhas ausências e tensões. Obrigada a meus irmãos, Sérgio Ricardo e Liette, pelo amor, carinho e amizade. E, finalmente, um agradecimento especial a meus pais, Jurema Célia e Sérgio, pelos anos de suas vidas dedicados aos filhos.

SUMÁRIO

Índice de tabelas e quadros _____	p. 07
Resumo _____	p. 08
Abstract _____	p. 10
Introdução _____	p. 11
Cap. 1 – Da Exclusão à Inclusão Educacional _____	p. 16
1.1 – Um longo tempo de total exclusão _____	p. 16
1.2 – Da segregação à inclusão escolar _____	p. 18
1.3 – Evolução das matrículas de portadores de necessidades educativas especiais na Educação Básica _____	p. 30
Cap. 2 – Escola Inclusiva, do que estamos falando? _____	p. 36
2.1 – Adaptando o currículo para a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais _____	p. 42
2.2 – Necessidades educativas especiais, de que estamos falando? _____	p. 49
Cap. 3 – O passo a passo da pesquisa de campo _____	p. 52
3.1 – Metodologia _____	p. 53
3.2 – Procedimentos preliminares _____	p. 56
3.3 – Cenário de pesquisa _____	p. 57
3.4 – Caracterização dos participantes _____	p. 58
3.5 – Procedimentos de coleta e análise de dados _____	p. 60
3.5.1 – Observação participante _____	p. 62
3.5.2 – Entrevistas semi-estruturadas _____	p. 63
3.5.3 – Análise de documentos _____	p. 63
3.6 – Procedimentos adotados para análise dos dados _____	p. 64

Cap. 4 – Da teoria para a prática de uma escola inclusiva _____	p. 68
4.1 – Necessidades especiais percebidas na turma _____	p. 70
4.2 – Educação Inclusiva: a prática escolar _____	p. 72
4.3 – Adaptações curriculares _____	p. 73
4.4 – Dificuldades _____	p. 81
4.5 – Vantagens e desvantagens _____	p. 84
Considerações finais _____	p. 88
Bibliografia Citada _____	p. 95
Documentos citados _____	p. 99
Sites consultados _____	p.101
Anexos _____	p.102

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

TABELA nº1	Matrícula na Educação Básica – Brasil – 2003/2004 _____	p. 31
TABELA nº2	Número de funções docentes por nível de ensino – Brasil – 2004 _____	p. 31
TABELA nº3	Evolução da matrícula inicial na Educação Especial por dependência administrativa – em escolas exclusivamente especializadas e classes especiais _____	p. 32
TABELA nº4	Evolução da matrícula inicial na Educação Especial por dependência administrativa – em classes comuns _____	p. 33
TABELA nº5	Evolução da matrícula inicial no Ensino Fundamental por dependência administrativa _____	p. 33
TABELA nº6	Evolução da matrícula de alunos com necessidades especiais por tipo de deficiência _____	p. 34
QUADRO nº1	Análise das subcategorias temáticas das entrevistas e relatórios de campo _____	p. 65
QUADRO nº2	Categorias para análise da pesquisa _____	p. 66

RESUMO

A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular é hoje política educacional garantida pela legislação, tanto para a rede pública quanto privada em nosso país, apesar de serem, ainda, poucas as experiências bem sucedidas cientificamente estudadas e divulgadas, gerando uma demanda para a realização de pesquisas sobre o tema.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho propõe investigar, através de um estudo de caso com abordagem etnográfica, como a inclusão educacional vem ocorrendo no cotidiano de uma escola específica, visando identificar os benefícios e as dificuldades referentes à implementação desta proposta educacional para a comunidade escolar como um todo.

Como cenário para realização da pesquisa foi escolhida uma escola do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, tendo como foco uma turma do segundo ano do 1º Ciclo de Formação (equivalente à 1ª Série), composta por 26 alunos. Nesta turma estava incluída uma menina de oito anos com paralisia cerebral, usuária de cadeira de rodas e que tinha uma defasagem idade-série de, aproximadamente, dois anos.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: observação participante; análise documental; e entrevistas com as três educadoras envolvidas nesse contexto — a professora regente da turma, a professora de Educação Física e a coordenadora pedagógica.

Os dados obtidos revelaram, entre outros aspectos, a falta de materiais pedagógicos e de profissionais devidamente capacitados, pouco conhecimento das professoras e a falta de estrutura física da escola. Apesar da proposta de inclusão ser bem vista pelas educadoras, evidenciou-se que a sua implementação, na prática, é precária.

Esse trabalho vem contribuir na reflexão acerca da prática educacional inclusiva, mostrando alguns caminhos a serem trilhados, tais como a necessidade da realização de adaptações pedagógicas e de acesso ao currículo, bem como da capacitação dos educadores do ensino regular, para receber alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Palavras chaves: Educação Inclusiva; Educação Especial; necessidades educativas especiais, adaptações curriculares; formação de professores; pesquisa etnográfica.

ABSTRACT

The practice of inclusion of students with special needs in regular education is today, in our country, a policy supported by legislation, both for the public as well as private school system. However, there are still few successful experiences that have been scientifically studied and divulgated, creating therefore a demand for the realization of researches about the theme.

Based on this assumption, the following study aims to investigate, by means of a case study with ethnographic approach, how inclusive education is occurring in the daily specific school practice, expecting to identify the benefits and the difficulties in the implementation of this educational proposition for the school community as a whole.

The research took place in an Elementary School of the Public School System of the City of Rio de Janeiro, with the focus on a First Grade Class, composed of 26 students. In this class, was included an eight year-old girl with cerebral palsy, who used wheelchair, with, an age-grade gap of approximately two years.

Data was collected by means of participant observation, document analysis, and interviews with the three educationalists involved in the context – the classroom teacher, the Physical Education teacher and the school pedagogical coordinator.

The data showed the lack of educational tools and capacitated educators, knowledge from the part of the teachers, and of adequate physical structure in the school among other aspects. In spite of the fact that the proposition of inclusive education is well accepted by the educators, it was shown that, in practice, its implementation is still precarious.

This study brings a contribution to the discussion about Inclusive Education, showing a few of the ways to improve its practice, such as the need for realization of pedagogical curriculum and accessibility adaptations, as well as preparing regular school educators to receive students with special needs.

Key words: Inclusive Education; Special Education; special needs; curriculum adaptations; teacher training/education; ethnographic research.

Introdução

*“(...) tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”,
na medida em que eles se desigualem”. (Rui Barbosa)*

Por que e como educar alunos portadores de necessidades especiais em classes regulares? Tais perguntas vieram à tona, há cinco anos, quando, sendo jornalista, dei início a uma série de reportagens sobre Educação Inclusiva. Para fundamentar meu trabalho, fui buscar informações em textos e revistas sobre o assunto e entrevistei pesquisadores e educadores envolvidos com a proposta. O trabalho me conduziu a uma investigação mais ampla e, desde então, me envolvi mais intensamente na área educacional. Comecei a ler livros e artigos sobre o tema, a participar de encontros e a visitar escolas que se diziam inclusivas.

O que seria um trabalho jornalístico de utilidade social se transformou em interesse pessoal por realizar um estudo acadêmico mais aprofundado, suscitando outros tantos questionamentos. Uma nova pergunta veio em mente: o que falta ou o que impede que alunos especiais sejam incluídos nas escolas regulares? Afinal, nos fala Correia (2001), que:

A escola deve procurar exercer suas atividades tendo em vista a prestação de um ensino de qualidade. Este ensino de qualidade terá a ver, necessariamente, com alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, em classes ditas regulares, com professores a lecionarem uma população muito mais diversificada de alunos. (p. 125)

Como culminância desta minha nova busca, o presente trabalho pretende fazer algumas reflexões sobre a proposta de Educação Inclusiva, a saber: quais as transformações escolares necessárias, quais as adaptações a serem realizadas e quais os problemas ainda existentes para uma inclusão educacional efetiva e com qualidade de crianças com necessidades especiais.

Segundo Mendes (2002), “a idéia da inclusão se fundamenta 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 (p.2)”.

Uma escola inclusiva parte da filosofia de que todas as crianças podem aprender juntas e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada, pois fortalece a turma e oferece a todos maiores oportunidades para a aprendizagem. No modelo “puro” de Educação Inclusiva todos os alunos estão inseridos nas classes regulares, e recebem oportunidades educacionais adequadas que, apesar de desafiadoras, devem ser ajustadas segundo as habilidades e necessidades de cada um.

O princípio deste modelo pretende que todos os alunos, com as mais variadas diversidades e características, possam aprender juntos, que todos os serviços educativos sejam oferecidos, sempre que possível, dentro das classes regulares (CORREIA, 2001).

Em outras palavras, a Educação Inclusiva vem propor que todas as crianças, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, estejam em salas de aulas regulares e que suas necessidades sejam satisfeitas. Significa oferecer a todos os alunos, deficientes ou não, os serviços necessários, em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. Em suma, incluir significa inserir alunos com deficiência em classes do ensino regular e oferecer apoio para professores e alunos.

Assim sendo, o maior desafio é estender a inclusão a um número maior de escolas e comunidades e, ao mesmo tempo, ter em mente que o principal propósito é facilitar e ajudar a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial de todos os alunos.

A Educação Inclusiva, porém, ainda é objeto de dúvidas. Nem todos têm certeza que este sistema organizacional inovador e desafiador seja viável. Faltam também apoio e estrutura política para uma inclusão eficiente e eficaz, ainda que algumas leis venham garantir tal proposta.

Mas a quem beneficiaria a inclusão educacional? Somente aos portadores de necessidades especiais? Para Facion (2002), tal prática importaria tanto às crianças com necessidades especiais como às ditas normais.

Às pessoas com necessidades educacionais especiais porque é uma forma de viabilizar a expressão de suas capacidades, tornando-a legível, pois que legítima, inspirando-a a emergir seus potenciais, possibilitando-lhes a conversão em ação e linguagem, ou seja, em relação social. E ao homem comum, tantas vezes classificado como

‘normal’ – diga-se: uma premissa estatística –, pois que se a inclusão insta a relação, abarcando, com isso, toda e qualquer relação interpessoal, este ‘homem normal’ conhecerá e, convivendo mais intensamente com uma pessoa com necessidades educacionais especiais, compreenderá as diferenças e subjetividades, persuadindo-o a uma crítica mais profunda e verdadeira (p. 21).

Educando todos os alunos juntos, as pessoas sem deficiência passam a ter uma vasta gama de modelos de papéis sociais, de aprendizagem e de redes sociais. Tornam-se mais preparadas para a vida adulta em uma sociedade diversificada e passam a demonstrar maior responsabilidade e aprendizado crescente por meio da inclusão (SASSAKI, 1997; STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Os estudantes com deficiência, quando inseridos na Educação Regular, desenvolvem, da mesma forma, a apreciação pela diversidade individual, passando a adquirir experiências diretas relativas à variação natural das capacidades humanas. Ao oferecerem a eles condições de ensino, atendendo às suas especificidades, demonstrarão também crescente responsabilidade e aprendizagem acelerada.

De acordo com Vandercook, Fleetham, Sinclair e Titlie (1998 *apud* STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 19), “nas salas de aula inclusivas, todas as crianças enriquecem -se por terem a oportunidade de aprenderem umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar uma das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos”.

Não apenas os alunos (com ou sem deficiência), mas também os professores são beneficiados. A inclusão é a oportunidade que eles têm de rever e melhorar suas ações como educadores e de colaborar um com o outro. Além disso, eles tomam conhecimento dos progressos na Educação, conseguem antecipar as mudanças e participam do planejamento da vida escolar diária.

Após essa breve reflexão, outras perguntas despontam: estamos respeitando e entendendo a diversidade de nossos alunos? Estamos buscando incluir com eficiência e eficácia crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, ou ainda estamos presos a preconceitos, antigos valores, velhas verdades e atitudes e paradigmas educacionais conservadores? Mais

ainda: as escolas estão preparadas para receber esses alunos? As políticas públicas colaboram para que alunos portadores de necessidades educacionais especiais sejam incluídos em classes regulares?

Tais questões nortearam esse trabalho que, para tentar responder à maioria das perguntas aqui suscitadas, recorreu a um estudo de caso com abordagem etnográfica. Tendo como objeto de estudo a inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, esse trabalho teve como objetivos macros: a) estudar como a Educação Inclusiva surge no contexto brasileiro e, especificamente, no Rio de Janeiro; b) descrever e problematizar a prática da Educação Inclusiva de uma escola específica.

Foi escolhida como campo de pesquisa uma escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, em destaque uma classe regular que tinha incluída uma aluna com necessidades educacionais especiais. Ela fazia uso de cadeira de rodas para locomoção, e apresentava uma defasagem idade-série de dois anos em relação aos alunos de sua classe. Foi visto, meio dessa investigação, como a escola vem se preparando para atender às necessidades especiais da aluna, quais adaptações curriculares que foram realizadas, e quais dificuldades encontradas pelos profissionais envolvidos.

A presente dissertação está dividida em três partes: a primeira, destinada a revisar a literatura especializada sobre o tema, consta de dois capítulos. O Capítulo 1 trata do processo de exclusão, segregação, integração e inclusão educacional – os quatro momentos que caracterizam a história da atenção à pessoa portadora de necessidades especiais. O Capítulo 2 faz uma abordagem sobre o que é a Escola Inclusiva e como que essa idéia de inclusão vem sendo colocada em prática. Ou seja, apresenta o que se entende por Escola Inclusiva e quais os recursos utilizados para que essa proposta saia do campo da teoria para a prática.

A segunda parte compreende o Capítulo 3 que explica a metodologia escolhida, trata dos procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como da caracterização dos sujeitos participantes e da escola investigada.

A terceira parte apresenta o Capítulo 4 e último da dissertação, dedicando-se à análise dos dados da pesquisa de campo. São os resultados da observação realizada na escola e das entrevistas com os sujeitos investigados, no caso duas professoras da aluna em questão e a

Coordenadora Pedagógica da escola. Apresenta o dia-a-dia de uma aluna com necessidades especiais em classe regular, sua relação com os colegas de turma e professoras, a organização da escola para a prática da Educação Inclusiva e os problemas e impasses enfrentados pela unidade escolar estudada. O capítulo trava um diálogo entre a teoria e a prática de escola voltada para a proposta da Educação Inclusiva.

Por fim, são apontadas as conclusões da pesquisa, as vantagens da Educação Inclusiva e os nós críticos para a sua efetivação, como também possíveis propostas de investigação sobre diversos pontos que interferem direta e indiretamente no processo de inclusão educacional de alunos com necessidades especiais.

CAPÍTULO 1

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO EDUCACIONAL

A vida, que é a permanente criação do futuro, é, ao mesmo tempo, reforma permanente do passado; quer dizer que se vive o passado como tal, de maneira diferente em cada época.

Ortega Y Gasset¹

Percorrendo os vários períodos da história mundial, desde a Antiguidade até nossos dias, ficam evidentes as teorias e práticas sociais segregadoras para com as pessoas portadoras de necessidades especiais, inclusive quanto ao acesso ao saber. Os deficientes², visto como “doentes” e incapazes, não podiam (ou não eram capazes) de participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos.

Marginalizadas da vida em sociedade, as pessoas portadoras de deficiência ganharam, durante muito tempo, o papel de seres que precisavam de caridade ou assistência social, e não de sujeitos com direitos sociais, entre os quais o direito à Educação.

Ao nos reportarmos à história da atenção educacional às pessoas portadoras de necessidades especiais, perceberemos um longo período de exclusão e de segregação. Veremos, em seguida, o desenvolvimento de práticas de integração e de inclusão educacional. Lembramos, no entanto, que uma forma de lidar com as pessoas com deficiência não acaba inteiramente dando lugar a outro; novas concepções surgem e vão se desenvolvendo concomitantemente com os anteriores.

1.1. Um longo período de exclusão total

A exclusão das pessoas com deficiências reporta-se aos mais remotos tempos. Em um breve resumo, notaremos que, na Antiguidade, ainda que não

¹ Nascido em Madrid, em 9 de maio de 1883 e falecido em 18 de outubro de 1955, José Ortega y Gasset foi um filósofo ocupado com o destino da Espanha. O pensamento aqui citado foi retirado do site <http://www.calendario.cnt.br/gasset.htm>.

² Termos como “deficiência”, “deficiente”, “portador de deficiência” e, mais especificamente, “portador de necessidades especiais” surgiram bem recentemente, já no século XX. Assim, muitas vezes, quando estivermos nos referindo a termos hoje considerados incorretos, como é o caso do chamado “excepcional”, é porque eram utilizados na época. Na Constituição Brasileira, depois de algumas revisões, o termo “pessoa com necessidades especiais” ou “portadora de necessidades especiais”, aplicado nesse trabalho, substituiu expressões como “excepcionais” (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003).

haja dados fidedignos registrados sobre a relação das pessoas com deficiência na sociedade, perceberemos que pessoas portadoras de uma limitação funcional ou uma necessidade especial, tal como surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos, órfãos, doentes, idosos, entre outros, eram abandonadas e, algumas vezes, exterminadas.

Tal situação é ilustrada com clareza na Bíblia, quando faz referência ao cego, ao deficiente físico e ao leproso como pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja porque a sociedade tinha medo da doença que portavam ou porque pensava que eram amaldiçoados pelos deuses.

Na Idade Média, as pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (deficientes físicos, sensoriais e mentais), por conta do advento da Igreja Católica e da propagação das idéias cristãs, não mais podiam ser simplesmente exterminadas. Afinal, elas também eram consideradas criaturas de Deus. Mas, ainda sim, eram aparentemente jogadas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas (MEC/SEESP, 2000). Enfim, continuavam excluídas dos espaços de produção do saber. Como cita o referido documento:

Da mesma forma que na Antigüidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc. (p. 9)

Enquanto que na Antigüidade a pessoa deficiente não era sequer considerada um ser humano, no período medieval, a deficiência passou a ser entendida como algo sobrenatural, estando restrita ao campo da metafísica.

(...) Sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora “expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um pára-raios...” (PESSOTI, 1994, *apud* MEC/SEESP, 2000, p. 11)

A partir do século XVI, várias foram as mudanças ocorridas, tanto em termos das estruturas social, política e econômica da sociedade, como nas concepções filosóficas assumidas na leitura e análise sobre a realidade. Da mesma forma, começou a mudar, também, a concepção de deficiência.

Não mais pertencente ao campo da metafísica, ou sobrenatural, ou como algo demoníaco ou diabólico, a deficiência passou a ser entendida como produto de causas naturais e, conseqüentemente, a ser tratada por meio da

alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante Medicina, processo importante para a sociedade do século XVI.

A idéia de que a deficiência era um processo natural expandiu-se no século XVII, com o desenvolvimento da Medicina e, trazendo como conseqüência o avanço da tese da organicidade. Esta entendia que a deficiência era causada por fatores naturais e não espirituais ou transcendentais, e, portanto, a única forma de atendimento ao portador de deficiência era através da ação do médico.

Ainda no século XVII, e mais fortemente no século XVIII, surgiu uma nova concepção de atendimento ao deficiente: o paradigma da institucionalização. Nesse caso, conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, e outros locais especializados passaram a servir de abrigo para os deficientes.

A Medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos; outras áreas de conhecimento também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento. Entretanto, esse paradigma permaneceu único por mais de 500 anos, sendo, ainda hoje, encontrado em diferentes países, inclusive no nosso. (MEC/SEESP, 2000, p. 13)

1.2. Da segregação à inclusão escolar

Outro longo período foi percorrido entre a exclusão total e a inclusão escolar e social de pessoas portadoras de necessidades especiais. Podem-se considerar três paradigmas norteando o atendimento educacional desse grupo: o da segregação institucional, o da integração e o da inclusão. Como já comentado no início desse capítulo, essas propostas vão surgindo sem que um, necessariamente, acabe para dar lugar ao outro.

Lembramos ainda que, apesar de chamarmos de paradigmas e/ou modelos de educação, tais propostas não foram nunca entendidas e colocadas em prática em uma escola e/ou instituição de forma igualitária e idêntica. São, na verdade, idéias gerais que estaremos apresentando a seguir acerca de cada um dos três ideais educacionais. Para facilitar, porém, a localização de cada uma dessas idéias no tempo, preferimos continuar chamando de paradigma ou modelo.

O paradigma da segregação institucional, caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção

delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias, ganhou notoriedade a partir do século XIX, em países como Suécia, Estados Unidos e Canadá. Esse modelo tinha o objetivo de favorecer a preparação ou a recuperação das pessoas com necessidades educativas especiais para a vida em sociedade.

Vale ressaltar aqui a diferença entre as instituições construídas nos EUA, Canadá e Suécia e as que surgiram mais tarde no Brasil e demais países da América Latina. As primeiras apresentavam um perfil residencial. Na América Latina, de modo geral, as instituições construídas tinham como objetivo simplesmente prestar o atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais, sem exercer a função de residência.

De acordo com esse novo paradigma, vimos o surgimento da Educação Especial para crianças deficientes, administrada por instituições voluntárias, em sua maioria religiosa ou filantrópica, com o apoio consentimento dos governos (JÖNSON, 1994, *apud* SASSAKI, 1997).

Esta fase é denominada de segregação institucional, pois, apesar de receberem atendimento educacional, os indivíduos com necessidades especiais continuaram excluídos do convívio social. Assim, inúmeras crianças, jovens e adultos passaram a vida inteira dentro de instituições especializadas em um determinado tipo de deficiência, pois a sociedade não acreditava que poderiam receber educação formal ou mesmo viver em comunidade junto com os ditos “normais”.

Em definição dada por Goffman (1962), a instituição era “um lugar de residência e de 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” (p. 8).

A proposta vigente tinha como base um modelo médico ou clínico, em que a deficiência era vista como uma doença e as práticas, mesmo educacionais, eram vistas como terapias de apoio, suporte e compensação para as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos. A esse respeito, diz Glat (1998):

Tradicionalmente o atendimento aos portadores de deficiências era realizado de natureza custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica e o

deficiente como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado das famílias ou internado em instituições “protegidas”, segregado do resto da população (p. 11).

Em nosso país, os primeiros registros de atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais datam de 1854, quando foi fundado por D. Pedro II, na Cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant (IBC).

Três anos após, em 1857, ainda no governo de D. Pedro II, criou-se também na Cidade do Rio de Janeiro, uma outra instituição especializada, o Instituto dos Surdos-Mudos, que receberia mais tarde o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES³ (MAZZOTTA, 2001). O número de instituições especializadas para pessoas com deficiência continuou a crescer significativamente durante o final do século XIX até meados do século XX.

No Brasil, após as instituições criadas pelo Governo Imperial, vimos também surgir as associações filantrópicas de atenção aos deficientes. Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁴, motivada por pais interessados em oferecer a seus filhos com deficiência mental atendimento especializado, já que o Estado nada fazia para eles.

O crescimento das instituições para o deficiente em todo mundo conduziu ao desenvolvimento da Educação Especial como área específica de atuação, responsável por prestar atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais. Transformou-se em um campo de saber próprio, com o desenvolvimento de métodos e recursos pedagógicos especializados (GLAT, 1998). Como será visto mais adiante, esse novo campo de conhecimento acabou por reforçar a segregação de indivíduos com deficiência.

Em termos de legislação brasileira, a Educação Especial foi reconhecida pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1961 (BRASIL / MEC, LDB 4.024/61). O Artigo 88 da Lei apontava que a educação de

³ O INES e o IBC são instituições até hoje vinculadas ao Governo Federal, consideradas centros de referência nas suas respectivas áreas. Elas funcionam em regime de semiinternato.

⁴ No país, existem hoje mais de 2000 APAEs, constituídas, na sua maioria, de escolas especiais e atendimentos terapêuticos em municípios de todo o Brasil, atendendo acerca de 230.000 pessoas com deficiência mental.

excepcionais deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na sociedade. O Artigo 89 garantia tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções à iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais.

Para Mazzotta (2001), esse Artigo acabou por fomentar a formação de dois sistemas educacionais distintos: o geral e o especial. Isso porque, quando a educação de excepcionais não se enquadrasse no sistema geral de ensino, estaria enquadrada, então, em um sistema especial. Sob esse aspecto, a Educação Especial era entendida apenas como um sistema paralelo.

Quanto ao Artigo 89, Carvalho (1998) acredita que, apesar da lei afirmar o compromisso do poder público governamental com as organizações não-governamentais, desde que consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, ela não evidenciava quais serviços educacionais deveriam ser oferecidos aos “excepcionais”.

O que não ficou claro foi a natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos, nem seus vínculos com o sistema geral de educação. O tratamento especial a elas preconizado sob as formas de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções gerou muita polêmica pela indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada e relativa à educação de excepcionais (p.66).

A partir da década de 60, o modelo de segregação institucional começou a receber críticas motivadas pela aquisição de novos conhecimentos acerca da deficiência e dos processos de aprendizagem, deixando evidente que portadores de necessidades especiais, isolados em instituições especializadas, não estariam preparados a viver em sociedade e, portanto, deixavam de ser parte dela. Como assinala Facion (2002):

Ainda que estas pessoas possam receber atendimento psicopedagógico especial, que busca responder às suas necessidades específicas (deficiência visual, deficiência mental, transtornos invasivos do desenvolvimento, etc) e à proteção, elas acabavam e continuavam pertencendo a um grupo de pessoas discriminadas e segregadas, seja porque confinadas em abrigos, asilos e instituições específicas ou, ainda, induzidas a uma experimentação limitada e limitante em um círculo constituído unicamente de pessoas outras com o mesmo transtorno. Assim, havia a predominância do tratamento tutelar, impondo a estes indivíduos um significativo limite de ir e vir, escolher ou decidir; enfim, gerando uma proteção que não liberta, mas cerceia e impede. (p.21)

O questionamento e a pressão contrária ao modelo da segregação institucional, acumuladas desde fins da década de 50, tomaram força em todo o mundo, a partir de um movimento social visando garantir os direitos dos deficientes como qualquer outro cidadão, incluindo o direito à Educação. Cidadão esse que tem direitos civis, políticos e sociais protegidos pelo Estado. Assim, um grupo de líderes da Educação Especial começou a defender o direito dos alunos com deficiência de aprender em ambientes escolares menos restritos possíveis, criticando as instituições e escolas especiais. (GLAT, 1998; STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Na tentativa de garantir os direitos dos portadores de deficiência, que estavam excluídos e segregados da sociedade, vimos surgir, com maior força a partir da década de 70, o movimento da integração educacional. O objetivo era o de inserir alunos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino. Afinal, eles deveriam ter direito a uma educação o mais normal possível, tal quais os alunos ditos “normais”.

Mais uma vez, os primeiros países a aderirem à integração foram Estados Unidos, Canadá e diversos países europeus, ainda no final da década de 60 e início de 70, pois já vinham lutando por oportunidades iguais para todos os cidadãos e legalizando um sistema educacional público gratuito. Exemplo desse movimento foi a Lei Pública Americana 94-142 — Ato da Educação para Todas as Crianças Portadoras de Deficiências —, também conhecida por “Mainstreaming Law”. O Ato, instituído em 1975 e implementado em 1978, determinava que as pessoas deficientes têm o direito de receber serviços educacionais nos *ambientes o menos restritivos*, isto é, menos segregados *possíveis* (GLAT, 1998; STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Este é o momento em que a Educação Especial começou a se desvencilhar do chamado modelo médico ou clínico que servia de orientação para o paradigma da segregação. Dessa maneira, são reavaliadas as ações então vigentes pela qual a avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (GLAT e FERNANDES, 2005).

O modelo que se descortinava — o da integração, baseado nas teorias comportamentais, sobretudo na análise aplicada do comportamento e instrução programada, e na psicologia da aprendizagem, surgiu com o desenvolvimento

de diversos procedimentos de ensino. Com a melhoria do ensino, passou a se falar em integração. A ênfase não mais era a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio (escola, clínica, família) em proporcionar condições adequadas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento social e acadêmico (GLAT e FERNANDES, 2005).

Tal proposta partia do chamado Princípio da Normalização. Ou seja, pessoas portadoras de deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais, na medida de suas possibilidades (GLAT, 1998). Tais possibilidades eram determinadas por profissionais especialistas, com uma visão médica acerca da deficiência.

Essa proposta caracterizou-se, de início, pela utilização de classes especiais dentro da escola regular. Ou seja, de salas de aulas construídas em espaços físicos adequados a receber alunos com deficiência, com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. Nesse tipo de sala, encontrava-se o professor da Educação Especial que utilizava métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados.

De acordo com Glat e Fernandes (2005), a classe especial foi a forma encontrada para que os alunos portadores de necessidades educativas especiais participassem de ambientes escolares junto com alunos ditos “normais”. Esse é o momento dos “métodos e técnicas” e de colocar em prática, agora dentro da escola regular, as especificidades da Educação Especial (educação para cegos, surdos, deficientes mentais, superdotados, etc).

O modelo de integração corresponde no Brasil à criação, em 1973, no Ministério da Educação, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O objetivo deste órgão, que atuou até 1986 e que depois se transformou em Secretaria de Educação Especial (SEESP) ligado à Diretoria da Educação Básica do MEC, era centralizar e coordenar as ações de política educacional voltadas para os portadores de necessidades educativas especiais.

Na época, o CENESP patrocinou a formação de recursos humanos em Educação Especial, enviando um grupo grande de docentes para qualificação,

em nível de mestrado e doutorado, possibilitando a criação dos primeiros programas de pós-graduação em Educação Especial, como o da Universidade Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)⁵, e o início da pesquisa nacional na área. Foi o primeiro grande investimento visando construir recursos para portadores de necessidades especiais (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003).

A política de integração estendeu-se em nosso país com a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), junto à Presidência da República, também em 1986. Suas obrigações na área da Educação, que ficam evidentes em 1989, quando foi transferida para o Ministério da Ação Social, eram as de proporcionar:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (LIMA e RAMOS, 2003).

A filosofia da integração foi devidamente abarcada na Constituição Federal de 1988, onde o inciso 111 do Art. 208 estabelece atendimento

⁵ Estes Programas, no entanto, foram constituídos diferentemente; enquanto que na UERJ a Educação Especial era uma área de concentração, e posteriormente, uma linha de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação, na UFSCar é um Programa de Pós-graduação em Educação Especial.

educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

É reforçada ainda com a elaboração pela CORDE e pela SEESP da “*Política Nacional de Educação Especial*”. Esse documento propunha como diretrizes “apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração...” (MEC/SEESP, 1994)

Mas a promulgação de leis não é sempre garantia da implementação de um modelo, e em todo mundo, a Integração começou a ser questionada. Apesar do modelo, pela primeira vez, tratar do direito das pessoas com necessidades especiais à educação como quaisquer outros alunos, as classes especiais e os apoios das classes de recursos não foram capazes de aumentar o contingente de alunos com deficiências integrados em salas regulares, e os que nela foram inseridos, em sua maioria não demonstravam substanciais ganhos acadêmicos e sociais (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003).

Na verdade, a proposta da integração prendeu-se em buscar a superação da deficiência e nunca se questionou a necessidade de mudar o sistema educacional. De acordo com diversos autores (MAZZOTA, 1993; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003; GLAT e FERNANDES, 2005; entre outros), as classes especiais transformaram-se em depositárias de alunos com deficiências e de problemas de aprendizagem detectados nas escolas, contribuindo para solidificar mitos e preconceitos acerca da deficiência. Ocorria, assim, com freqüência, uma rotulação e o encaminhamento indevido de alunos para as classes especiais.

Em face a esses desdobramentos, um novo paradigma de atendimento aos alunos especiais começou a despontar no final da década de 80 e, com mais força, na década de 90. Nesse período, vimos iniciar o movimento pela Educação Inclusiva, preconizando que todos os alunos deveriam estar inseridos na sala de aula regular e que, para isso, a escola precisava ser reestruturada para atender às suas necessidades educativas especiais.

Enquanto que, no modelo de integração, prevê-se que os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) sejam “integrados” na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou

outras formas de apoio, na proposta da inclusão, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem estar nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se adaptar para atender às suas necessidades. A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e seja competente para trabalhar com todos os educandos.

Lembramos que as duas propostas, na maioria dos sistemas escolares, coexistem – seja por conta da opção pedagógica, seja por conta da disponibilidade de suportes especializados.

O novo ideal de Educação Inclusiva torna-se visível em dois momentos: em 1990, quando as Nações Unidas, representadas pela UNESCO, vêm garantir a democratização da Educação, independentemente das diferenças particulares, através da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jontien, na Tailândia; e, em 1994, com a elaboração da conhecida *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), um documento sobre os princípios, a política e a prática da Educação voltada para as necessidades especiais oficializado na Espanha com a participação de aproximadamente 100 países, inclusive o Brasil.

Esse documento serviu para chamar a atenção quanto à urgência de ações que tornassem realidade uma Educação capaz de reconhecer diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente. Diz a Declaração (UNESCO, 1994):

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (p.10).

Os primeiros a implantar a propostas de classes e escolas inclusivas foram os países desenvolvidos, como Estados Unidos, Canadá, Espanha e Itália (SASSAKI, 1997). No Brasil, essa proposta vem sendo amparada e fomentada pela legislação em vigor, orientando as políticas públicas educacionais tanto em nível federal quanto estadual e municipal.

Além da Constituição Federal, Art. 208, já citada, destaca-se no contexto da inclusão a atual LDB nº 9.394/96, que substituiu a Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 7.044/82. A chamada “Nova LDB” apresenta avanços no que tange à Educação

Especial e à inclusão, estabelecendo, em seu Art. 58, que Educação Especial faz parte da Educação Básica, devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para portadores de necessidades educativas especiais.

O Art. 54, inciso III, da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, vem também estabelecer que é dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esta mesma posição foi recentemente reforçada nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, instituídas pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Essa última, em seu Art. 2, estabelece que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Esse documento tem grande importância, pois trata talvez mais explicitamente de inclusão.

Outro documento brasileiro que trata do atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino é o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, MEC, 2001), apontando o papel das escolas e classes especiais como o de “redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos, de forma a favorecer e apoiar a integração em classes comuns” e a integração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva.

Um outro recente documento a reafirmar os direitos do portador de necessidades especiais, do qual o Brasil também é signatário, é a *Declaração de Guatemala* (OEA, 1999). Ela é fruto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, realizada em 8 de junho de 1999, na cidade da Guatemala. Esse documento reafirma que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

As propostas conferidas nesse documento foram instituídas no Brasil através da promulgação do Decreto 3.956, comprometendo-se a “tomar as

medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2001, p. 22).

A Declaração de Guatemala, portanto, é mais um instrumento para fortalecer as bases da Educação Inclusiva. No entanto, apesar de todos os tratados internacionais e da legislação vigente em cada país, há diversas controvérsias no plano dos discursos e das práticas educativas inclusivas.

Como assinala Mendes (2001), formam-se, no mundo, duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva. Ambas originaram-se de movimentos de pais e de outros representantes da sociedade civil (organizada ou não) pelo atendimento ao princípio da igualdade de direitos e, portanto, de oportunidades de escolarização junto aos demais alunos.

De um lado, há os que defendem a inclusão em classe regular, admitindo a necessidade de serviços de apoio paralelo ao ensino regular, como as salas de recursos e acompanhamento de professores especializados. Por outro, há uma defesa pela “inclusão total” (proposta reconhecida pelo termo americano “Full Inclusion”), que dispensa o atendimento especializado e prevê que a professora da sala deverá dar conta de todas as deficiências. Todos os alunos deverão estar em sala de aula, independente do grau e tipo de deficiência.

Ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la (MENDES, 2001, p.17).

No Brasil, a prática da inclusão vem acompanhada de alguns serviços de apoio aos alunos portadores de necessidades educativas especiais. Os tipos de suporte geralmente oferecidos no país, e precisamente, no Município do Rio de Janeiro, permitindo a inserção das pessoas deficientes nas salas regulares e atendendo às suas necessidades educativas especiais, são as salas de recursos e o professor itinerante.

O primeiro, a *sala de recursos*, caracteriza-se por serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplanta e complementa o atendimento educacional realizados em classes comuns da

rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se dentro das escolas regulares, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos (MEC/SEESP, 2001).

O segundo, a modalidade do *Ensino Itinerante*, se caracteriza pelo atendimento realizado por um professor especializado que se desloca até a escola uma ou mais vezes por semana, com o objetivo de dar apoio especializado ao educando já inserido na classe regular. O atendimento poderá ser individual ou em grupo, de acordo com as necessidades específicas de cada caso (MEC/SEESP, 1995).

De acordo com o Instituto Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro responsável pela Educação Especial, o papel do professor itinerante é prestar orientação e supervisão pedagógica às escolas que possuem alunos incluídos, tendo ele que atuar junto aos profissionais da escola e diretamente com o aluno. O atendimento pode ser prestado na sala de aula, no horário da turma, ou, em alguns casos, em horário oposto à aula.

Nesse sentido, a modalidade de ensino itinerante parece representar uma proposta educativa bastante atraente para a inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente em grandes centros urbanos, como é o caso do município do Rio de Janeiro, quando não há disponibilidade de professores especialistas em todas as necessidades especiais em todas as escolas (PLETSCH, 2005, p.6)

Destacamos esse tipo de suporte, pois foi utilizado pela escola onde realizamos o estudo de caso dessa pesquisa. O trabalho do professor itinerante para a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais estará relatado no Capítulo 3.

Apesar das propostas, tanto de salas de recursos quanto de ensino itinerante, ainda temos no Brasil, em grande número, a prática de escolas e classes especiais. A prática da inclusão não parece ser ainda o modelo vigente em nosso país.

Estudos realizados nos últimos anos têm apontado que, independente da importância político-filosófica desse modelo e da legislação vigente, inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas, sobretudo em países em

desenvolvimento como o Brasil. A principal barreira, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela (GLAT, 1998; 2000; BUENO, 1999; GLAT e NOGUEIRA, 2002; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003)

Discorrida aqui a história sobre o atendimento aos portadores de necessidades especiais, chegando à idéia de Educação Inclusiva, pretendemos no próximo capítulo aprofundar o conceito de escola inclusiva, discutindo quais as mudanças que a escola deverá realizar para o atendimento da diversidade de necessidades dos alunos em sala de aula.

Antes, porém, vale ainda ressaltar a evolução das matrículas no Brasil de alunos com necessidades educativas especiais para que tomemos conhecimento de como esses alunos estão sendo integrados ou incluídos no sistema de ensino, ou seja, qual a tendência do atendimento prestado aos portadores de deficiência em nosso país.

1.3. Evolução das matrículas de portadores de necessidades educativas especiais na Educação Básica

Segundo o Censo Escolar de 2004 (INEP/MEC, 2004), no Brasil, em todos os níveis da Educação Básica, há 55 milhões de estudantes, e desse total, 88% estão em escolas públicas, conforme a Tabela 1 que segue na próxima página. Para esses alunos há um pouco mais de 2,5 milhões de professores. O maior número de professores está no ensino fundamental, nas turmas de 5ª a 8ª série: são 835.386 funções docentes. Em seguida, nas turmas de 1ª a 4ª série, ensinam 822.671 docentes e, no ensino médio, 497.994, conforme Tabela 2.

TABELA 1
Matrícula na Educação Básica – Brasil – 2003/2004

Níveis e modalidades de ensino	Matrícula 2003	Matrícula 2004	Variação 2003/2004	Rede Pública 2004	Participação Rede Pública
Total Brasil	54.667.259	55.027.803	0,7%	48.122.307	88,0%
Creche	1.237.558	1.348.078	8,9%	844.282	68,2%
Pré-Escola	5.155.676	5.553.180	7,7%	4.070.781	79%
Ensino Fundamental	34.438.749	34.012.151	-1,2%	30.683.857	89,1%
Ensino Médio	9.072.942	9.166.835	1,0%	8.056.000	88,8%
Educação Especial*	358.898	371.442	3,5%	136.770	38,1%
Educação de Jovens e Adultos	4.403.436	4.576.117	3,9%	4.330.617	98,3%

* Matrícula em escolas exclusivamente especializadas ou classes especiais.

TABELA 2
Número de funções docentes* por nível de ensino – Brasil – 2004

	Total	Público (%)	Privado (%)
Pré-escola	293.578	66,5	33,5
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série	822.671	86,3	13,7
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série	835.386	85,5	14,5
Ensino Médio	497.994	77,3	22,7

* O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Quanto ao número de estudantes portadores de necessidades educativas especiais, o Brasil registrou, no ano passado, 566.023 matrículas,

sendo 371.442 em escolas e classes especiais e 194.581 em classes comuns. Vistos esses dados, percebemos que o número total de matrículas, comparado ao ano de 2003, teve um crescimento de 12,3%, já a quantidade de alunos com necessidades especiais em classes comuns aumentou 34,1% em 2004, enquanto que, em escolas especializadas ou classes especiais, cresceu pouco comparado ao ano de 2003, apenas 3,5%. Segundo análise do MEC, a participação do atendimento em separado, nas classes especiais e nas escolas especiais, diminuiu, passando de 75,3% para 71,3%.

O crescimento da taxa de inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais em classes comuns e a redução no ritmo de crescimento das matrículas em escolas exclusivamente especializadas ou classes especiais consolida a tendência dos últimos anos da Educação Inclusiva.

Em 1998, quando os censos escolares começaram a registrar em separado as matrículas de alunos com necessidades especiais em classes comuns com ou sem apoio, a matrícula de alunos incluídos em classe regular equivalia a 15% do total. Em 2002, representava 24,7% das matrículas da Educação Especial, em 2003, 28,7%, e, em 2004, chega a 34%.

As Tabelas 3 e 4 mostram a evolução das matrículas na Educação Especial por dependência administrativa – escolas federais, estaduais, municipais e privadas:

TABELA 3

Evolução da matrícula inicial na Educação Especial por dependência administrativa – em escolas exclusivamente especializadas e classes especiais

ANO	TOTAL	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PRIVADA	%
1998	293.403	872	0,30	91.959	31,34	44.693	15,23	155.879	53,13
2003	358.898	721	0,20	76.013	21,18	62.341	17,37	219.823	61,25
2004	371.442	747	0,20	71.620	19,28	64.403	17,34	234.672	63,18

Nota: Número de alunos portadores de necessidades educativas especiais que recebem atendimento especializado em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular. Não inclui os portadores de necessidades especiais incluídos ao ensino regular.

TABELA 4
Evolução da matrícula inicial na Educação Especial por dependência administrativa – em classes comuns

ANO	TOTAL	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PRIVADA	%
1998	43.923	26	0,06	23.352	53,16	18.462	42,03	2.083	4,74
2003	145.141	88	0,06	54.793	37,75	82.305	56,71	7.955	5,48
2004	194.581	102	0,05	70.382	36,17	115.274	59,24	8.823	4,54

Nota: Número de alunos portadores de necessidades educativas especiais que freqüentam classes comuns com os demais educandos, sem ou com Apoio Pedagógico Especializado, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos/Supletivo ou Educação Profissional.

Apesar do crescimento das matrículas de alunos com necessidades especiais em classes comuns, nota-se pelos dados, que nos últimos anos, as matrículas ainda se concentram em escolas e classes especiais privadas.. Afinal, dos 566.023 matriculados na Educação Especial, 234.672, ou 41,46% estão nas unidades especializadas privadas, o que representa quase a metade de alunos matriculados na Educação Especial. Enquanto que apenas 8.823 em classes comuns privadas, ou seja, 1,56%.

Cabe registrar que o ensino fundamental regular (1º grau), onde também estão inseridos os alunos especiais incluídos, registrou, em 2004, 34.012.151 matrículas. Desse total, 3.328.294 provenientes da rede de escolas privadas, ou seja, 9,8% de matrículas privadas (ver a Tabela 5)

TABELA 5
Evolução da matrícula inicial no Ensino Fundamental por dependência administrativa

ANO	TOTAL	FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PRIVADA	%
1996	33.131.270	33.564	0,10	18.468.772	55,75	10.921.037	32,96	3.707.897	11,19
2003	34.438.749	25.997	0,08	13.272.739	38,54	17.863.888	51,87	3.276.125	9,51
2004	34.012.151	24.633	0,07	12.697.289	37,34	17.961.940	52,87	3.328.294	9,79

4	1		7	4	3		1	4	
---	---	--	---	---	---	--	---	---	--

No entanto, independente da modalidade de ensino, as matrículas por tipo de deficiência cresceram consideravelmente até 2003: em 1996, o Brasil registrava um total de 201.142, em 2003, as matrículas aumentaram para mais de 500 mil alunos (INEP/MEC, 2003). De 2002 para 2003, aumentaram em 162.478 mil matrículas. O aumento mais significativo entre 2002 e 2003 diz respeito aos portadores de deficiência mental, saltando de 199.502 para 251.506, respectivamente, uma diferença de 52.004 matrículas. A Tabela 6, a seguir, mostra com clareza a evolução das matrículas por tipo deficiência.

TABELA 6
Evolução da matrícula de alunos com necessidades especiais por tipo de deficiência

-	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Tipo de Necessidade	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos
Total Brasil	201.142	334.507	337.326	374.129	300.520	323.399	337.897	500.375
Deficiência Visual	8.081	13.875	15.473	18.629	8.019	8.570	9.622	20.521
Deficiência Auditiva	30.578	43.241	42.584	47.810	35.545	36.055	35.582	56.024
Deficiência Física	7.921	13.135	16.463	17.333	10.764	12.182	11.817	24.658
Deficiência Mental	121.021	189.370	181.377	197.996	178.005	189.499	199.502	251.506
Deficiência Múltipla	23.522	47.481	42.582	46.745	41.726	47.086	50.484	62.283
Condutas Típicas	9.529	25.681	8.994	9.223	7.739	9.190	9.744	16.858
Superdotação	490	1.724	1.187	1.228	454	692	625	1.675
Outras	-	-	28.666	35.165	18.268	20.125	20.521	66.850

Certamente existem hoje elementos mais favorecedores da construção de uma escola aberta para a diversidade, em comparação com a situação vista há 10 ou 15 anos. Além de alguns aspectos de legislação e políticas já apontados, é evidente a ampliação da presença de alunos com deficiências nas escolas públicas.

É também perceptível a constituição de um enfoque mais escolar (menos clínico, portanto) do discurso educacional dirigido à Educação Especial, desde a avaliação inicial dos alunos até o desenvolvimento dos próprios programas educacionais. No entanto, o quadro de atendimento escolar a este alunado, dito especial, ainda está muito longe do necessário, tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Muitos alunos parecem estar apenas matriculados em uma classe regular, mas ainda não estão de fato incluídos. Faltam recursos na escola, preparo das professoras, entre outros fatores.

No próximo capítulo, será feito um debate sobre o que se entende por escola inclusiva no Brasil e que serviços e mudanças a escola precisará programar para abarcar as diversas necessidades educativas especiais que se apresentam em uma sala de aula.

CAPÍTULO 2

ESCOLA INCLUSIVA, DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Eu preferiria que meus filhos freqüentassem uma escola em que as diferenças fossem observadas, valorizadas e celebradas como coisas boas, como oportunidades para a aprendizagem (...) As diferenças encerram grandes oportunidades para a aprendizagem. Elas oferecem um recurso livre, abundante e renovável...

Robert Bath (1990 apud STAINBACK e STAINBACK, 1999)

Nossa escola, como a vemos hoje, em que professores e alunos estão dentro de salas de aulas, não se tornou assim por acaso. A partir da tradição de reunir discípulos em torno de um mestre-filósofo, de escutar os ensinamentos oriundos das comunidades religiosas e das catequese, a escola surgiu com o objetivo de introduzir crianças e jovens na sociedade para que, saindo da guarda de suas famílias, passassem a conhecer o mundo e adquirir conhecimentos e saberes acumulados ao longo do tempo.

Para atender às exigências e necessidades das novas gerações, no entanto, a escola precisou mudar, repensar suas práticas e enfrentar novos desafios, incluindo o respeito às diferenças.

Como nos fala Portes:

E este desafio se torna mais complexo considerando que esta escola traz em si os conflitos e contradições presentes na sociedade que a criou e a mantém. Assim, uma escola tanto pode se tornar o lugar de produção do fracasso, de perda de auto-estima, de desilusões e desesperanças, quanto o ambiente que acolhe, respeita as diferenças, valoriza a curiosidade e a originalidade, desvenda os caminhos do prazer em aprender.

(Portes, 1999, p.6)

Talvez o maior desafio da atualidade seja transformar a escola tradicional criada para educar apenas os alunos considerados “normais”, em uma escola inclusiva, que atenda e acolha em um mesmo ambiente todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, distúrbio de aprendizagem ou de comportamento, Para isso, são necessários revisar os projetos político-pedagógicos e os paradigmas educacionais.

Em vista dessa nova concepção, pretendemos, nesse capítulo, apresentar o que se entende por Escola Inclusiva e as estratégias necessárias para que essa proposta ultrapasse a esfera teórica e conceitual e se transforme em realidade, em prática cotidiana.

Como já discutido, o principal pressuposto da escola inclusiva é de que todos os alunos, mesmo aqueles portadores de necessidades especiais, traduzidas, nesse trabalho, por deficiências sensoriais (visual e auditiva), mental ou cognitiva, transtornos severos de comportamento ou condutas típicas (autismo e psicoses) e altas habilidades, sejam educados no sistema regular de ensino, preferencialmente sem defasagem idade-série.

A Educação Inclusiva vem propor que todas as crianças, independente de suas características pessoais, estilos de aprendizagem, condição orgânica, origem socioeconômica ou cultural, estejam em sala de aula e que suas necessidades sejam satisfeitas, baseando-se no princípio da educação para todos.

É uma escola aberta à diversidade, que pretende dar conta de todos os tipos de alunos, sejam eles portadores de uma deficiência ou de alguma dificuldade, temporária ou permanente, que interfira na sua aprendizagem escolar. Uma escola que aceita as diferenças individuais como atributos e não como obstáculos (SANTOS, 2005^a).

Vale ressaltar que a diferença aqui citada tem como base o conceito de multiculturalismo, ou seja, de que há diversas culturas formadas e organizadas e, conseqüentemente, diversas experiências e formas de agir, pensar e expressar (MC LAREN, 1998).

É um grande desafio democratizar a escola, ou torná-la inclusiva, pois excluir ou segregar certos tipos de alunos faz parte da história da Educação, como de toda a sociedade. Como explica Goffman (1988), as pessoas com deficiência foram estigmatizadas e tornaram-se desacreditados (quando a deficiência é clara) ou desacreditáveis (quando a deficiência não está imediatamente aparente) na sociedade. Assim, foi também nas escolas.

Em um resgate prévio da história, visto no capítulo anterior, vimos que os grupos de pessoas com deficiências, cujas diferenças eram claras e totalmente desqualificadas, ficaram por muito tempo de fora do processo educacional, até meados do século XX. Considerados seres inválidos, sem

condições de contribuir para a sociedade, eram confinados aos cuidados de seus familiares ou internados em instituições protegidas.

No século XIX, quando se desenvolveu a escola “universal, laica e obrigatória” – hoje em dia considerada “escola tradicional” – eles continuaram excluídos da Educação. Essa proposta, mesmo postulando que a base do ensino deveria ser igual para todos, veio permitir que apenas os alunos considerados “normais” tivessem acesso ao saber e pudessem competir por melhores lugares na sociedade, tentando superar as diferenças econômicas, sociais e culturais (RODRIGUES, 2001).

Durante muito tempo, acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem alguma dificuldade, deficiência ou distúrbio eram considerados “anormais” e estariam de fora do sistema regular de ensino. Essa idéia de “normalidade” deu lugar a dois tipos de escolas: a tradicional, formada por alunos ditos “normais” e a especial, pelos chamados excepcionais ou “especiais” (GLAT e NOGUEIRA, 2002).

Como visto no capítulo anterior, em contraposição à essa segregação dos portadores de necessidades especiais, no início da década de 70, surgiu um novo paradigma de escola: a integração. O modelo, marcado pela criação de classes especiais dentro da escola regular, buscou superar as práticas isoladoras submetidas às escolas e instituições especiais. Ele partia do pressuposto que alunos com deficiências não precisavam estudar em escolas separadas, mas poderiam estar no mesmo ambiente que os alunos ditos “normais”.

A proposta de integração é orientada pelo chamado Princípio da Normalização, que defende que se “proporcione às pessoas com necessidades especiais as condições de desenvolvimento, de interação, de educação, de emprego e de experiência social em tudo, semelhantes às que essas pessoas teriam se não tivessem sofrido uma condição de deficiência” (RODRIGUES, 2001, p. 23).

O modelo “foi associado à proposta de que pessoas com deficiência deveriam ter assegurado o direito a experimentar o estilo de vida comum, considerado ‘normal’ em sua cultura” (NUNES, FERREIRA e MENDES, 2003, p. 100).

A integração foi o primeiro movimento no sentido de fazer com que portadores de necessidades especiais se sentissem parte da sociedade. Não foi, entretanto, suficiente para dar conta das necessidades educativas especiais dos portadores de deficiências. As classes especiais, em geral, acabaram se tornando depositárias de alunos que não aprendiam, mesmo que não tivessem deficiências. E os alunos com deficiências que nelas estavam geralmente pouco aprendiam e, dificilmente, eram transferidos para as classes regulares como propunha o modelo de integração.

O fato é que a proposta de integração, ainda que tenha alertado para a necessidade de inserir o aluno com deficiência no contexto educacional regular, se preocupou exclusivamente com o apoio direto ao aluno, sem intervir sobre o sistema escolar como um todo. Nesse caso, o aluno era o responsável por se adaptar ao sistema educacional e, não a escola por mudar para atender às necessidades educativas especiais.

A grande diferença entre integração e inclusão é que a primeira preocupou-se exaustivamente com a deficiência enquanto que a segunda, a proposta da inclusão, em mudar a escola para dar conta das necessidades educativas especiais dos vários alunos, sejam eles deficientes ou não.

Tecnicamente, integração e inclusão são duas propostas educacionais distintas. Na primeira, os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) são integrados em classes regulares ou na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo na sala de recursos. Na segunda, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser incluídos diretamente no ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades na própria classe regular. (GLAT e DUQUE, 2003, pg. 70)

Conforme orientação da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), a escola inclusiva, propagada na década de 90, propõe que portadores ou não de alguma deficiência deverão ser educados em um mesmo ambiente, em uma mesma classe, e a escola, para isso, precisa se adaptar.

Em suma, a *Declaração de Salamanca* afirma que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas 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, sendo que aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo de todo o sistema educacional. (...).(UNESCO, 1994, p.9)

Como nos diz Gotti (2002), “incluir não significa simplesmente colocar o estudante junto com outros ditos normais, mas reestruturar o sistema educacional para que as crianças especiais sejam atendidas nas suas especificidades e peculiaridades” (p. 9).

Se a escola inclusiva pretende dar respostas às necessidades de todos os alunos, educando-os sempre que possível nas classes regulares e, portanto, acabar com o processo histórico e cultural de exclusão e segregação, deve então propor e realizar mudanças. Entre elas, como aponta Correia (2001), elaborar um conjunto de medidas que reflita os seus valores, permitindo dividir responsabilidades entre todos os envolvidos com o processo educativo, sejam professores, família ou comunidade.

Deverá também repensar o processo de formação de educadores. Para atuar em uma escola inclusiva, o professor precisa ser preparado para lidar com as diferenças e a diversidade de todas as crianças. Segundo a *Declaração de Salamanca* (1994), Artigo 40, “a preparação adequada de todos os profissionais da Educação é também um dos fatores-chave para propiciar a mudança”.

Cabe ao professor, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo

do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, p. 5)

Bueno (1999), entre outros autores, destaca a necessidade de uma melhor formação e capacitação não só dos professores do ensino regular, mas também do ensino especial.

(...) à medida que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, à medida que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (p. 15)

A observação é feita também por Freire e Valente (2001):

O professor da classe especial certamente conhece o diagnóstico do aluno – as principais características e decorrências de seu quadro patológico – mas quase nunca usa este dado como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais freqüentemente visto como um fator limitante na vida escolar do aluno: define o que o sujeito não pode fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta, na maioria dos casos, uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar (p. 76)

Mas, o exercício de escolas inclusivas não depende unicamente do esforço do professor e de uma atitude isolada da escola. O progresso dessa proposta depende de um conjunto de condições que permitirão que a maioria de alunos portadores de necessidades especiais seja educada em escolas regulares com eficiência e eficácia.

Tais condições referem-se ao: contexto político e social (organização das políticas educacionais); ao contexto pedagógico (escola); e ao contexto de aula (professores e alunos). Ou seja, é a combinação entre proposta política, escola e profissionais de educação. Ainda que tenham grande influência um sobre o outro, são contextos independentes, mas que deverão andar lado a lado.

Trataremos a seguir do contexto pedagógico e de aula, já que o contexto político já foi devidamente discutido no capítulo anterior.

De acordo com Oliveira e Glat (2003), uma escola é inclusiva quando propõe, no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a integração social e as práticas heterogêneas. Estes destaques estão de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial*:

Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC/ SEESP 1998, p. 7).

Para a efetivação da proposta de inclusão educacional, sobretudo de alunos com deficiências cognitivas, sensoriais e/ou motoras graves, tem sido desenvolvido o conceito de “adaptações curriculares”. Estas envolvem tanto as transformações de acessibilidade ao currículo quanto as modificações no planejamento pedagógico, nos objetivos curriculares, na avaliação e nas formas de ensinar para que o aluno com necessidades educativas especiais possa freqüentar com aproveitamento acadêmico uma classe regular.

A realização de adaptações curriculares pode ser um dos caminhos para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. É através desse tipo de procedimento que a Educação Inclusiva pode deixar de ser apenas uma filosofia, ideologia ou política e se transforme em ações concretas em situações reais, conforme ressaltam Oliveira e Glat (2003).

No entanto, adaptar o currículo educacional não basta. Requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação aos alunos com deficiência, mas que se organizem para construir uma escola para todos, que dê conta da diversidade.

2.1. Adaptando o currículo para a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que os persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Voltando-se para a proposta da inclusão, pode-se falar em dois tipos de adaptações curriculares: as adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas, ou curriculares, propriamente ditas (CORREIA, 2001 MEC/SEESP, 2003; OLIVEIRA e GLAT, 2003; entre outros)

As adaptações de acessibilidade ao currículo dizem respeito às estratégias de eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, cujo objetivo é permitir que o aluno possa freqüentar a escola e a classe regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas e extracurriculares propostas para os demais.

Fazem parte dessas estratégias: proporcionar condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS⁶ e/ou capacitação do professor e demais colegas, transcrição de textos para Braille⁷ ou utilização de outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa e ampliada (CAA)⁸ com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, entre outras medidas.

As adaptações curriculares, propriamente ditas, ou pedagógicas, são modificações realizadas no planejamento, como também nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele. Elas deverão ser desenvolvidas para dar conta das diferenças entre alunos e de suas necessidades específicas. Afinal, a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar o ensino e as ações docentes.

⁶ Língua de Sinais é utilizada pelos portadores de deficiências auditivas, a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Os surdos no Brasil falam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

⁷ Sistema criado por Louis Braille, em 1825, e que permite aos cegos ler e escrever usando materiais em alto relevo.

⁸ O termo Comunicação Alternativa e Ampliada, que vem do inglês *Augmentative Alternative Communication*, é utilizado para definir outras formas de comunicação, sem ser a da fala, como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada (Glennen, 1997). Retirado do site:

<http://www.comunicacaoalternativa.com.br/adca/caa/comunicacaoalternativa.htm>

Vale ressaltar que o currículo é central para a escola e associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce. Para MacLaren (1998), currículo:

(...) representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com freqüência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. (p. 116).

Rodrigues (2001), assim conceitua currículo:

Em sentido lato, é todo o conjunto de experiências planejadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em atividades acadêmicas como em outros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida. (p. 29).

Para esse autor, o currículo é o ponto de convergência e de aplicação de todas as informações, metodologias e intervenções educativas. Diria, ainda mais, é também o momento de aplicação das experiências e estudos de um educador e da interação entre professor e aluno, professor e escola, escola e comunidade.

A elaboração do currículo diz respeito ao momento que os agentes responsáveis pela educação (ou seja, professores, coordenadores pedagógicos e profissionais afins) sintetizam e organizam algumas situações, oportunidades e experiências.

O currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola (comumente conhecido como PPP), que é o guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; e o que, como e quando avaliar. Está diretamente ligado à identidade da escola. O projeto pedagógico é a expressão política e cultural dos interesses, aspirações, dúvidas e expectativas da comunidade escolar.

Sendo assim, em um currículo estão incluídos os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, como também os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que irão concretizar a educação em sala de aula, ou seja, em práticas de aula (MEC/SEESP, 2003).

Em se tratando de alunos portadores de necessidades especiais, o desenvolvimento do currículo deverá estar voltado, segundo Rodrigues (2001)

para três aspectos: a seleção do modelo; a diferenciação; e a funcionalidade desse currículo para os alunos.

Para esse autor, o modelo ideal de currículo capaz de atender às necessidades educativas especiais de determinados alunos é o chamado modelo curricular “situacional”, no qual os objetivos são determinados em curto prazo e em função de uma avaliação prévia das capacidades e do potencial do aluno. Situacional porque considera a situação ou estágio de cada um de seus alunos e, conseqüentemente, de suas diferenças.

Definido o modelo de currículo, faz-se necessário discutir sua diferenciação, que diz respeito à flexibilidade do currículo e à possibilidade de adaptação às condições de aprendizagem e à motivação do aluno. Esse é o aspecto central para se pensar em um currículo que dê conta do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

Um terceiro e último aspecto a ser considerado na organização de um currículo é a sua funcionalidade. Os currículos funcionais têm sido definidos como um conjunto de conteúdos de aprendizagem que visam à preparação de alunos com deficiência nas áreas do desenvolvimento pessoal e social, das atividades da vida diária e da adaptação ocupacional (CLARK, 1994, *apud* CORREIA, 1999). A idéia de um currículo funcional parte da constatação de que pessoas, inclusive aquelas com grandes dificuldades de adaptação, têm direito a uma vida mais autônoma e com qualidade e, por isso, sua função é atender o máximo possível às necessidades dos alunos.

Adaptar um currículo para a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, portanto, é um processo dinâmico. É necessário, antes de qualquer coisa, que seja feito um levantamento das necessidades educativas específicas de cada aluno, tanto no início do trabalho quanto no decorrer do processo ensino-aprendizagem. As adaptações são redefinidas na medida em que o aluno supera dificuldades anteriores.

Segundo Ruiz (1986, *apud* CORREIA, 1999), as adaptações curriculares constituem em eliminar, introduzir ou modificar algum objetivo, conteúdo ou atividade do currículo regular, como também priorizar certos conteúdos conforme o processo de aprendizagem do aluno e modificar o tempo previsto para atingir os objetivos propostos.

As adaptações curriculares devem considerar os seguintes critérios: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; e como e quando avaliar o aluno (MEC/SEESP, 2003).

Elas realizam-se em três níveis:

- Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual;
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula;
- Adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

O mesmo afirma Correia (1999), para quem as adaptações curriculares se concretizam em três níveis:

- Na escola, analisando as características, necessidades e possibilidades da região onde ela está instalada, os recursos humanos, físicos, financeiros e didáticos da escola, as expectativas, interesses e motivações de pais e alunos, como também conhecendo bem os grupos específicos de alunos, inclusive os portadores de necessidades educativas especiais;
- Na turma, considerando as características socioeconômicas e culturais dos alunos da turma, as motivações e interesses específicos dos alunos; o percurso escolar da turma e os alunos com necessidades educativas especiais;
- No aluno, buscando conhecer o que dizem os relatórios médicos e/ou psicológicos, o percurso escolar do aluno, registros e/ou relatórios de anos anteriores como também a incidência dos problemas nas aprendizagens escolares. Nesse caso, caberão, ainda, adaptações na avaliação dos alunos considerando as deficiências e características dos alunos.

Sob essa perspectiva, notamos que o currículo é a ferramenta usada pelos educadores para organização do processo ensino-aprendizagem de uma escola e que, por isso, deverá sofrer alterações para a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

Como assinalam Stainback e Stainback (1999):

Com tal diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, nós educadores, precisamos ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno. (p. 241)

É por isso, então, que Manjón, Gil e Garrido (1995) postulam que deve haver dois tipos de adaptações do currículo: as não significativas e as significativas. Uma não é menos importante que a outra, apenas demandam menor ou maior tempo para sua implementação. As primeiras são modificações menores, realizadas com certa facilidade, no planejamento das atividades. A segunda, mais profunda, exigindo maior envolvimento da escola como um todo.

As adaptações não significativas do currículo são, segundo esses autores:

- **Organizativas**, cujo objetivo é facilitar o processo ensino-aprendizagem e, por isso, dizem respeito à organização de agrupamentos de alunos para a realização das atividades em sala, à organização didática de sala de aula, propondo conteúdos e objetivos diversificados de interesse do aluno, e à organização do tempo, que também deverá ser diversificado, para desenvolvimento das atividades.
- **Relativas aos objetivos e conteúdos**, quando então se poderá dar prioridade às áreas e unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores, ou aos objetivos que enfatizem certas capacidades e habilidades; reforço da aprendizagem ou retomada de certos conteúdos; e eliminação de conteúdos menos relevantes ou secundários;

- **Avaliativas**, quando então serão selecionados as técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno;
- **Relativas aos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem**, que se referem às alterações e seleções de métodos de ensino;
- **Referentes à temporalidade**, ou seja, ao tempo previsto para realização das atividades e/ou conteúdos e no período proposto para alcançar determinados objetivos.

As adaptações curriculares significativas referem-se às modificações feitas nos (as):

- **Objetivos**, seja eliminando alguns deles quando extrapolam as condições do aluno para atingi-los, temporária ou permanentemente, seja introduzindo objetivos alternativos, não previsto para os demais alunos, ou específicos complementares, que poderão ser acrescidos o longo da programação curricular;
- **Conteúdos**, seja introduzindo conteúdos específicos, complementares ou alternativos, mas que são essenciais para alguns alunos, seja excluindo conteúdos básicos, inviáveis para o aluno;
- **Metodologia e organização didática**, seja introduzindo métodos de ensino, alterando procedimentos didáticos para atender às necessidades dos alunos, inclusive os portadores de necessidades especiais, ou organizando a sala de aula para atender às necessidades específicas do aluno;
- **Avaliações**, evitando “cobranças” indevidas ou que possam estar além das possibilidades do aluno. Refere-se à introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de outros critérios gerais ou modificações de critérios de promoção. Vale lembrar que ao realizar a avaliação de alunos portadores de necessidades especiais, esses não deverão ser considerados alunos inferiores ou incapazes de aprender.

- **Temporalidade**, ajustando o tempo e o espaço para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades necessárias para sua autonomia e crescimento.

Tais adaptações não implicam em um empobrecimento ou desvitalização do currículo escolar, mas na consideração das diversidades existentes no alunado. Dessa forma, as atividades propostas pelos professores em sala de aula deverão propiciar o desenvolvimento pleno do educando. Afinal qualquer aluno, inclusive o portador de necessidade especial, precisa participar do processo pedagógico, que inclui os vários conhecimentos, valores e significados aplicados em sala de aula.

Um currículo inclusivo considera que os conteúdos de aula não são apenas um fim, mas um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas dos alunos e, portanto, deverão ser adequados aos diversos ritmos de aprendizagem. Como nos alerta Santos (2005), ele não deverá priorizar a quantidade de conteúdo em detrimento do trabalho de qualidade e considera os diferentes ritmos e habilidades em sala de aula.

Em suma, para adaptar um currículo, faz-se necessário saber quem são os alunos em questão, e, por fim, compreender o que são e quais são as suas necessidades educativas especiais. Na próxima seção, discutiremos sobre o que se entende por “necessidades educativas especiais”.

2.2. Necessidades educativas especiais, de que estamos falando?

Segundo as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação na Educação Básica* (MEC/SEESP, 2001), necessidades educativas especiais são todas as “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos, tanto aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica quanto aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.

A expressão aqui usada deverá referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorram de sua elevada capacidade ou de sua dificuldade para aprender. O termo “necessidades educativas especiais” estará associado, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente ligada à deficiência (MEC/SEESP, 2003).

O termo necessidades educativas especiais surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional, como deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, incapacitados, etc, evitando assim o rótulo ou estigma. Utilizarmos nesse trabalho o termo serviu para identificar um grupo de alunos excluídos e que foram segregados ou ficaram à margem do sistema educacional do ensino regular.

Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que possam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. (MEC/SEESP, 2003, p.27)

Não se trata de um mero jogo de palavras, pois ao usarmos “necessidades educativas especiais” significa deixarmos de pensar na deficiência em si e passamos a refletir sobre o papel da escola e o que ela pode fazer para atender à demanda do aluno.

Para Correia (1999), o termo deverá ser empregado às crianças e jovens com aprendizagem atípica, ou seja, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário aplicar as adaptações curriculares. Dessa forma, o autor divide as necessidades educativas especiais em dois tipos: permanentes e temporárias. As primeiras “exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. Essas adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As segundas exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno em determinado momento do seu desenvolvimento”. (p.49)

As necessidades permanentes estão normalmente voltadas para alunos com problemas orgânicos, funcionais ou com déficits socioculturais e econômicos graves. São alunos com deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais, problemas motores, de comunicação,

com deficiência visual, auditiva, cego-surdos, transtornos invasivos do desenvolvimento (como o autismo) ou outros problemas de saúde.

As necessidades temporárias estão comumente ligadas aos problemas ligeiros de leitura, escrita ou de cálculo ou à atrasos e perturbações menos graves que venham comprometer o desenvolvimento motor, perceptivo, lingüístico ou socioemocional. Nesse caso, qualquer aluno, seja deficiente ou não, poderá necessitar de adaptações temporárias.

Em face do que foi aqui apresentado, no próximo capítulo, em que apresentamos a pesquisa de campo realizada em uma escola pública do Município do Rio de Janeiro, buscaremos correlacionar a teoria com a prática. Assim, poderemos conferir como o currículo dessa unidade escolar foi concebido e quais as adaptações realizadas para a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Para tanto, foi observado como vem ocorrendo a inclusão de uma aluna portadora de deficiência física e de uma defasagem idade-série de dois anos em uma classe regular do 1º Segmento do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 3

O PASSO A PASSO DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

(PÁDUA, 1997, p. 29)

O foco dessa pesquisa é o processo de inclusão de alunos portadores de deficiência em classe regular, tomando como exemplo uma escola da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Partimos do princípio, discorrido nos dois primeiros capítulos, que a Educação Inclusiva tem como objetivo propiciar a ampliação do acesso de alunos portadores de necessidades educativas especiais às classes regulares. Para tal, é enfatizado o oferecimento de suporte técnico e capacitação aos professores, para que eles possam estabelecer formas criativas de atuação com os alunos especiais incluídos.

Para o desenvolvimento desta investigação, tomou-se como base as seguintes questões: Como professores e pedagogos entendem a inclusão educacional desses alunos? Quais as adaptações realizadas no projeto pedagógico e no currículo das escolas para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares? E como se dá a interação entre alunos “normais” e alunos “especiais”? A proposta foi conhecer

como uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro se organizou para a prática da Educação Inclusiva.

Tais questionamentos serviram de roteiro para a construção das entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras e coordenadora pedagógica da escola onde foi realizada a pesquisa. Serviram ainda para orientar a observação feita em sala de aula.

A metodologia escolhida, os objetivos, os personagens e o cenário da pesquisa, enfim, toda a trajetória da pesquisa de campo será detalhada a seguir. Vale ressaltar que os nomes citados no estudo, tanto de pessoas, como da própria escola escolhida, a fim de resguardá-los, são fictícios. Essa prática segue as normas preconizadas em pesquisas que envolvem sujeitos humanos (GLAT e DUQUE, 2003)

3.1. Metodologia

Nesse trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois permite um aprofundamento de dimensões da vida social que não podem ser quantificadas, como é o caso desse estudo. A pesquisa qualitativa:

(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, *apud*PLETSCH, 2005, p. 43)

Como metodologia facilitadora para a realização dessa pesquisa, foi utilizado o *estudo de caso com abordagem etnográfica*, tendo como *locus* uma escola do ensino fundamental da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, que contava com alunos portadores de necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares.

O estudo de caso tem como prioridade enfatizar o conhecimento do particular, seja de uma pessoa, escola, programa ou grupo social. O interesse do pesquisador, nesse sentido, é compreender tal caso como uma unidade. Ao usar abordagens etnográficas, tem o objetivo de compreender as relações sociais entre os sujeitos participantes da referida investigação e os significados de suas ações (ANDRÉ, 2003).

Vale lembrar que:

A etnografia, também conhecida como pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, analítica ou hermenêutica, compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas. (...) O objetivo é documentar, monitorar e encontrar o significado da ação. (MATTOS, 2001, p. 43)

Como aponta André (2003, p. 49): “por um lado, o estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, por outro demanda um trabalho de campo intenso e prolongado”, o que permite descobrir aspectos novos ou poucos conhecidos do problema estudado. Um estudo de caso etnográfico é normalmente usado,

“(1) quando se está interessado numa instância em particular; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural” (ANDRÉ, 2003, p. 52)

Essa abordagem permite descrever as relações e processos que configuram a experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto investigado, por meio da relação direta entre pesquisador e pesquisado (ANDRÉ, 2003; MATTOS, 1995, 2002; entre outros).

Para descobrir alguns aspectos acerca de como está sendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e quais algumas das dificuldades encontradas por professores, nesta pesquisa a aplicação da abordagem etnográfica perseguiu três preocupações:

a) estudar o contexto sempre da maneira mais global possível --- o contexto é a escola escolhida para realização da pesquisa;

b) envolver no estudo os agentes investigados na pesquisa --- que foram as professoras, uma aluna portadora de necessidades educacionais especiais e seus colegas de turma;

c) revelar relações significativas, de modo a impulsionar o diálogo entre teoria e empiria no curso da atividade de pesquisa --- na escola, buscamos correlacionar a teoria sobre Educação Inclusiva e como a proposta se deu na prática.

Em suma, usou-se para essa pesquisa técnicas e procedimentos etnográficos que não seguem padrões rígidos ou predeterminados.

Lembra, também, essa autora que escolher a etnografia como abordagem de investigação científica justifica-se pela importância que essa metodologia traz às pesquisas qualitativas voltadas para o estudo das desigualdades e exclusões sociais.

A opção pela realização de um estudo de caso com abordagem etnográfica deu-se, ainda, com vistas à singularidade da situação, já que essa metodologia é extremamente útil para conhecer os problemas, as dificuldades e entender a dinâmica da prática educativa, assim como as relações entre os sujeitos envolvidos no caso estudado.

Para Kenny e Grotelueschen (1980, *apud* ANDRÉ, 2003), uma unidade é escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque se destaca perante outros casos ou porque difere de outros. Nessa pesquisa, especificamente, estudar uma unidade escolar específica é porque a escola destaca-se dentro da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, representando relevância para a propagação e validação de políticas educacionais de inclusão de portadores de deficiência.

Ainda segundo André (2003), o que caracteriza um estudo de caso etnográfico é o interesse pelo conhecimento de uma instância particular — seja uma instituição, pessoa ou programa específico — em sua complexidade e em sua totalidade, e por ser descritivo e indutivo. Ou seja, “a preocupação com o processo envolve, por um lado, a descrição do contexto e da população em estudo e, por outro lado, a tentativa de verificar como evoluiu o evento, projeto ou programa estudado” (p. 51).

Um das vantagens do estudo de caso etnográfico -- ressalta a mesma autora, “é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis e sua capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2003, p.52).

Se o estudo de caso, conforme Walker (1980, *apud* ANDRÉ, 2003, p. 55), deve ser um retrato vivo da situação a ser investigada, “o pesquisador tem, assim, uma certa obrigação de apresentar as interpretações diferentes que

diferentes grupos ou indivíduos têm sobre uma mesma situação e deve fazê-lo de tal forma que possibilite uma variedade de interpretações por parte do leitor”.

No que se refere ainda à etnografia, é interessante ressaltar que tal palavra vem do grego “graf (o)” e significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular — um “etn (o)” —, ou uma sociedade em particular (MATTOS, 2003). Etnografia significa, pois, escrever sobre outras pessoas ou sobre determinados grupos sociais, com o objetivo de compreender as relações entre eles.

Essa metodologia foi inicialmente aplicada por antropólogos preocupados em compreender sociedades desconhecidas e sua cultura — hábitos, valores, linguagens, representações, crenças — a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos que as compunham. Por cultura entende-se aqui “a forma como o homem significa o seu mundo a partir da teia de signos e símbolos que ele criou e teceu ao longo de sua história (MATTOS, 2003, p. 50)”.

A etnografia, portanto, está preocupada em compreender as relações entre grupos sociais, dados esses que não podem ser coletados simplesmente questionando informantes. “Isto envolve o uso direto da observação para gerar inferências em relação às ações habituais, julgamentos e avaliações que estariam operando fora do desinteresse consciente do falante ou ouvinte” (ERICKSON, 1988, p. 8-9). Por esse motivo, o pesquisador torna-se o principal instrumento de pesquisa, conforme veremos mais adiante.

3.2 Procedimentos preliminares

O primeiro movimento para realização da pesquisa foi o contato feito com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e com o Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão responsável pela organização e coordenação da Educação Especial na Rede Municipal. A eles, foi encaminhado o projeto de pesquisa, incluindo o tema, objetivos, metodologia e finalidade do estudo. Após obtida autorização para a realização da investigação, foi escolhida a região da cidade abarcada pela 3ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), e nessa, uma escola onde havia alunos com necessidades especiais incluídos em classes regulares.

O critério para a seleção da unidade escolar a ser estudada, além de ter alunos especiais incluídos, foi a disponibilidade e aceitação das professoras e da coordenadora pedagógica em participar da pesquisa, respondendo às entrevistas e permitindo a observação de sua prática. Por questões de ordem prática, foi também considerado como critério de escolha uma escola onde fosse fácil o acesso.

3.3. Cenário de pesquisa

Como especificado acima, a pesquisa de campo abarcou uma única escola do Município do Rio de Janeiro, integrante da 3ª CRE. A escola foi indicada pela própria CRE por atender ao critério principal da pesquisadora: ter alunos especiais em classes regulares.

Antes, porém, de discorrer sobre a escola e descrever o cenário da pesquisa, é importante localizar a 3ª CRE na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esta coordenadoria abrange 24 bairros — Abolição, Bonsucesso, Cachambi, Del Castilho, Encantado, Engenho Novo, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Higienópolis, Inhaúma, Jacarezinho, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Ramos, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Todos os Santos, Tomás Coelho, Água Santa, — localizados na Zona Norte do município. Segundo dados fornecidos pela CRE, em 2004, quando foi realizada a pesquisa, ela era composta de 119 escolas de Educação Infantil (incluindo creches), primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, com alunos, em sua maioria, oriundos de segmentos sócio-econômicos médio, médio-baixo e baixo.

A escola escolhida para realização da pesquisa, aqui denominada pelo nome fictício de Escola Municipal Maria Luiza, está localizada dentro de um conjunto habitacional de baixa renda. A maioria dos alunos é de classe média-baixa e baixa.

A Escola Maria Luiza abrangia o 1º Ciclo⁹, equivalente à Classe de alfabetização, 1ª e 2ª do ensino fundamental, 3ª e 4ª séries. Havia, em 2004, aproximadamente 500 alunos distribuídos em dois turnos (manhã e tarde). Desse total, três eram portadores de necessidades educativas especiais — dois “cadeirantes”¹⁰ (uma menina com paralisia cerebral e um menino com deficiência física) e uma menina com deficiência auditiva. Os três estavam incluídos em classes regulares, e apenas a aluna com paralisia cerebral estava com defasagem idade-série.

A escola não possuía classe especial, nem sala de recursos. Os alunos portadores de necessidades educativas especiais contavam com o apoio de uma professora itinerante. Esta era uma professora especializada que dava apoio educacional dentro da própria sala de aula, durante o horário escolar, tentando suprir as necessidades dos alunos especiais em questão.

O estudo foi realizado em uma turma do segundo ano do 1º Ciclo. Esta era formada por 26 alunos com sete a oito anos, e havia uma aluna especial, “cadeirante” com oito anos, que, segundo a professora da turma, apresentava “*uma defasagem mental de 2 anos*”. Havia uma única professora regente, mas a aluna portadora de necessidades especiais, em questão, recebia paralelamente atendimento da professora itinerante, de quinze em quinze dias¹¹.

Por ser ainda o segundo ano do 1º Ciclo, e seguindo orientação da SME, nenhum aluno fica retido nessa série, compreendendo-se que os processos de ler, escrever e, principais objetivos desse ciclo poderão ser apreendidas e completadas no terceiro ano.

3.4. Caracterização dos participantes

⁹ O Ciclo de Formação substituiu na Rede Pública de Educação do Município do Rio de Janeiro a forma de organização seriada dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tradicionalmente contando C.A (6 anos), 1ª série (7 anos) e 2ª (8 anos). O ciclo, portanto, está organizado em um conjunto de três anos. Para uma discussão sobre ciclos de formação, ver Lima (2000).

¹⁰ Expressão usada comumente para se referir a pessoas com deficiências físicas ou motoras que necessitam da cadeira de rodas para locomoção.

¹¹ Geralmente os professores itinerantes prestam atendimentos semanalmente. Devido ao pequeno número de professores itinerantes disponíveis na Rede Municipal do Rio de Janeiro, a professora itinerante da Escola Maria Luiza estava, até agosto de 2004, atendendo a aluna de 15 em 15 dias.

Quatro sujeitos¹² fazem parte desta pesquisa: a aluna portadora de necessidades educativas especiais; a professora regente da turma; a coordenadora pedagógica; e a professora de Educação Física. Dois deles se destacam nesse contexto: a aluna e a professora da turma.

Chamaremos a aluna por Clara, a professora da turma por Joana, a coordenadora pedagógica por Rita, a professora de Educação Física por Fátima e a professora itinerante por Paula.

Clara é “cadeirante” e apresenta paralisia cerebral, na forma de diplegia espástica¹³. Em 2004, tinha oito anos, completados em 1º de agosto. Conforme relato da professora da turma (posteriormente confirmado por observação da pesquisadora), a aluna não estava alfabetizada e, até o ano anterior, apresentava dificuldades para interagir com a turma. Clara identificava números e algumas letras, mas não conseguia ainda fazer uma leitura contínua deles.

Segundo relatório médico anexado à sua ficha de matrícula, a aluna era “parcialmente independente para as atividades da vida diária, mostrava-se dispersa e, apesar de compreender e atender solicitações e comandos e apresentar linguagens compreensivas com frases completas, muitas de suas frases eram descontextualizadas, demonstrando desorganização do pensamento e dificuldade de concentração”.

Joana, a professora regente da turma, tinha 57 anos de idade e 35 anos de profissão como professora do Ensino Fundamental. Trabalhava há 33 anos na Escola Maria Luiza, na época, no turno da manhã. Formou-se pelo antigo

¹² Estava previsto a inclusão de mais um sujeito, que seria a professora itinerante da escola. No entanto, nos três primeiros meses do segundo semestre, período parcial em que foi realizada essa pesquisa, a professora entrou de licença, só retornando à escola no mês de novembro. Além disso, como os dias em que a professora comparecia à escola, não coincidiram com os da pesquisadora, nenhum dado, pode ser recolhido em relação à atuação da professora itinerante.

¹³ O termo paralisia cerebral (PC), segundo a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB), caracteriza-se como uma incapacidade neurológica causada por uma lesão nos centros motores do cérebro. Não acarreta somente perda de controle muscular, mas também alterações do sistema sensorial. No entanto, a lesão não é progressiva, podendo ter origem pré-natal, perinatal ou pós-natal. Uma criança com PC pode apresentar alterações que variam desde uma leve dificuldade na coordenação dos movimentos ou uma maneira diferente para andar, até inabilidade para segurar um objeto, falar ou deglutir. A forma de PC de Clara é a espástica porque a lesão estava localizada na área responsável pelo início dos movimentos voluntários, no trato piramidal. Quando a lesão atinge principalmente a porção do trato piramidal responsável pelos movimentos das pernas, localizada em uma área mais próxima dos ventrículos (cavidades do cérebro), a forma clínica é a diplegia espástica, na qual o envolvimento dos membros inferiores é maior do que dos membros superiores. Nesse caso, os movimentos das pernas são os mais atingidos.

Curso Normal (na modalidade de Ensino Médio Profissionalizante), hoje conhecido por Curso de Formação de Professores.

Rita, a coordenadora pedagógica, tinha 41 anos de idade e 20 anos de profissão como pedagoga. Na escola Maria Luiza trabalhava há 14 anos, atuando atualmente em tempo integral. Formou-se em Pedagogia e, durante o ano de 2004, estava concluindo um curso de especialização em Educação Especial, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Fátima, a professora de Educação Física, tinha 50 anos de idade e 30 anos de profissão como professora de Educação Física. Na escola Maria Luiza, trabalhava a três anos, atuando nos dois turnos — manhã e tarde — alternadamente. Formou-se em Educação Física.

3.5. Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Buscando obter um bom resultado de pesquisa, o planejamento das etapas de coleta de dados e do levantamento foi feito a partir do cenário investigado e dos indivíduos envolvidos.

Ressaltamos, antes, porém, conforme assinala Merriam (1999, *apud* ANDRÉ 2003), que para desenvolver um estudo de caso qualitativo, como proposto por essa pesquisa, o pesquisador precisa ter tolerância à ambigüidade. Ou seja, “saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa” (p. 59). Ser, ainda, comunicativo para facilitar o acesso ao trabalho de campo e ter sensibilidade para que consiga perceber cada detalhe do contexto observado e recorrer, para tanto, às suas intuições, percepções e emoções.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observação e análise de documentos. Afinal, o principal instrumento de coleta e análise de dados de um estudo de caso etnográfico é o próprio pesquisador. Para André (2003), ter o pesquisador como principal instrumento é altamente vantajoso, por um lado, pois a condição humana do pesquisador permite reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes. Por outro lado, sendo ele um instrumento humano, “ele pode cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais com certas situações ou com certas pessoas” (p.59)

Mas para evitar enganos, o pesquisador, para desenvolver um estudo de caso etnográfico, deverá fazer um retrato vivo da situação investigada,

apresentando diferentes interpretações que os diferentes grupos ou indivíduos tenham sobre a situação investigada, oferecendo uma variedade de interpretações.

Nesse sentido, Mattos (2001) nos explica que o trabalho etnográfico envolve:

Um extensivo trabalho por um longo período de tempo de campo num determinado local; um cuidadoso registro sobre os acontecimentos ocorridos neste local: notas de campo, registros de arquivos e documentos, vídeos e áudio-teipes, memorandos, fichas e cadastros; uma análise indutiva dos dados, iniciando do particular para o geral e voltando de maneira enriquecida; uma relação dialética entre objetividade e subjetividade; uma reflexão analítica destes documentos colhidos no campo e o registro do significado numa densa e detalhada descrição, usando vinhetas narrativas, citações de entrevistas, descrições de lugares e situações observadas, descrições gerais em forma de gráficos e tabelas, descrições estatísticas; uma interpretação de dados em múltiplos níveis; uma preocupação com a influência da história na leitura e interpretação dos dados; e uma preocupação constante com uma postura ética. (p.52)

Na Educação, um trabalho poderá ser considerado do tipo etnográfico quando faz uso de técnicas como a observação participante, a entrevista, preferencialmente semi-estruturada ou aberta, e a análise de documentos. Nas palavras de André (2003):

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (p. 28)

Acatando tais diretrizes, os procedimentos de coleta de dados aqui utilizados foram¹⁴:

1) observação participante (notas de campo); 2) análise de documentos (legislação e ficha de matrícula e relatório da aluna); 3) entrevistas com sujeitos da pesquisa (gravação em áudio). O trabalho de campo foi realizado no período de agosto a novembro de 2004.

¹⁴ Um dos procedimentos geralmente usados em pesquisas etnográficas é a chamada microanálise do contexto (gravação em vídeo). No caso, dessa pesquisa, tal recurso não pode ser usado.

A decisão por tais procedimentos foi tomada tão logo escolhida a metodologia de pesquisa. Entretanto, as pessoas entrevistadas e os documentos que foram analisados só puderam ser devidamente selecionados no decorrer da pesquisa, quando já conhecíamos melhor o ambiente de observação.

Ressalta André (2003):

Decidir o que constitui realmente o caso, como os dados serão coletados, quem será entrevistado ou observado, que documentos serão analisados é uma atividade que pode ser apenas esboçada num primeiro momento, mas terá que ser repensada, redefinida, modificada ao longo da pesquisa (p.60).

3.5.1. Observação participante

Conforme já apresentado, o principal método de coleta de dados na etnografia, ou em pesquisas com tal abordagem, caracteriza-se pela observação do ambiente investigado, sendo o próprio pesquisador o principal agente.

A observação é considerada participante, pois o pesquisador sempre interage, em maior ou menor grau, com a realidade que procura conhecer. Dessa forma, como nos explica André (2003), ao mesmo tempo em que o pesquisador se envolve com os sujeitos observados, deve também desenvolver um certo distanciamento — estranhamento —, de modo a não influenciar o quadro de relações e comportamentos já estabelecidos.

Segundo Erickson (1988), “um observador participante tenta ver os eventos nos quais participa do ponto de vista do relativismo cultural, tentando não fazer julgamentos finais e tentando entender os eventos como eles acontecem do ponto de vista e estabelecimento de valores dos vários atores nos mesmos” (p.13). Ou seja, o etnógrafo deverá ter a consciência de que o que está sendo visto é uma entre várias possibilidades humanas de interação social. Ele deverá, segundo esse mesmo autor, fazer anotações descritivas sobre comportamentos verbais e não-verbais¹⁵ dos participantes da pesquisa nos eventos observados.

A observação foi realizada da seguinte maneira: na sala de aula, uma manhã por semana, por um período de quatro meses, foram feitas anotações

¹⁵ O termo não-verbal é utilizado em relação aos sentimentos e comportamentos (tristeza, alegria, emoção, raiva, etc) apresentados pelos sujeitos estudados.

no diário de campo. Nesse caso, a pesquisadora teve como proposta observar o processo de inclusão de uma aluna com deficiência em classe regular, considerando como a aluna relacionava-se com toda a turma e com a professora, bem como era a sua apreensão acerca das aulas ministradas. Da mesma forma, observamos como se deu a relação dos alunos da turma e da professora com a aluna e como a professora ministrava suas aulas.

Posteriormente, essas anotações foram sistematizadas e transformadas em relatórios de campo, onde foram descritos os comportamentos e atitudes verbais e não-verbais dos sujeitos investigados.

3.5.2. Entrevistas semi-estruturadas

Na pesquisa etnográfica, as entrevistas aplicadas são geralmente abertas, isto é, sem um roteiro rígido pré-estabelecido. Por entrevista aberta compreende-se aquela que oferece espaço amplo para o depoimento espontâneo do entrevistado. Precisamos, porém, mudar alguns procedimentos, e optamos nesse trabalho pelas entrevistas semi-estruturadas sem descaracterizar a metodologia escolhida para atender aos questionamentos dessa pesquisa e aos sujeitos entrevistados que se sentiram mais a vontade em responder tendo um roteiro proposto.

A entrevista semi-estruturada caracteriza-se por perguntas que são formuladas previamente, seguindo um roteiro de questões a partir dos objetivos do estudo, podendo o pesquisador fazer perguntas adicionais. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (*apud* PLETCH, 2005, p. 57)

Foram realizadas três entrevistas durante o período de pesquisa de campo, cujo roteiro está disponível no Anexo I: uma com a professora regente da turma, outra com a coordenadora pedagógica da escola e a terceira com a professora de Educação Física.

As entrevistas foram realizadas na própria escola e todas foram gravadas com a permissão dos sujeitos, conforme modelo de autorização apresentado no Anexo II. Elas foram posteriormente transcritas na íntegra, pela própria pesquisadora.

3.5.3. Análise de documentos

O primeiro movimento no que diz respeito à análise de documentos foi fazer o levantamento da legislação vigente em nível nacional e municipal a respeito da Educação Inclusiva. Essa legislação serviu também para subsidiar os Capítulos 1 e 2 desse trabalho, entendendo como a Educação Inclusiva está organizada politicamente.

Foram também analisados documentos da própria escola. Tivemos acesso ao relatório médico sobre a aluna Clara, e à sua ficha de matrícula. Como não foi possível retirar esses documentos da escola para fotocópiá-los, reproduziu-se manuscritamente em caderno o que os relatórios diziam.

3.6. Procedimentos adotados para análise dos dados

Para análise dos dados foram considerados os relatórios de campo, as entrevistas semi-estruturadas e a documentação disponível na escola e na SME. Com todo o material devidamente organizado, utilizou-se a análise de conteúdo, técnica comumente recorrida pelas ciências humanas e sociais em pesquisas de cunho qualitativo (MINAYO, 1994, 2000; ANDRÉ, 2003; PLETSCHE, 2005). Essa técnica permite a análise das formas de comunicação verbal e não-verbal que determinaram as relações entre os indivíduos pesquisados.

A análise de conteúdo constitui-se de três etapas:

1) *Pré-análise dos dados*, aqui entendida pela organização e sistematização das informações coletadas. Nesse caso, retomamos os objetivos iniciais da pesquisa, que foi compreender como se dá, na prática escolar cotidiana, a inclusão.

2) *Exploração do material*, quando os dados “brutos” foram organizados em nove subcategorias temáticas e depois condensados em seis categorias. As subcategorias, indicadas no Quadro nº 1, foram construídas na

medida em que as entrevistas e relatórios de campo foram lidos e relidos, quando, então, foram aparecendo os subitens dessa pesquisa.

3) *Interpretação dos dados já categorizados*, que deu subsídios para a produção do próximo capítulo. A interpretação seguiu uma base teórica, referendada nos dois primeiros capítulos do texto, como também os objetivos propostos.

Quadro nº 1 – Análise das subcategorias temáticas das entrevistas e relatórios de campo

Subcategoria temática	Significado
Formação	Quando as professoras e coordenadora pedagógica falam da sua formação profissional.
Capacitação	Quando as professoras falam sobre a sua capacitação profissional (ou insuficiência da mesma) para receber alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares.
Inclusão	Quando as professoras falam de seu entendimento sobre inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.
Adaptação Curricular	Quando as entrevistadas falam das adaptações ---de acesso ao currículo e das adaptações pedagógicas --- utilizadas para inclusão da aluna com necessidades educativas especiais.
Cotidiano	Quando as professoras falam do dia-a-dia da aluna na escola.
Apoio Pedagógico	Quando a coordenadora pedagógica fala do apoio dado aos professores da escola que têm alunos portadores de necessidades educativas especiais, e quando a professora

	regente fala sobre o trabalho da professora itinerante.
Prática	Quando a professora regente fala de sua prática em sala de aula.
Dificuldades	Quando as professoras falam sobre as dificuldades enfrentadas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.
Trabalho em equipe	Quando as professoras e a coordenadora pedagógica falam de seu trabalho conjunto para facilitar a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Finalmente, após elaboração do quadro acima, reagrupou-se as subcategorias temáticas em cinco grandes categorias, conforme apresentado no Quadro nº 2:

Quadro nº 2 – Categorias para análise da pesquisa

CATEGORIA TEMÁTICA	SIGNIFICADO
1) Necessidades Especiais percebidas na turma	O que as professoras entendem por necessidades educativas especiais.
2) Educação inclusiva: a prática escolar	O que elas entendem por Educação Inclusiva e o que consideram necessário para a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares.
3) Dificuldades	Quais as dificuldades enfrentadas pelas professoras quando se deparam com alunos portadores de necessidades especiais em suas classes regulares como foi o caso da Clara.
4) Adaptações Curriculares	O que elas entendem por adaptações curriculares e quais adaptações realizadas para a inclusão da aluna Clara.

5) Vantagens e desvantagens	Quais as vantagens e desvantagens da Educação Inclusiva, segundo a visão das professoras.
------------------------------------	---

É importante esclarecer que tais categorias temáticas foram tratadas de maneira flexível, respeitando o que propõe um estudo de caso com abordagem etnográfica. Destaca André (2003):

As decisões como analisar e apresentar os dados também não podem ser predeterminadas, a não ser em linhas gerais (...) É justamente essa estrutura flexível e aberta que torna o estudo de caso atrativo para muitos, principalmente para aqueles que se sentem à vontade diante do novo, do imprevisto (...). (p.60)

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados conforme as categorias temáticas, trazendo falas das professoras envolvidas e retratando algumas das cenas observadas em sala de aula.

CAPÍTULO 4

DA TEORIA PARA A PRÁTICA DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A reforma abrangente da escola envolve dois componentes (...) A exigência primordial é conseguir imaginar as escolas de outra maneira — não-estratificadas pela capacidade, não-apegadas a um currículo fixo, bem-equipadas, com professores inovadores e engajados, bem-apoiados. Mas o segundo componente (...) é uma agenda compartilhada: o entendimento de que o ajuste da escola a algumas crianças deve significar o ajuste da escola para todas as crianças.

(SAPON-SHEVIN, 1995, *apud* STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 69)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o dia-a-dia da Escola Maria Luiza, especificamente da turma onde a aluna Clara foi incluída. Como já mencionado, todos os nomes que aparecem no texto, inclusive da escola, são fictícios.

Ao apresentarmos os resultados da pesquisa de campo, após um período de coleta e análise de dados, pretendemos conhecer e estudar o cotidiano de uma escola regular que têm alunos com necessidades especiais, incluídos. Como já explicado, foi utilizado como instrumentos de coleta de dados a observação participante, as entrevistas semi-estruturadas e conversas informais.

Este é o momento da pesquisa e do texto em que saímos do campo estritamente teórico e partimos para a prática, buscando analisar o que as

professoras e coordenadora pedagógica da escola entendem por Educação Inclusiva, quais as dificuldades por elas encontradas diante do desafio de incluir em classe regular uma aluna com necessidades especiais, como foram realizadas as adaptações curriculares para a inclusão, e como se deu a relação da aluna com as professoras e com o restante da turma.

Fica evidente quando são analisados os dados, que nem sempre a teoria, por mais coerente que seja, consegue ser aplicada. São várias as dificuldades observadas quando nos deparamos com a realidade escolar.

Ressaltam Oliveira e Glat (2003):

A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para a turma como um todo. E de fato, uma das principais dificuldades apontadas pelos próprios professores é seu despreparo para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, esses alunos com dificuldades e ritmos de aprendizagem ainda mais diversos que os demais. (p. 3)

Acreditamos, conforme nos explica Pletsch (2005), que incluir não é simplesmente colocar um aluno portador de necessidades especiais dentro de uma sala de aula. Ressalta a autora:

Incluir, pois, não é “largar” o aluno com necessidades especiais junto com outros “não especiais” numa classe regular sem apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento, pois o fato dele estar incluído não significa que tenha se tornado igual aos demais (p. 23).

Para a produção desse capítulo seguimos a metodologia proposta, conforme explicitado no capítulo anterior. Partimos, ainda, da idéia de que Educação Inclusiva significa, antes de tudo, o respeito à diversidade e requer apoio legal, vontade política, mudanças na escola e nos profissionais envolvidos. Como exposto no Capítulo 3, o alvo da pesquisa foi a aluna Clara, portadora de paralisia cerebral, usuária de cadeira de rodas e com defasagem idade-série, que estava incluída em uma classe regular da escola pesquisada.

De acordo com as categorias temáticas construídas, a apresentação dos dados obtidos nessa pesquisa segue o seguinte roteiro: a) o que as professoras envolvidas na pesquisa entendem por necessidades educativas

especiais; b) o que elas entendem por Educação Inclusiva e o que consideram necessário para a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares; c) quais as dificuldades enfrentadas pelas professoras quando se deparam com alunos portadores de necessidades especiais em suas classes regulares como foi o caso da Clara; d) o que elas entendem por adaptações curriculares e quais adaptações realizadas para a inclusão da aluna Clara; e) quais as vantagens e desvantagens da Educação Inclusiva segundo a visão das professoras.

4.1) Necessidades especiais percebidas na turma:

Segundo Correia (1999), as necessidades educativas especiais podem ser classificadas como permanentes ou temporárias. As primeiras abarcam as deficiências manifestas (deficiência mental, visual, auditiva, múltiplas, surdo-cegueira), como também, *“as dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais, problemas motores, problemas de comunicação, traumatismos cranianos, autismo e outros tantos problemas de saúde”* (p.52).

As temporárias são aquelas que aparecem em certo momento do percurso escolar. *“Geralmente, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, lingüístico ou sociemocional”* (p.52).

Identificar as necessidades educativas específicas de cada aluno torna-se fundamental para que se possa realizar as devidas adaptações curriculares e de acesso ao currículo e, assim, fazer a efetiva inclusão educacional.

Para as professoras e a coordenadora pedagógica da escola, as necessidades especiais primordiais de Clara eram assim definidas: “aluna portadora de paralisia cerebral, que se locomove em cadeira de roda, apresenta dificuldades motoras para escrever e pegar certos objetos, tem problemas de atenção e uma defasagem idade-série em torno de dois anos. Ao ser questionada quais as necessidades/dificuldades da aluna, a professora Joana respondeu:

Eu recebi a Clara no início do ano passado, ainda no primeiro ano do 1º ciclo, com grande dificuldade. Ela ainda não tinha conhecimento de nada, nem mesmo das letras do alfabeto. Além de seu comprometimento neurológico que é a paralisia cerebral, ela tem problemas motores, dificultando o desenvolvimento das atividades em relação à escrita.

(...) Ela tem um determinado tempo. Eu acho que da acompanha a turma, as histórias e outras atividades. Mas depois de três horas, mais ou menos de atividades em sala, ela se distrai, se desliga.

O depoimento da professora é confirmado na cena ilustrativa que segue abaixo:

Cena nº 01:

08h00min – A professora coloca um vídeo para a turma, o desenho-animado “Vida de Inseto”. O objetivo da aula é falar sobre cadeia alimentar dos insetos e animais. Enquanto as crianças olham atentas e curiosas para a TV, Clara fica de cabeça baixa sobre a mesa.

08h05min – A professora senta-se ao lado de Clara e pede para ela prestar atenção no desenho.

09h20min – Depois do vídeo, a professora conversa com a turma e pergunta à Clara, que ainda estava de cabeça baixa, qual foi o inseto que apareceu no desenho que ela mais gostou. A aluna responde aleatoriamente.

10h10min – No retorno do recreio, a professora distribui uma folha aos alunos para que façam comentários sobre o desenho. Para Clara, quer não sabe ainda escrever, a professora pede que faça um desenho do que gostou e do que não gostou do vídeo. Clara tem dificuldades para usar a borracha, não consegue apagar o que fez e chama a pesquisadora para ajudá-la.

(Evento coletado em 03/09/2004)

É interessante constatar que quando lançamos o olhar para a turma como um todo, percebemos imediatamente outros alunos que também apresentavam necessidades educativas especiais. Na classe de Joana, pertencente ao segundo ano do 1º ciclo, equivalente à primeira série do Ensino Fundamental, havia 26 alunos, dos quais cinco (excluindo Clara) não estavam alfabetizados. As necessidades educativas apresentadas por esses alunos incluíam dificuldades de leitura, escrita e cálculo, além de problemas de atenção e concentração. Seguindo orientação de Correia (1999), podiam ser

classificadas como temporárias, já que nenhum deles tinha diagnóstico de deficiência, e pelo menos um mostrou progresso quanto à escrita e leitura no decorrer do ano letivo.

Perceberemos, nessa escola, que as necessidades educativas especiais não são aquelas apenas inerentes às deficiências visíveis, mas a todos os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizado e/ou que tem características que lhes são singulares.

4.2) Educação inclusiva: a prática escolar

Apesar das dificuldades para lidar com crianças portadoras de necessidades especiais, como a falta de recursos didáticos, pedagógicos e financeiros e de capacitação profissional, as professoras mostraram-se adeptas à proposta de Educação Inclusiva. Muitos dos preconceitos ainda vigentes, como por exemplo, de que alunos com deficiências só deveriam ser educados entre seus pares, não foram evidenciados nesse trabalho.

Os depoimentos da professora da turma, chamada nessa pesquisa por Joana, e da coordenadora pedagógica, por Rita, ilustram a observação feita:

*Eu acho possível a inclusão. Mas creio que deveria ter um atendimento contínuo com as crianças especiais ou que dentro da escola tivéssemos meio de prestar um atendimento individualizado a elas. **Eu acabo realizando a inclusão intuitivamente. Eu não fui preparada para esse tipo de atendimento.** No caso da Clara, algum tempo atrás, ela estaria em uma escola especializada. Mas o mundo não irá colocá-la em lugar especializado, ela terá que participar do mundo. **A inclusão é importante, mas deveríamos ter mais condições para isso.** (Professora Joana)*

*Para a SME [Secretaria Municipal de Educação], a inclusão se dá de várias formas: ou dentro de uma classe regular ou dentro de uma sala especial [aqui a coordenadora pedagógica estava se referindo às salas de recursos]. Aceito essa proposta, pois hoje em dia não existe mais o mito de que um portador de deficiência deva ficar de fora do convívio social (...). **A inclusão é o caminho que vem mostrar que eles são pessoas que têm suas necessidades como nós, que têm suas dificuldades como todos nós e que eles têm direito à educação, um direito que deve ser preservado e que nós temos que oferecer da melhor maneira possível.** (Coordenadora Pedagógica Rita)*

A prática da inclusão, conforme exaltou Joana, permite que a aluna torne-se parte da comunidade escolar e, sobretudo, perceba-se como uma pessoa que tem características próprias:

O ponto positivo da inclusão é perceber que a Clara pode participar de muitas atividades como qualquer outra criança. Ela é também positiva para as crianças ditas normais. Eu lembro de uma atividade extra-classe que toda escola participou onde tivemos brincadeiras variadas e Clara conseguiu brincar em todas elas.

A cena abaixo ilustra a participação de Clara em sala de aula e como o restante da turma lida com ela. O objetivo aqui é entender como se dava a relação da aluna com a turma e vice-versa, que era bastante amigável e solidária:

Cena nº 02:

08h00min (início da aula) – A professora coloca uma música que fala sobre o corpo humano para descontração da turma. As crianças acompanham a música com gestos, apontando as partes do corpo (cabeça, ombro, joelho e pé). Clara, em sua cadeira de rodas, acompanha a música. Uma das alunas sai de seu lugar e fica atrás da cadeira da colega para ajudá-la em alguns movimentos que não consegue executar com facilidade, como o de encostar as mãos nos pés.

08h25min (terceiro momento da aula) – Após falar sobre os cuidados que se deve ter com o corpo, a professora distribui folhas de exercício. Uma aluna se levanta para ajudar Clara que não consegue pegar o estojo.

(Evento coletado em 13/08/2004)

Na opinião da professora de Educação Física, Fátima, o primeiro movimento pela inclusão deve ser a aceitação por parte da escola de alunos portadores de necessidades especiais. O seu depoimento deixa claro que a inclusão existe quando o grupo aceita bem o aluno especial, sem imprimir estigmas nem preconceitos.

A inclusão se inicia em uma situação como a da Clara: pela disponibilidade de o grupo receber o aluno especial, fazendo-o sentir querido e aceito, para depois acontecer as atividades. Em minha aula essa disponibilidade não falta, sempre tem um que faz questão de brincar com ela. A inclusão se dá por essa aceitação, ou seja, porque o grupo aqui tem o coração aberto.

(Professora de Educação Física Fátima).

Para essas educadoras, a inclusão significa a forma de resgatar a cidadania de alunos portadores de necessidades educativas especiais. Ou

seja, de fazê-los sentirem-se crianças de fato e parte da comunidade escolar. É também forma de trocar experiências e construir relações sociais saudáveis através de ações solidárias.

4.3) Adaptações curriculares:

Nos itens anteriores, foram apresentadas as necessidades especiais da aluna, conforme percebidas pelas professoras e alguns de seus colegas de turma. Viu-se, ainda, o que as professoras entendem por Educação Inclusiva. Considerando a avaliação das necessidades especiais do aluno o ponto de partida para realização de adaptações curriculares, e tomando ciência da pré-disposição das professoras em atender o que preconiza a proposta da inclusão, abordaremos a seguir as mudanças realizadas pelas professoras e coordenadora no currículo da escola e da sala de aula e quais os recursos de acesso ao currículo que eram utilizados.

Conforme discutido no segundo capítulo desse trabalho, consideraremos dois tipos de adaptações escolares: as adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas, ou curriculares, propriamente ditas.

Ressaltamos que as adaptações de acessibilidade ao currículo dizem respeito às estratégias de eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, com o objetivo de permitir que o aluno freqüente a escola e a classe regular com autonomia, participando das atividades acadêmicas e extracurriculares propostas para os demais.

As adaptações curriculares pedagógicas são modificações realizadas no planejamento, como também nos objetivos, conteúdos, atividades, estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação, no currículo com o um todo, ou em aspectos dele. O objetivo é favorecer a inclusão com qualidade e eficácia, garantindo o aprendizado do conteúdo acadêmico proposto.

Ambos aspectos são primordiais para a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades educativas especiais. Como explica Vitalino (2003), a acessibilidade é o primeiro elemento a ser observado no momento de incluir uma criança especial, principalmente no caso de alunos que apresentam deficiências físicas ou sensoriais.

Se a escola não tiver estrutura física adequada, de nada adianta pensar estratégias de acessibilidade ao currículo, adaptação de materiais pedagógicos

ou promoção de interações sociais. O mesmo acontece com as adaptações de recursos para atender alunos com deficiência visual. Se não houver recursos como placas de indicação e publicações em Braille, como eles terão acesso aos ambientes escolares sem precisar ajuda de outros e freqüentar a biblioteca escolar, por exemplo. Da mesma forma, alunos com deficiência auditiva que não são oralizados, necessitam de intérpretes de LIBRAS. Se o acesso aos diversos ambientes físicos da escola, e às informações não for possível, todo resto fica comprometido.

Receber a aluna Clara na escola, mesmo se analisado somente pelo aspecto de acesso ao currículo, não foi tarefa simples. Para a Professora Rita, essas adaptações constituem uma das grandes dificuldades para a Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro. Resumiu ela as condições da escola na ocasião:

Hoje, se você perceber, os novos prédios construídos já têm uma estrutura funcional para os portadores de deficiência [aqui ela se refere às escolas da rede municipal]. O nosso prédio, que é antigo, que não tem as adaptações necessárias, isso é realmente uma das questões que dificulta o livre acesso do aluno deficiente. Nós não temos um banheiro adaptado, não temos um corredor adaptado, com rampas. No caso da Clara, que é cadeirante, isso é uma dificuldade.

Na opinião da coordenadora pedagógica, as adaptações de acesso ao currículo têm como objetivo dar ao aluno maior autonomia e permitir a ele que tenha acesso a todos os ambientes escolares e exercícios propostos. Em seu depoimento, ela lembra da primeira adaptação de material pedagógico feita para Clara:

(...) A primeira adaptação de material para a Clara foi um lápis especial que preparei após assistir a um programa da TV Educativa, chamado "Um Salto Para o Futuro". O lápis era próprio para portador de paralisia cerebral. Na época, a Clara precisava de um material semelhante, pois ela tinha dificuldade de pegar objetos. Eu fiz uma adaptação com tubo de guidom de bicicleta.

No que diz respeito às adaptações pedagógicas, foram considerados na análise feita na escola três níveis de adaptações: no projeto pedagógico (na escola), no currículo da classe (na turma) e no currículo individualizado (no aluno).

No que tange às adaptações na escola, incluindo as mudanças feitas na organização escolar e os serviços de apoio, pouco tínhamos a falar. Na Escola

Maria Luiza, os serviços de apoio resumiam-se, na época da pesquisa, na prática, aos cursos não-obrigatórios oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e a conversas informais entre professores. Além disso, a escola não tinha claro um projeto político-pedagógico devidamente planejado e organizado. A fala da coordenadora pedagógica ilustra a observação feita:

Eu ainda tenho um pouco de dificuldade para pensar nas adaptações necessárias para um aluno com deficiência. Tanto que esse ano a SME promoveu um curso para coordenadores pedagógicos, pelo Instituto Helena Antipoff, para ver toda a Educação Especial. Eu fiz esse curso. (...)

Em nossa escola, não há uma formalidade nas relações. É uma escola onde o relacionamento interpessoal é aberto. Então, diariamente, conversamos. A interação entre coordenação pedagógica e professores é diária e direta.

As adaptações relativas ao currículo da classe estão diretamente associadas às adaptações individuais. A professora da turma tinha objetivos gerais para a turma como um todo, e objetivos específicos direcionados para as características de cada um de seus alunos. Estabeleceu, como diria Rodrigues (2001), um modelo curricular “situacional”, considerando a situação ou estágio de cada um de seus alunos e, conseqüentemente, de suas diferenças.

Tendo como parâmetro o projeto político-pedagógico da SME, orientado pelo *Núcleo Curricular Básico da Multieducação*¹⁶, Joana tinha como objetivo geral para a turma do segundo ano do 1º ciclo a aquisição de conhecimentos de leitura, escrita e cálculo. Assim, considerava que, ao final do ano letivo, os alunos deveriam, como relatou:

(...) estar fazendo uso da linguagem oral de forma adequada às diferentes situações de comunicação; lendo e interpretando diferentes tipos de textos; produzindo textos orais e escritos; compreendendo e operacionando conceitos matemáticos básicos; percebendo nas situações cotidianas a presença das noções de medida, tempo, espaço e quantidade; interagindo através de leitura e produção de textos questões que envolvem conceitos de ciências, meio ambiente e saúde; e utilizando diferentes expressões artísticas.

¹⁶ Base sobre a qual as escolas municipais públicas do Rio de Janeiro criam e organizam seus projetos pedagógicos. Redefine a escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contemplando as múltiplas faces da cidade e os diferentes contextos culturais em que vivem seus alunos, pais e professores. Sugere a abordagem das disciplinas curriculares a partir de Princípios Educativos e Núcleos Conceituais.

Considerando, as necessidades educativas individuais de Clara, como também do grupo de alunos ainda não alfabetizados, Joana estabeleceu um objetivo específico:

Minha intenção com esses alunos é torná-los mais independentes, para que eles possam copiar do quadro as atividades que os outros já fazem.

A professora acreditava que, para direcionar alguns dos objetivos propostos para a turma, precisaria de diferentes recursos didáticos, que a escola não dispunha.

No caso da Clara, ela desenvolveria bem a habilidade da escrita e da leitura através do uso do computador. Muitas das limitações dela dizem respeito à sua falta de coordenação motora.

Isso fica evidente quando a aluna consegue identificar algumas letras, como a letra “C” e a letra “G”, mas não escrevê-las corretamente; e alguns algarismos, como “5” e “6”. Sem um computador, a professora utilizou outros recursos mais simples.

Uma das maneiras encontradas pela professora para desenvolver as atividades pedagógicas foi organizar a turma em grupos de quatro a cinco alunos, sentados uns de frente para o outro. Um dos grupos era formado pelos os alunos ainda não alfabetizados e pela aluna “especial” Clara. A imagem abaixo dá uma idéia de como a turma normalmente estava organizada:



Para a professora da turma, a adaptação realizada foi a maneira encontrada para que ela pudesse dar atenção individualizada ao grupo com

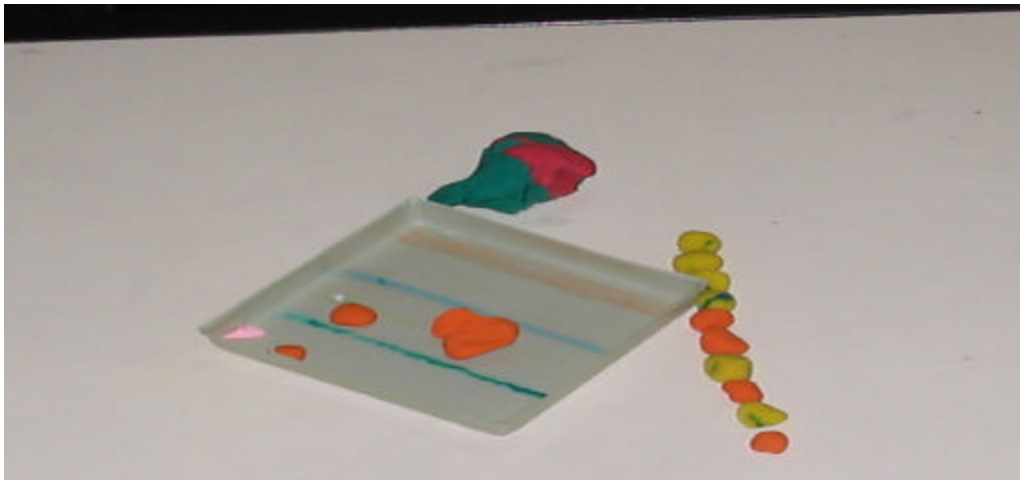
necessidades especiais. Embora esse arranjo tenha sido a única forma encontrada pela professora para facilitar sua prática em uma turma tão diversificada, acabou, de certa forma, se formando dentro da classe uma “mini classe-especial”. Como explicou Joana:

Existem atividades, como trabalho de pesquisa, em que eu junto a turma. Mas, no dia-a-dia, como eu preciso fazer um atendimento diferenciado com eles, eu preciso que eles estejam separados, para que eles possam crescer na alfabetização. Assim eu consigo dar um atendimento individual.

Em outro depoimento, a professora apresentou materiais com os quais trabalhou para desenvolvimento da escrita e leitura de Clara e dos outros cinco alunos com dificuldades de aprendizagem:

Eu uso o alfabeto móvel, pois ela tem um contato com a letra com mais facilidade. Ou seja, ela identifica a letra e as sílabas no alfabeto móvel e depois passa para o papel. Sem esse apoio seria difícil para ela. Peço também que ela encontre uma determinada letra na revista. Na matemática, por exemplo, eu uso muitos materiais concretos, como jogos e massa de modelar.

Os alunos faziam contas com a massa de modelar em forma de bolinhas, como no exemplo na figura abaixo:



O trabalho individualizado é ilustrado na cena que se segue:

Cena nº 03:

08h10min – A professora passa contas matemáticas no quadro negro para a turma copiar.

08h30min – Ela propõe ao grupo “especial” que façam 10 bolinhas com a massa de modelar.

08h35min – Clara vai fazendo as bolinhas sem ater-se ao número solicitado. Faz 14 bolinhas. Enquanto isso, a professora tenta se dividir entre dar atenção ao pequeno grupo de alunos portadores de necessidades especiais e ao restante da turma.

08h40min – Enquanto os demais alunos vão fazendo o exercício proposto no início da aula, a professora senta-se com o grupo de alunos não alfabetizados e tenta trabalhar com conceito de soma usando as bolinhas de modelar. Ela pede para que os alunos façam 10 bolinhas com a massa de modelar e começa a pedir que peguem essas bolinhas e contem quanto é $2+5$; $7+3$, entre outras contas de um só algarismo que dê soma 10.

(Evento coletado em 28/09/04)

Joana aplicava na turma trabalhos diferenciados. Enquanto o restante da turma executava tarefas de soma e subtração com dois algarismos, o grupo especial fazia contas com um algarismo apenas e com o auxílio de materiais concretos com o a bolinha de massinha de modelar, tampas de garrafas, entre outros recursos concretos.

A escrita era sempre mais complicada para ser trabalhada com Clara e os demais alunos não-alfabetizados. Nos exercícios em que todos os alunos da turma precisavam copiar o que a professora ditava, os que apresentavam dificuldades de aprendizado e a aluna Clara esperavam por Joana que normalmente sentava-se com eles e, com o auxílio do alfabeto móvel, formava as palavras e pequenas frases. Alguns modelos de trabalhos realizados pelos alunos “especiais” poderão ser conferidos no Anexo III.

O mesmo acontecia com as avaliações. Primeiro porque, para Joana, a avaliação propunha considerar sempre o desenvolvimento individual durante todo o ano letivo, segundo porque os objetivos eram diferentes para cada um dos alunos e atendiam às características individuais dos componentes da turma.

Dessa maneira, o grupo maior (dos alunos que não apresentam deficiência ou dificuldade de aprendizagem) era submetido a provas, somando a uma avaliação individual conforme a participação e a interação do aluno na aula, como também seu progresso ao decorrer do ano letivo. Enquanto isso, o grupo formado por alunos portadores de necessidades especiais era submetido

a apenas uma avaliação estritamente individual, como depôs a professora da turma:

Eu avalio a turma em um todo e considero o desempenho individual do aluno. O grupo que apresenta dificuldades, não estando no mesmo pé de igualdade do restante da turma, é avaliado em relação a ele próprio e não em relação à turma. Mesmo a Clara, ela é avaliada conforme o que ela apresentou no decorrer do ano. (...) Percebo uma evolução em todos os alunos que me apresentaram dificuldades no início do ano.

Para a professora de Educação Física, adaptar seu currículo de aula significou diversificar os tipos de exercícios oferecidos aos alunos. Ao ser questionada como desenvolvia as suas atividades de aula tendo na turma uma aluna cadeirante, ela respondeu:

Faço um trabalho diversificado, ofereço as possibilidades com os objetos em espaços diferentes. Os alunos trabalham com bola, bambolê, corda, jogos de construção, entre outros objetos. Clara participa muito dos trabalhos de construção, jogos de memória ou de atividades que permitam o movimento das mãos. Há algumas atividades em que ela não poderá participar, como os piques, mas sempre a deixo na roda junto com as outras crianças. Sempre a chamo para combinar, junto com os demais alunos, as atividades a serem realizadas no dia. A inclusão existe porque a aula é totalmente diversificada.

Pode-se perceber que de todas as atividades propostas pela professora, Clara participava apenas daquelas que não requeriam grandes movimentos. Dispondo apenas de materiais comuns como bola, corda, bambolê e alguns jogos, e devido à dificuldade que a aluna tinha em pegar alguns objetos (característica típica de pessoas com paralisia cerebral), a Professora Fátima oferecia normalmente à aluna os jogos de fichas ou de tabuleiro. Para tanto, Clara sentava em um colchonete, colocado ao chão junto com um ou dois outros alunos da turma. Ressaltamos que a escola não dispunha de uma quadra de esporte ou área própria para as aulas de Educação Física; as atividades eram realizadas no pátio.

Mas quais seriam os limites e possibilidades da aluna em questão? Quais os materiais que poderiam ser adaptados para uma aluna cadeirante em uma aula de Educação Física? Adaptar a aula para uma aluna cadeirante significa apenas oferecer alguns jogos de tabuleiro? Certamente que não. Para alguns autores como Carmo (2001), as adaptações nas aulas de Educação Física não devem se limitar a oferecer diferentes tipos de exercícios ou de

brincadeiras. Os professores deverão buscar novos conhecimentos pautados em jogos, brincadeiras e atividades físicas capazes de atender uma diversidade para uma prática inclusiva.

Ainda segundo essa mesma autora, ao invés de arranjos, adaptações e improvisações nos conhecimentos existentes, os professores de Educação Física físicos deverão gerar novos conhecimentos e atividades motoras adequadas voltadas às pessoas com deficiência. Significa, portanto, produzir conhecimentos que tragam conseqüências e contribuam para modificar o atual contexto social em que vivem as pessoas portadoras de deficiência.

De acordo com Rodrigues (2001), a Educação Física poderá auxiliar ou impedir para que a escola se torne mais inclusiva. Para auxiliar, os conteúdos ministrados nessa disciplina deverão ser mais flexíveis e seus professores deverão desenvolver atitudes positivas e dinâmicas.

A cena a seguir caracteriza as aulas de Educação Física com a participação da Clara:

Cena nº 04:

10h00min – A turma vai para a aula de Educação Física.

10h05min – A professora distribui bolas. Um grupo vai brincar com a bola de futebol, outro com a bola de basquete e de vôlei. Clara recebe dois jogos para escolher: uma brincadeira de fichas e um jogo de tabuleiro. Ela escolhe as fichas.

10h10min – Clara senta-se no chão, com auxílio da professora, e outras duas colegas da turma se aproximam para brincar com ela.

(Evento coletado no dia 23/11/04)

Vimos que nenhum material ou atividade foi adaptada para a aluna, apesar de tantas atividades e exercícios desenvolvidos para deficientes físicos, por exemplo, pela área da Educação Física adaptada. Assim esclarece a Professora Fátima:

Eu uso todos os materiais, inclusive os materiais comuns: bola, bambolê, corda, entre outros. Como a Clara tem dificuldade de usar alguns desses materiais, como a bola, pois ela tem a dificuldade de pegar com firmeza, prefiro utilizar com ela os jogos lúdicos, como o jogo da profissão ou o da memória. Eu já tentei desenvolver essa habilidade: a de pegar ou receber um objeto como a bola. Mas ela tem muita dificuldade. Hoje, eu a deixo mais livre para que possa escolher a atividade que lhe apraz. Eu quero que Clara esteja na aula e se sinta parte do grupo. Eu sei que pegar e agarrar são suas grandes dificuldades e, por isso, não insisto nelas. Pelo contrário, tento ressaltar outras habilidades dela.

Observamos, assim, que apesar de seu interesse em incluir Clara na aula, e de ressaltar suas habilidades, ela deixa de trabalhar, justamente nas áreas motora que ela precisa desenvolver, mesmo que não chegue a alcançar os nível dos demais alunos, como por exemplo, jogar e agarrar uma bola.

4.4) Dificuldades:

Inúmeros autores vêm apontando que a principal barreira para a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais em nosso país é, sem dúvida, o despreparo dos professores do ensino regular para recebê-los em suas classes (BUENO, 1999; GLAT, 1998; 2000; GLAT e NOGUEIRA, 2002; entre outros). A pesquisa confirmou tal constatação, quando as professoras falaram sobre sua falta de formação para lidar com alunos com deficiências:

Quando eu fiz minha faculdade [Rita formou-se em supervisão e administração escolar], não existia nada disso [uma disciplina sobre Educação Especial]. Eu ainda tenho um pouco de dificuldade para pensar nas adaptações necessárias para um aluno com deficiência. (Coordenadora Pedagógica Rita)

Eu acabo realizando a inclusão intuitivamente. Eu não fui preparada para esse tipo de atendimento. O nosso normal [curso Profissionalizante de Formação de Professores, a nível de ensino médio] não nos preparou o suficiente para lidarmos com a inclusão (Professora da turma Joana).

De um modo geral, a maioria dos professores da rede regular foi e continua sendo preparada apenas para lidar com a educação de alunos ditos “normais”. Enquanto isso, os alunos ditos “especiais” ficaram a cargo dos professores da Educação Especial.

A formação clássica do professor, ao privilegiar uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem, trouxe como colorário a existência de uma metodologia de ensino ‘universal’, que seria comum a todas as épocas e sociedades. Assim, durante muito tempo acreditou-se que havia um processo ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados de “alunos especiais”, e alijados do sistema regular de ensino (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p.3).

Segundo esses mesmos autores, para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, é preciso que o

professor seja preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e “*não como um modelo de pensamento comum a todas elas*”. (p.5)

O mesmo argumento é enfatizado por Correia (1999):

O sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração/inclusão (p.161).

Nesse sentido, para levar adiante a proposta de inclusão educacional, a capacitação em serviço de professores parece ser uma importante ferramenta. Na percepção da coordenadora pedagógica Rita, a capacitação vem permitir identificar erros e acertos do processo de ensino-aprendizado conforme disse:

A capacitação é importante para tudo, principalmente para o que não estamos preparados. Nós não fomos preparados para o diferente, para o especial. Fomos preparados para o regular. Com a capacitação, é possível saber como lidar, a que horas fazer, o que fazer, até que ponto você está ajudando ou prejudicando um aluno.

Notamos, nesse depoimento, que a maioria das professoras não foi preparada nem para a Educação Regular nem para a Especial. Foram, na verdade, capacitados para ensinar alunos “normais” ou “iguais”.

Em outro depoimento, a mesma pedagoga assinalou que a busca e o esforço pessoal em adquirir novos conhecimentos contribuiu decisivamente na inclusão de alunos portadores de necessidades especiais:

(...) tanto que esse ano, a SME promoveu um curso para coordenadores pedagógicos, pelo Instituto Helena Antipoff, para ver toda a Educação Especial (...). Eu estou hoje estudando para isso, pois até então minhas atividades eram empíricas (...). Hoje, estou terminando esse curso e tentando me aprofundar, principalmente nas deficiências que tenho aqui [na escola] que é a física e a auditiva.

A própria LDB, através do seu artigo 59, reconhece a necessidade de professores capacitados como estratégia fundamental para a inclusão:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

(...)

III – Os professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Outro problema nos chamou atenção durante a pesquisa. Embora a escola contasse com a modalidade de ensino itinerante, a professora especializada encarregada de acompanhar e prestar atendimento à aluna Clara esteve ausente, de licença, quase todo o segundo semestre do ano letivo de 2004. Isso sobrecarregou o trabalho da professora regente que não se sentia preparada para lidar com a deficiência de Clara.

Esse mesmo serviço, ainda no primeiro semestre de 2004, segundo relato da professora da turma, estava deficitário. Devido ao pequeno quantitativo de professores itinerantes na rede escolar¹⁷, o trabalho na escola, que habitualmente deveria ser realizado uma vez por semana, estava sendo oferecido à aluna Clara apenas de quinze em quinze dias.

O depoimento da professora regente da turma, Joana, ilustra esta problemática:

Eu acho que o trabalho da professora itinerante ajuda bastante. Mas deveria ter mais dias para o trabalho, no mínimo duas vezes por semana. No meu caso, ainda tivemos uma particularidade. Como em nossa CRE tinham poucos professores, a professora itinerante estava trabalhando apenas de 15 em 15 dias e, devido a problemas pessoais, ela teve que se afastar durante algum tempo. A redução da carga horária da professora itinerante e depois a ausência dela não foram tão prejudiciais, pois eu dei continuidade ao trabalho, como ela trabalhava. Lógico que não dá para ficar as quatro horas exclusivas com a Clara como ficava a professora itinerante. Prefiro dizer que a ausência não prejudicou a Clara, mas ela deixou de crescer. Mas eu deixo claro que isso não é culpa da professora.

Percebemos, por meio desse depoimento, que não basta que uma proposta se torne lei ou que um modelo de trabalho seja idealizado para que o mesmo seja aplicado. Os profissionais que buscam a Educação Inclusiva precisarão certamente superar muitas dificuldades e, algumas vezes, mudar as estratégias de trabalho como fez a professora da turma. Tentando dar conta das necessidades da aluna, Joana deu continuidade ao trabalho da professora itinerante.

4.5) Vantagens e desvantagens:

Um dos aspectos que mais nos chamou atenção quando nos propusemos a estudar o processo de inclusão educacional de alunos com

¹⁷ Segundo dados da 3ª CRE, onde se localiza a Escola Maria Luiza, havia em 2004, apenas quatro professores itinerantes para acompanhar 28 alunos especiais.

necessidades especiais nessa escola é de que todas as professoras envolvidas nessa pesquisa afirmaram que o modelo proposto veio trazer unicamente vantagens. Favoreceu as inter-relações entre todos os alunos, o respeito às diferenças e criou neles o sentimento de cuidado e solidariedade. Veio igualmente favorecer, em particular, aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, fazendo-os sentirem-se queridos e parte do contexto escolar.

Afirmamos isso, pois veremos que a inclusão é ainda objeto de preconceito ou desconhecimento por parte de muitos profissionais envolvidos com a educação em geral. Por um lado, educadores da rede regular não se sentem prontos para ensinar alunos “especiais”. Por outro, educadores da rede especial de ensino acreditam que esses alunos estariam sendo mais bem educados e protegidos em escolas e classes especiais.

A aceitação das educadoras em relação a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais como a de Clara fica evidente na fala das três professoras envolvidas na pesquisa:

Clara é muito querida pelas crianças que estão sempre prontas a ajudá-la tanto para fazer os trabalhos quanto para brincar com ela. Eles estão sempre atentos a Clara. Tem um aluno que se propõe a empurrar sempre a cadeira da Clara. Ele se intitula ajudante principal da Clara (professora regente da turma Joana)

Eu percebo que Clara gosta muito da escola. (...) se sente bem aqui, não quer faltar. O mesmo acontece com o outro aluno cadeirante que nós temos. A inclusão ainda não é perfeita. Temos ainda muitos desafios a enfrentar: a questão das adaptações de materiais, do currículo diferenciado para esses alunos, de um melhor atendimento pedagógico. Mas o primeiro passo já foi dado: nossos alunos portadores de necessidades educativas especiais se sentem elemento efetivo de um grupo (coordenadora pedagógica Rita).

Em minha aula essa disponibilidade não falta, sempre tem um que faz questão de brincar com a Clara (professora de Educação Física Fátima).

A grande vantagem para alunos como a Clara, como explicou a professora Joana, que chegou à escola com dificuldades de relacionamento, foi permitir o desenvolvimento de sua relação com outras crianças. Ficou ainda evidente que a inclusão da aluna fez com que os próprios profissionais da escola, em especial a coordenadora pedagógica e a professora regente da turma, percebessem que ela é capaz de participar ativamente das atividades

escolares como qualquer outro aluno, precisando, para isso, de algumas adaptações. Disse Joana:

Eu percebo que ela [Clara] pode participar de muitas atividades como qualquer outra criança.

Os relatos acima são significativos e foram confirmados quando observamos os colegas da turma se prontificando a todo instante a ajudar a empurrar a cadeira de rodas de Clara, auxiliá-la em um exercício durante a aula, e quando se sentavam sentam-se para brincar de um jogo de fichas ou tabuleiro na aula de Educação Física.

Nesse sentido, a presente pesquisa corrobora afirmações feitas por outros autores como O' Brien e O' Brien (1999, *apud* STAINBACK E STAINBACK, 1999):

A educação afasta as crianças e os adultos das rotinas confortáveis levando-os em direção aos desafios e aos prazeres de extrair as lições da experiência humana no enfrentamento da realidade da vida. A educação acontece no contato com os outros, e as potencialidades e as falibilidades das pessoas moldam a extensão e a textura do crescimento de cada um de nós (p. 64-65).

A *Declaração de Salamanca* atenta sobre os benefícios da inclusão quando afirma que *“a escolarização inclusiva é o meio mais eficaz para se formar solidariedade entre crianças com necessidades especiais e seus colegas...”* (UNESCO, 1994, p.12)

Portanto, usando as palavras de Facion (2002), podemos concluir que:

A inclusão é um ato democrático, de cidadania porque atinge a todos e mais, deflagra uma urgência na modificação de nós mesmos para a aceitação da pessoa com necessidades educacionais especiais não como ser limitado, mas produtivo (...), admitindo sua capacidade intelectual e incitando-nos a trazê-lo ao convívio social (p.22-23).

Indo mais além, como atentam Glat e Nogueira (2002):

(...) Ao adotarmos a educação inclusiva estaremos desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuindo em direção à meta, talvez utópica, da equiparação de oportunidades, o que significa preparar a sociedade para receber a pessoa com necessidades educacionais especiais. Caso contrário, este indivíduo tenderá a uma fragmentação ou desintegração de sua personalidade, ocasionando inevitáveis prejuízos pessoais e sociais (p. 5).

Ficou evidente nesse trabalho que apesar de todas as dificuldades, como a falta de recursos financeiros e didáticos, apoio político e despreparo profissional, as professoras mostraram-se favoráveis à inclusão, vendo nesse

modelo uma forma de enriquecer seus trabalhos e as relações entre os alunos. O esforço e a vontade das professoras, que buscaram ora se capacitar ora recorrer a técnicas especiais como o uso do alfabeto móvel, veio auxiliar o desenvolvimento da maioria dos alunos que apresentaram necessidades educativas especiais.

Como exemplo desse esforço, temos a própria aluna Clara que chegou ao fim do ano reconhecendo letras, sílabas e números até então indecifráveis e se sentindo parte integrante de uma comunidade escolar.

Não ver desvantagem na inclusão pode ser, por um lado, bom para que essa proposta de fato seja colocada em prática. Mostra, com isso, a ausência de uma resistência ou preconceito em relação à inclusão. Por outro lado, no entanto, pode nos acomodar em certa situação ou nos fazer a não refletir acerca de erros e acertos desse processo. Mas acreditamos, ainda, pela observação feita que as educadoras, sobretudo a professora regente e a coordenadora pedagógica, estão o tempo todo procurando incluir Clara à turma e ao contexto escolar como um todo. Procuram se informar a respeito de meios e formas de fazer a inclusão com maior qualidade. E, o primeiro passo para a inclusão, seja talvez uma visão positiva de educadores e profissionais envolvidos no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordando o tema da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, os objetivos desse trabalho que ora concluímos foram: a) estudar como a Educação Inclusiva, sob o aspecto histórico, surge no Brasil e, especificamente, na rede de Educação da Cidade do Rio de Janeiro; b) descrever e problematizar a prática cotidiana da Educação Inclusiva em uma escola específica. Para tanto, a pesquisa focalizou uma escola da Rede Pública Municipal que tem alunos com deficiência incluídos em classes regulares.

Para atingir aos objetivos gerais propostos, optamos por um estudo de caso com abordagem etnográfica. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: observação participante em uma classe do segundo ano do 1º ciclo, análise documental e entrevistas semi-estruturadas com três professoras — a professora regente da turma, a professora de Educação Física e a coordenadora pedagógica da escola. Lembramos que, na turma, composta por 26 alunos, estudava Clara, com oito anos, portadora de paralisia cerebral e com uma defasagem idade-série de dois anos.

Seguindo os procedimentos da metodologia escolhida, os dados obtidos durante a pesquisa foram agrupados em cinco categorias: 1) as necessidades especiais identificadas na turma, que não eram apenas a de Clara; 2) o conceito das professoras a respeito da inclusão escolar; 3) as adaptações

curriculares realizadas para a inclusão da aluna Clara; 4) as dificuldades enfrentadas pelas professoras diante da inclusão escolar; e 5) as vantagens e desvantagens da inclusão sob ponto de vista das professoras.

Enfatizamos, agora, na última parte desse trabalho, alguns dos aspectos mais significativos da pesquisa e oferecemos algumas considerações.

É importante assinalar, porém, que não tivemos a pretensão de mostrar erros e acertos da prática da escola onde a pesquisa foi realizada. O principal objetivo foi apresentar como a prática da inclusão se dá no cotidiano de uma escola pública que precisa se deparar com inúmeros problemas como a falta de recursos financeiros e de capacitação de professores para lidar com a diversidade de alunos, inclusive o portador de deficiência, e com algumas barreiras arquitetônicas, como a falta de rampas e de um banheiro adaptado para acesso de alunos como Clara que é usuária de cadeira de roda.

Após a análise de dados, verificamos que, independente da importância política filosófica da proposta de Educação Inclusiva e das leis e documentos que a apóiam, a escola Maria Luiza, onde realizamos a pesquisa, vem enfrentando algumas dificuldades diante da inclusão escolar. A primeira é, sem dúvida, a falta de estrutura física para receber alunos portadores de uma deficiência física como a de Clara. Lembramos do depoimento da coordenadora pedagógica da escola quando questionada sobre as adaptações realizadas na escola para o acesso da aluna em todos os ambientes da unidade escolar:

(...) O nosso prédio, que é antigo, que não tem as adaptações necessárias, isso é realmente uma das questões que dificulta o livre acesso do aluno deficiente. Nós não temos um banheiro adaptado, não temos um corredor adaptado, com rampas. No caso da Clara, que é cadeirante, isso é uma dificuldade.

Ressaltamos, no entanto, que derrubar barreiras arquitetônicas viabilizando o melhor acesso de pessoas com deficiência física não depende da vontade de professores, mas sim de iniciativa de Governo. Sabemos que as adaptações de acessibilidade – nome dado a todo tipo de estratégia de eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas – são o primeiro movimento para a inclusão, pois dá ao aluno deficiente maior autonomia, permitindo a ele participar ativamente das atividades acadêmicas propostas na escola.

Outra grande dificuldade enfrentada pela escola em questão diz respeito à prática escolar em si e, conseqüentemente, à falta de capacitação das professoras para lidar com alunos com importantes necessidades educativas especiais, como o caso de Clara.

Apesar do pequeno universo de pessoas entrevistadas nessa pesquisa – foram três professoras entrevistadas – percebemos que elas não foram preparadas para lidar com a diversidade na escola, sobretudo com a deficiência, apesar de mostrarem-se adeptas à proposta. Elas reconheceram que a sua formação profissional não a capacitaram devidamente para a prática de uma Educação Inclusiva, em que alunos deficientes ou não estão juntos na classe regular. Nesse sentido, o depoimento da professora da turma é bastante ilustrativo: *“Eu acabo realizando a inclusão intuitivamente. Eu não fui preparada para esse tipo de atendimento”*. Depôs também a coordenadora pedagógica: *“Nós não fomos preparados para o diferente, para o especial. Fomos preparados para o regular”*.

Autores com os quais dialogamos durante o trabalho, como Bueno (1999), Glat e Nogueira (2002), entre outros, já haviam apontado nessa direção, ao ressaltar que os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes.

Percebemos que a participação da aluna Clara em muitas aulas era limitada por conta de sua deficiência. Na aula de Educação Física, por exemplo, poucas eram as atividades comuns ao grupo em que ela participava. Cabia a Clara apenas as tarefas em que ela ficava sentada ao chão brincando com jogos de tabuleiros ou de fichas. Isso porque a aluna apresentava baixíssima habilidade psicomotora e dificuldade de pegar alguns objetos (característica de pessoas com paralisia cerebral).

A falta de conhecimento da professora a respeito das adaptações voltadas para alunos com paralisia cerebral e usuários de cadeira de rodas fez com que a aluna deixasse de desenvolver atividades mais complexas como os jogos com bola. Lembramos o que disse a professora quando foi questionada sobre as adaptações por ela realizada para a inclusão de Clara:

Eu quero que Clara esteja na aula e se sinta parte do grupo. Eu sei que pegar e agarrar são suas grandes dificuldades e, por isso, não insisto nelas. Pelo contrário, tento ressaltar outras habilidades dela.

A professora, talvez, tenha reforçado sua deficiência quando não desenvolveu em Clara algumas das habilidades psicomotoras que não tinha como o segurar objetos maiores a exemplo de uma bola. A deficiência passou a ser um limite intransponível, quando deveria ser uma dificuldade a ser trabalhada e superada.

Para alguns autores como Carmo (2001), a falta de capacitação profissional adequada faz com que professores de Educação Física, ao lidar com alunos com deficiência em suas aulas, passem a fazer arranjos e improvisações ao invés de desenvolver atividades motoras adequadas e dirigidas às pessoas com deficiência e/ou trabalhar certas habilidades.

Essa mesma autora ressalta a necessidade de se produzir conhecimentos que tragam conseqüências e contribuam para modificar o atual contexto social em que vivem as pessoas portadoras de deficiência, sendo a formação dos professores de Educação Física considerada fundamental para o processo da inclusão.

O mesmo pensam Tolocka e De Marco (1995) quando dizem:

Se considerarmos que a Educação Física pode trabalhar questões de corporeidade, que levem o aluno a perceber-se enquanto corpo no mundo, corpo este que executa movimentos significativos, que inserem-se num contexto social, concordando ou discordando com a ordem presente, mas cientes de que nela é possível agir, então alunos que diferem da norma também poderiam participar (pg. 71)

Isso nos mostrou mais uma vez que a capacitação, sobretudo a capacitação continuada, torna-se hoje fator fundamental para uma inclusão eficiente. Não bastam cursos teóricos, mas trocas de experiências na identificação de casos e problemas e busca de soluções. Talvez, a maior deficiência esteja na supervisão e acompanhamento do trabalho realizado pelos professores dentro de suas escolas.

Também nos chamou atenção a forma como a professora regente da turma encontrou para lidar com a aluna deficiente e outros cinco alunos com problemas de aprendizado que tinha em sua classe. Sem ter sido preparada para ensinar alunos especiais, sobretudo no contexto de uma classe regular com 26 crianças, como ela mesma assinalou, a professora Joana acabou criando dentro de sua classe uma pequena “turminha especial” formada por Clara e os cinco alunos que ainda não estavam alfabetizados.

Atentamos para isso porque toda a turma foi organizada em grupos de quatro a cinco alunos, sendo que os alunos com necessidades educacionais especiais sentavam sempre juntos. Perceberemos que apesar de a escola não ter classes especiais para atendimento de alunos portadores de necessidades especiais, dentro da sala regular, formou-se o grupo dos “especiais”.

Não queremos aqui fazer um julgamento dessa organização. Sem dúvida, essa foi a melhor forma que a professora encontrou para trabalhar com uma turma composta por 26 alunos que tinham em média, na época em que foi realizada a pesquisa, entre sete e oito anos de idade. Mas veio mostrar mais uma vez que a falta de apoio e outros recursos como a da professora itinerante acabam sobrecarregando o trabalho da professora e fazendo com que ela recorra ao modelo da classe especial.

Tais considerações evidenciam a urgente necessidade de possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre a proposta da Educação Inclusiva, já que a maioria não se sente preparada para receber alunos com necessidades especiais. Caso contrário, os alunos com necessidades educacionais especiais estarão apenas freqüentando a escola sem nada aprender ou desenvolver.

Questionamos ainda, nessa pesquisa, a forma como Clara e os cinco alunos que apresentaram dificuldades de aprendizado seriam avaliados no fim do ano. Na época em que foi realizado o trabalho de campo, a turma observada, conforme apontado, correspondia ao segundo ano do 1º ciclo, o que implica em aprovação automática para a série seguinte. Isso porque segundo o projeto político pedagógico da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, os três primeiros anos do primeiro segmento educacional (C.A, 1ª e 2ª) estão organizados em um único ciclo de formação e, conseqüentemente, o aprendizado de um aluno termina apenas no final do terceiro ano. Esse sim é o momento em que ele poderá ser retido (ou reprovado), caso não esteja pronto a cursar a 3ª série, ano seguinte ao 1º ciclo.

Dessa forma, no caso da turma pesquisada, nenhum aluno, independente de sua condição, ficou retido no ano anterior. Saber como avaliar alunos como Clara, que tinha uma defasagem idade-série de dois anos, ou de alunos com outras dificuldades pertinentes de aprendizado será de grande

relevância e, certamente, problemático para a professora regente ao final deste ano de 2005, quando a turma concluirá o 1º ciclo.

A fala da coordenadora pedagógica ilustra a dificuldade que certamente a professora regente terá no fim de 2005 quando for fazer uma avaliação mais precisa da aluna Clara.

No terceiro ano do 1º ciclo, se ela não tiver as habilidades para passar para a terceira série, ela então irá para uma classe de progressão ou ficará retida ainda no terceiro ano do 1º ciclo até consolidar a alfabetização dela.

Apesar da avaliação não ter sido categoria de estudo nessa pesquisa, é importante destacarmos o quanto esse tema é relevante para a proposta da Educação Inclusiva. Por isso, acreditamos serem necessários novos estudos sobre o processo de avaliação de alunos portadores de necessidades especiais incluídos em classes regulares.

Ressaltamos ainda, em nossas conclusões, a ausência da professora itinerante durante parte do ano letivo. Conforme mencionado, o número de professores itinerantes era pequeno comparado ao número de alunos especiais que precisavam de suporte. Por isso, a professora itinerante da escola Maria Luiza atendia a aluna Clara de quinze em quinze dias, quando a proposta do trabalho era de atendimentos semanais.

Isso nos leva a refletir sobre se uma proposta, por mais ideal que seja, consegue na prática funcionar com qualidade. Reforça a idéia que é imperiosa a necessidade de maiores investimentos no ensino itinerante como instrumento de suporte e capacitação aos professores regulares, viabilizando a inclusão de fato de alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Outro aspecto que deve ser frisado é a importância de trabalhos que utilizam a etnografia ou abordagem etnográfica, como optamos em nossa pesquisa. Isso porque faz uso da observação participante, por meio da qual o pesquisador tem contato direto com a realidade investigada, compreendendo a dinâmica, as dificuldades e as potencialidades da inclusão escolar.

Utilizar como metodologia de pesquisa um estudo de caso com abordagem etnográfica, como fizemos, ajudou a nos dar a certeza de que incluir alunos portadores de necessidades educativas em classes regulares é possível e cabível. Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino

inclusivo, é o valor social da igualdade, ou seja, de que todos têm direitos iguais, independente de sua origem sócio-econômica ou características físicas. Acreditamos, portanto, que precisamos de escolas que promovam aceitação de alunos com deficiências como uma forma de eliminar com qualquer tipo de experiência segregadora ou excludente.

Mas, para a eficiência dessa proposta, deveremos construir um projeto político-pedagógico capaz de atender de fato a todos os alunos e suas diferenças, repensarmos e investirmos na formação — inicial e contínua — do professor tanto do ensino regular quanto do especial e nos recursos humanos e materiais que deverão ser apropriados pela escola e pela classe regular. Para isso, porém, faz-se urgente mudar as atitudes e expectativas humanas, pois a política de inclusão exige eliminar concepções preconceituosas e atitudes e paradigmas conservadores.

Por fim, os resultados dessa pesquisa acabaram por evidenciar as necessidades de outros estudos acerca de experiências e práticas de inclusão escolar. Ou seja, como os alunos portadores de necessidades educativas especiais estão sendo avaliados e como eles estão apreendendo os conteúdos passados. Novos estudos de caso seriam de grande valia para entendermos o processo de inclusão educacional, incluindo as mudanças e os recursos realizados pelas escolas que se propõem ser inclusivas. Precisamos de maior conhecimento sobre o andamento e os resultados desse processo, ainda relativamente recente em nosso país.

Bibliografia Citada

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BUENO, J.G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3, nº.5, 7-25, 1999.

CARMO, A. A. do. Inclusão escolar e Educação Física: que movimentos são estes? In: *Anais do Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas 2001*, Curitiba: Abradecar, 2001. Acessado no site <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/satoCD.pdf>. em 23 de maio de 2005.

CARVALHO, R.E. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1998.

CORREIA, L. de M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Portugal: Editora Porto, 1999.

CORREIA, L. de M. Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In: RODRIGUES, D. (Org.) *Educação e Diferença* (volume 7). Portugal: Porto Editora, p. 123-141, 2001.

ERICKSON, F. *Ethnographic description in Sociolinguistics*. New York: Walter de Gruyter, 1988.

FACION, J. R. *Transtornos Invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: reflexões sobre um modelo integrativo*. Brasília: CORDE, 2002.

FREIRE, F.M.P. e VALENTE, A. *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. *Revista Souza Marques*, vol. I, nº 16, p. 16-23, 2000.

GLAT, R. e FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília: MEC/SEESP, vol. I, nº 1, 2005 (no prelo).

GLAT, R. e DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

GLAT, R., FERREIRA, J. R., OLIVEIRA, E. S. G. e SENNA, L. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf, acessado em jan/2004.

GLAT, R. e NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*, São Paulo: T.A. Queiroz Editor Ltda, 1962.

GOFFMAN, E. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOTTI, M. de O. Fórum: Surdos e ouvintes juntos. *Revista Nova Escola*, ano XVII, nº 152, p.09, 2002.

LIMA, E. S. *Ciclos de formação em Educação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Ed. Sobradinho 107, 2000.

LIMA, S. S. L. & RAMOS, N. A. P. *Legislação em Educação Especial no Brasil: o paradoxo da exclusão da inclusão e inclusão da exclusão*, In: NUNES SOBRINHO, F de P. (ORG.). *Inclusão educacional – pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro, Livre Expressão, 2003.

MANJÓN, D. G.; GIL, J. R. e GARRIDO, A. A. *Adaptaciones curriculares – guía para su elaboración*. Espanha: Aljibe, 1995.

MATTOS, C. L. G. Análise da prática pedagógica – Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Revista de Ciência da Educação. Educação & Sociedade*. Ano XVI, p. 18- 28, agosto de 1995.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Revista INES-ESPAÇO*, nº16, p. 42-59. Rio de Janeiro, Jul./dez. 2001.

MATTOS, C. L. G. *Imagens da Exclusão - Projeto de Pesquisa*. Rio de Janeiro, UERJ – Programa de pós-graduação em Educação. 2002. 101p.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a reconstrução da cidadania: superando o fracasso escolar. In: *Educação & Cidadania – reconstruindo a esperança. Cadernos de Educação*, nº3, p. 23-41. Duque de Caxias, Rio de Janeiro: Ed. Unigranrio, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas (3ª Edição)*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. Raízes Históricas da Educação Inclusiva. Trabalho apresentado, nos *Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva*. UNESP de Marília, agosto de 2001.

MENDES, E.G. Construindo a Escola Inclusiva. In M. Palhares & S. Marins (Org). *A Escola Inclusiva*. EDUFSCar., P:1-15. 2002.

MC LAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social - teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.

NUNES, L. R. P., FERREIRA, J. R., MENDES, E.G. *Análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial nas áreas de Educação Especial e Psicologia*. Relatório final de pesquisa, CNPq, 2003.

OLIVEIRA, E. S. G. e GLAT, R. *Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais*. In: VALLE, B. de B. R. , NOBRE, D.; ANDRADE, E. R.; OLIVEIRA, E. G.; BONFIM, M.SI. do R. M.; FARAH NETO, M.; GLAT, R. & ROSA, S. P (Orgs): *Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental*. Curitiba: IESDE, 2003.

PÁDUA, E. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prático*. Campinas: Papyrus, 1997.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

PORTES, L. S. Escola para quem? Para quê? *Revista Mediação do Instituto Helena Antipoff*, Dez, nº 1, p. 6-12, 1991.

PRADO, M.E.B.B. e FREIRE, F.M.P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F.M.P. e VALENTE, A. *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

RODRIGUES, D. A Educação e a Diferença In: RODRIGUES, D. (Org.) *Educação e Diferença* (volume 7). Portugal: Porto Editora, p. 13-34, 2001.

SANTOS, M. P. dos. *Ressignificando a escola na proposta inclusiva* Disponível em: www.educacaoonline.pro.br, acessado em 23/04/2005.

SANTOS, M. P. dos. *A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br, acessado em 23/04/2005^a.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1997.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VITALINO, R. C. Sugestões para escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integradas. In: MAQUERZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A;

TANAKA, D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de; MELETTI, S. M. F. & FUJISAWA, D. S. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial - Inclusão*. Londrina: EdUEL, p. 65 -77, 2003

TOLOCKA, R. E. e DE MARCO, A. A Educação Física na Escola é normal? *Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.*, v.6, n. 01, p. 71-74, 1995.

Documentos Citados:

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*. 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61)*. 20 de dezembro de 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96)*. 20 de dezembro de 1996.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8069, de 13/07/90*. Niterói, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.*

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 1995.*

_____. *Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.*

_____. *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEESP, 2000, Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/cartilha01.pdf>, acesso em 14/01/2005.

_____. *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/01)*. 2001.

_____. *Presidente da República. Decreto nº 3.956*. Brasília, 8 de outubro de 2001.

_____. *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. BRASÍLIA: MEC/SEESP, 2003.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala, 1999. Disponível em: www.cedipod.org.br, acessado em 12/12/2004.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Nações Unidas, 1994. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>, acessado em 16/07/2004.

Sites Consultados:

Comunicação Alternativa -

<http://www.comunicacaoalternativa.com.br/adca/caa/comunicacaoalternativa.htm>, acessado em 10/11/2004.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro -
<http://www.rio.rj.gov.br/sme/destaques/iha/atendimento.htm>, acessado em 13/11/04.

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santa Catarina -
<http://www.apaesantacatarina.org.br/?mod=noticias&id=3427>, acessado em 17/05/2005.

Site Planeta - <http://planeta.terra.com.br/arte/359/48apaes.htm>, acessado em 14/01/2005.

Associação de paralisia Cerebral do Brasil -
<http://www.apcb.org.br/paralisia.asp>, acessado em: 06/09/2004.

MEC (dados de matrícula) - <http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>, acessado em 08/01/2005.

MEC (legislação) - <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>, acessado em 08/01/2005.

INEP (Censo Escolar) -

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>, acessado em 20/01/2005

INEP (Notícias) -

http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_23.htm,
acessado em 20/01/2005

ANEXOS

- ANEXO I -** Roteiro da entrevistas semi-estruturadas _____ p. 103
- ANEXO II -** Termo de concessão _____ p. 104
- ANEXO III -** Modelos de trabalhos aplicados com os alunos em sala
de aula _____ p. 105

ANEXO I

Roteiro das entrevistas semi-estruturadas

- 1 – Nome
- 2 – Idade
- 3 – Formação
- 4 – Tempo de Formação
- 5 – Tempo de atuação na escola
- 6 – Números de alunos portadores de necessidades especiais na escola (essa pergunta foi feita apenas à Coordenadora Pedagógica)
- 7 – Qual a deficiência da Clara?
- 8 – Quais são suas dificuldades e limites?
- 9 – O que você entende por inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais nas classes regulares?
- 10 – Que tipos de alunos podem ser incluídos na rede regular?
- 11 – O que você entende por adaptações curriculares?
- 12 – Como coordenadora pedagógica, como você orienta as adaptações curriculares realizadas na escola para a inclusão desses alunos? (essa pergunta feita apenas à Coordenadora Pedagógica)
- 13 – Quais as adaptações de acesso ao currículo e pedagógicas realizadas na escola e em sala de aula voltadas para a inclusão da aluna Clara?
- 14 – Como se dá interação da equipe escolar?

15 – Como é a interação da Clara com a turma e com a professora e vice-versa?

16 – Fale sobre sua capacitação profissional em relação à Educação de alunos portadores de necessidades educativas especiais?

17 – Capacitar os profissionais é importante para a prática da inclusão?

18 – Como você desenvolve seu trabalho em sala de aula tendo uma aluna portadora de necessidades educativas especiais? (essa pergunta foi feita apenas à professora regente e à de Educação Física)

19 – Quais são os objetivos propostos a Clara? (essa pergunta foi feita apenas à professora regente e à de Educação Física)

21 – Como é sua relação com a professora itinerante? (essa pergunta foi feita apenas à professora regente)

20 – Como é realizada a avaliação da turma e da aluna Clara?

ANEXO II

TERMO DE CONCESSÃO

Eu, _____,

AUTORIZO e CONCEDO os direitos autorais do relato por mim dado à Katia da Silva Machado, mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para publicação, na íntegra ou em parte.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2004.

Assinatura

R.G. nº. _____,

ANEXO III

Modelos de trabalhos aplicados pela professora regente com Clara e os outros cinco alunos com dificuldades de aprendizado

Nome: _____

R.S. ____/____/____

Efetue com atenção:

$$\begin{array}{r} 1 \\ +2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5 \\ +1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ +3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2 \\ +4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4 \\ +1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7 \\ +1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6 \\ +2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ +4 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 4 \\ +1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2 \\ + \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ +1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ +1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1 \\ +7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4 \\ +3 \\ \hline \end{array}$$



1) Escreva com o alfabeto móvel as palavras abaixo. Elas fazem parte do nosso corpo.

BOCA

MÃO

PIÉ

OUVIDO

2) Observe as palavras e complete as letras que faltam:

B O C A

O U V I D O

B C

 V D

 O A

O U I O

3) Quantas letras e quantas sílabas têm as palavras abaixo:

pe - letras

 sílabas

mão - letras

 sílabas

boca - letras

 sílabas

ouvido - letras

 sílabas

Nome: _____

