



**VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial:
Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade
do atendimento educacional especializado**

**EFEITOS DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA LEITURA
A PARTIR DE FALAS DE PROFESSORES E GESTORES**

Hildete Pereira dos Anjos
Kátia Regina da Silva
Luciana Barbosa de Melo
GEP/NEES (UFPA)¹

RESUMO

O trabalho analisa a visão dos profissionais envolvidos no processo inclusivo no município de Marabá, Pará, sobre os efeitos desse processo dentro das escolas. A pesquisa analisou entrevistas com docentes e gestores de escolas públicas nas quais estão instaladas salas multifuncionais, utilizando instrumentais da análise de conteúdo. Como resultados, destacaram-se nas falas o processo de inserção, a infra-estrutura, enturmação, relação entre atendimento especializado e planejamento pedagógico, mudanças percebidas nas práticas docentes, na rotina escolar e nas relações com as famílias. A pesquisa aponta que o processo inclusivo ainda tem como principais sujeitos as pessoas em situação de deficiência e seus professores, e não as relações entre todos os sujeitos da escola; as salas multifuncionais mantêm muitas características da antiga sala especial; o planejamento geral da escola ainda é separado do planejamento do atendimento educacional especializado e dialogam pouco. Tudo isso evidencia a sobrevivência de aspectos da integração dentro do processo inclusivo. Considera-se que o processo inclusivo no município pesquisado apresenta elementos desses enfrentamentos, ao mesmo tempo em que força a presença de novos sujeitos no interior da escola criando, portanto, novas possibilidades de interação e de superação das limitações.

Palavras-chave: inclusão, deficiência, prática pedagógica.

Este trabalho relata parte de uma pesquisa que analisou o processo inclusivo em construção no município de Marabá, no interior do Estado do Pará, Amazônia brasileira². O município iniciou em 2001 a experiência de inserir, nas salas de aula

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (FACED/UFPA/Marabá), vinculado à Rede de Pesquisa Educação Inclusiva na Amazônia Paraense e ao Observatório Nacional de Educação Especial.

² Andrade et al.(2009).

regulares, alunos em situação de deficiência³, atendendo às disposições legais e acompanhando um movimento que ganhou força pelo país afora. No Pará, esse movimento ganhou diversas faces, e a Rede Educação Inclusiva na Amazônia Paraense começou em 2008⁴ a fazer um estudo das configurações do processo inclusivo em vários municípios do Estado. Coube ao GEP/NEES o estudo sobre o município de Marabá, um dos municípios do Pará onde o processo se iniciou mais cedo.

Para se compreender o que hoje é denominado processo inclusivo, ou inclusão, é importante analisar, ainda que brevemente, o processo histórico da luta das pessoas em situação de deficiência por acesso à educação pública. Mazzota (2001) e Januzzi (2006) são os autores mais conhecidos que descrevem esse processo no Brasil, e deixam claro que, ao longo da história, a deficiência foi encarada muito mais como um problema médico/assistencial do que educativo, assim como se focou muito mais no indivíduo (carregando este a marca de deficiente, incapaz, incompleto) do que na cultura. Produções recentes apontam a sobrevivência de tais marcas históricas na educação recente (MENDES, 2006; ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009; CAIADO e LAPLANE, 2006, entre outros), num período histórico em que o direito desses sujeitos à educação ganha suporte legal (amparado nos artigos 5º e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)⁵ e passa a ser assumido pelas instâncias de gestão educacional, sendo incorporado às políticas públicas e, aos poucos, às práticas pedagógicas e às dinâmicas escolares em geral. Também não se pode deixar de apontar, ainda que rapidamente, o contexto social mais amplo em que a idéia de educação inclusiva se produz, dentro da dinâmica de pensar a educação como mecanismo de incorporar a diversidade sem questionar a produção das desigualdades (GARCIA, 2010). Numa defesa da educação como mecanismo de superação das desigualdades, as minorias são chamadas à escola e, entre essas minorias, as pessoas em situação de deficiência.

³ Utilizamos aqui a expressão “em situação de deficiência” para expressar que a deficiência, embora realmente existente, não se localiza no indivíduo e não se confunde com a lesão orgânica: é produzida nas relações e situações sociais (elaboração baseada em Diniz, 2007).

⁴ Em projeto financiado pelo CNPq.

⁵ Citamos como documentos legais mais recentes a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Dec. 5296/04, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade; a Lei 10.845, de 05 de março de 2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência; o Dec. 5626/05, que dispõe sobre o ensino obrigatório de LIBRAS; o Dec. 6751/2008, que dispõe sobre o atendimento especializado; o Dec. 6949/2009, que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência; a resolução CNE/CEB nº 04/2009, que estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica.



Percebe-se então que a ideia de inclusão encontrada neste texto não implica, necessariamente, em superação da integração, por um lado, nem em superação da exclusão, por outro. É dentro dessas duas premissas que analisamos o processo inclusivo, enfocando principalmente as práticas pedagógicas a partir das falas de educadores que atuam em escolas onde se instalaram salas de apoio pedagógico ao aluno em situação de deficiência (já previstas como salas de recursos, desde 2001 e, a partir de 2003, denominadas Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs).

As ações previstas pelo Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, (iniciado em 2003) eram implantar salas de recursos multifuncionais e desenvolver o Projeto Educar na Diversidade (formação de professores). No que se refere à SRMs, o site do MEC informa que

A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros – 82% do total (Ministério da Educação, 2011).

Não dispomos de dados sobre as demandas apresentadas a cada ano pela secretaria local, no entanto, Marabá é cidade considerada pólo regional de difusão das ações de acessibilidade e, das setenta e duas escolas em funcionamento em 2008, apenas seis contavam com SRMs, e duas com salas de apoio pedagógico (dirigidas especificamente a surdez e cegueira/baixa visão), o que demonstra que estava longe de chegar a um atendimento pleno.

O atendimento educacional especializado, de acordo com o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2007, tem como função:

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2010, p. 21).

Segundo o mesmo documento, o AEE “constitui oferta obrigatória de todos os sistemas de ensino” e deve ser ofertado no turno inverso ao da classe comum (p. 22), o



que o assimilaria às SRMs. Diz Garcia (2010, p. 17) que “considerando a função de complementar e/ou suplementar a base curricular comum, o serviço especializado por excelência é a sala de recursos”. Ainda que o decreto 6571/08 tenha ampliado o conceito de atendimento educacional especializado, considerando as salas multifuncionais como uma de suas ações – junto com formação de professores e gestores, adequações arquitetônicas, produção de recursos para a acessibilidade e criação de núcleos de acessibilidade nas universidades (BRASIL, 2010, p. 28) – consideramos que as SRMs permaneceram sendo a ação que ganhou maior destaque nas políticas inclusivas para a questão da deficiência.

Nosso estudo não tinha como foco específico as SRMs, elas apareceriam como um dos vários aspectos do processo inclusivo, mas acabaram ganhando uma ênfase maior do que a prevista inicialmente. Ouvimos professores de sala comum e gestores de escolas da rede pública e analisamos suas falas com instrumentais da análise de conteúdo (FRANCO, 2007). As escolas escolhidas⁶ foram aquelas com mais tempo de experiência de inclusão e maior quantidade de alunos inclusos, contando com salas multifuncionais e pelo menos um profissional dedicado ao atendimento educacional especializado.

As principais temáticas que emergiram das falas dos entrevistados, como efeitos do processo inclusivo nas escolas estudadas, foram organizadas da seguinte forma: processo de inserção, infra-estrutura, enturmação, atendimento especializado e planejamento pedagógico, mudanças percebidas nas práticas docentes, na rotina escolar e nas relações com as famílias.

A IDEIA DE PREPARAR-SE PARA A INCLUSÃO

Um dos aspectos que mais se destacaram na fala dos sujeitos era a preocupação com uma preparação para o processo inclusivo. As críticas à “brusquidão” com que os alunos em situação de deficiência foram inseridos nas salas de aula comuns eram recorrentes, evidenciando uma expectativa de preparação. Laura, coordenadora de educação especial do município, descreveu da seguinte maneira o processo:

⁶ Foram entrevistados dois (duas) professores (as) e um (a) gestor (a) de cada escola, num total de três, aqui denominadas A,B e C. Todos foram designados por nomes fictícios, identificados pela inicial da função (P para professor (a), GES para gestor (a) e CEE para coordenação de educação especial do município) e, no caso dos professores e gestores, pela letra designadora da escola. Por exemplo, *Aldo-PA* refere-se a Aldo, professor da escola A.



O processo de matrícula do aluno com deficiência na escola comum ocorreu de uma forma meio brusca. Ou seja, num único ano (2001) as turmas de classe especial foram extintas e os alunos destas matriculados na escola comum. Não houve uma preparação, até porque entendemos que esta preparação só é possível na medida em que o aluno chega à escola, é o aluno que indica para a escola as adaptações necessárias. Hoje já estamos fazendo adaptações físicas em alguns prédios escolares, estamos revendo os projetos pedagógicos e fazemos capacitação em serviço para o professor que tem este aluno na sua turma (LAURA-CEE).

Essa “brusquidão” foi também descrita pelos professores entrevistados, no que se refere ao fazer cotidiano da escola. De repente, a escola teve de lidar com um tipo de aluno que exigia atendimento especializado, mas também conhecimentos específicos do professor de sala comum para poder interagir com o aluno e com o AEE, como afirmou o professor Aldo:

Não... na verdade não houve essa preparação, porque aqui o pessoal só assim corre a notícia que tem uma sala especial, né? Ai, a comunidade vê que tem uma sala especial, manda as crianças... né... especiais aí... Tipo assim, jogando na escola, entendeu? Essa escola aqui é a escola que tem o maior número de crianças especiais, e isso, né, tem dificultado muito o trabalho da gente, que não tivemos nenhuma preparação pra trabalhar com essas crianças corretamente (ALDO-PA).

Chama a atenção na fala de Aldo o entendimento de que a sala multifuncional continuava sendo a “sala especial”, numa evidência de que as concepções integracionistas sobreviveram no interior do processo inclusivo. Esse mesmo entendimento já foi encontrado por Caiado e Laplane (2006) em estudo sobre a visão de gestores de um município pólo do Estado de São Paulo do programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. A luta pelo acesso se encontrou, em nossa pesquisa, com o choque dos contatos iniciais e com as tentativas de reorganização dos professores e da própria gestão. No dizer de Mendes, é este o momento que vive o Brasil hoje:

De modo geral, pode-se concluir que o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica, como foi a integração escolar nos últimos trinta anos. Ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular (MENDES, 2006, p. 402).

A maioria dos professores também afirmava não ter havido preparação específica para a inclusão, no entanto, a própria idéia de preparação que emergia das

falas era vaga; alguns entendiam essa preparação como a existência de cursos de formação para os professores, outros como o próprio processo de inserção do aluno na turma e outros, ainda, como iniciativas no campo da gestão, por exemplo, reduzir a quantidade de alunos por sala.

A exigência de preparação como formação, do nosso ponto de vista, evidencia uma crença de que, na formação (entendida como um movimento prévio e teórico) acontece a elaboração de habilidades para lidar com determinadas tipologias de aluno. Lidar com a questão da deficiência, no entanto, implica em enfrentar as próprias concepções de normalidade e as próprias idealizações. Não há como fazer isso teoricamente, longe do contato com as pessoas e suas histórias. As mudanças concretas, tanto estruturais quanto pedagógicas, vão se dando pelo próprio movimento dessas pessoas no interior da escola.

Considerando esse sentimento de despreparo e o momento histórico que privilegia o acesso, buscamos nas falas os modos como esses alunos eram recebidos na escola. A recepção dos alunos incluídos, do ponto de vista da coordenadora entrevistada, apresentava dois extremos, conforme as práticas da escola em geral.

Depende da escola, como nos referíamos anteriormente. As escolas que sabem fazer uma gestão pedagógica, recebem este aluno de forma respeitosa. Entendem as singularidades de cada um e respeitam estas diferenças. Os alunos, como consequência, também são orientados a respeitar as diferenças e atuam como colaboradores deste aluno e dos professores. Por outro lado, temos escolas que aceitam matricular o aluno, mas não o incluem no processo de aprendizagem, deixando o aluno numa situação de exclusão e desrespeito ao indivíduo (LAURA-CEE).

Os professores, em geral, afirmavam que recebiam bem os alunos, embora um deles tenha reconhecido que já houve rejeição, nos momentos iniciais. As diretoras relataram que, no início do processo, as escolas tinham mais dificuldades; que os professores se entendiam como incapazes de trabalhar com as situações de deficiência, mas hoje se modificou sua compreensão, tanto a respeito de deficiência, quanto das próprias capacidades. A presença dos alunos cegos, surdos, com dificuldades motoras ou cognitivas nas salas de aula sem dúvida abalou as crenças pedagógicas, por um lado, e por outro aguçou a percepção das limitações estruturais: não foi percebido apenas que os banheiros não são adaptados, mas também que as salas são superlotadas, que o tempo de preparação é pouco, entre muitas outras limitações que estão vinculadas a deficiências gerais da educação. Dessa forma, podemos compreender a crise dos



primeiros contatos como positiva, possibilitando rever questões muito mais amplas do que a inclusão.

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS PARA A INCLUSÃO

O principal problema apontado pelas diretoras entrevistadas foi a falta de infraestrutura adequada. Em duas das escolas, as instalações físicas não atendiam às necessidades de cadeirantes, pois não existiam rampas, banheiros adaptados, cadeiras adaptadas, corrimão, portas adequadas etc., ou seja, não existem condições de acessibilidade para essa categoria. Uma das escolas estava sendo reformada, e viria a ter um mínimo de acessibilidade, mas tinha problemas já na reforma, como descreveu a diretora:

[...] Vai ser uma briga eterna... Por exemplo, está fazendo o auditório com uma porta estreita, aí nós questionamos: que é isso? Vai entrar um cadeirante aqui? E eles: não, esse tamanho ...esse tamanho quer dizer aquela/aquele principio, né, de... de... de enquadramento da estrutura física... Existe uma carta... não sei nem o nome do documento... aí precisa estar na mão desses/dessas autoridades mesmo... (ANTONIA-GESB).

Estavam disponíveis, nas SRMs, determinados recursos didáticos e equipamentos, e eles foram descritos de forma parecida por todos os entrevistados. Havia diferença nos equipamentos disponíveis em cada escola, no tipo de sala disponível e na disponibilização dos materiais para a sala de aula. Foram descritos o uso de computadores de mesa, *notebooks*, livros em braile, reglete, punção e prancheta. De acordo com Laura: “nas Salas de Recursos usamos recursos pedagógicos comuns e também recursos de tecnologia assistiva como: softwares adaptados, máquinas e impressoras braile, material em alto relevo, material ampliado e outros” (LAURA-CEE). Percebe-se que esses recursos têm maior relação com cegueira/baixa visão e surdez. Normalmente os equipamentos e materiais se vinculavam à sala de atendimento especializado, o professor de sala comum ainda tinha pouco conhecimento deles e de seu uso. Isso evidencia a herança da sala especial e do profissional exclusivo para atender aos alunos em situação de deficiência, próprios de políticas integracionistas.

Levando em conta o fato de que poucas escolas do município tinham salas multifuncionais, ocorria que a infra-estrutura existente também era usada para o contraturno de outras escolas, reforçando ainda mais essa concepção de que a sala

multifuncional continuava sendo uma grande “sala especial”. Isso implicava, entre outras coisas, em possibilidades limitadas de contato direto entre o professor de atendimento especializado e os professores de sala comum.

A ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS NA ESCOLA

As turmas eram organizadas, segundo Laura (CEE), de acordo com o ciclo ou série, e em cada uma delas se previa um número máximo de alunos em situação de deficiência. *“Ou seja, numa turma de 1º ano do 1º ciclo só podemos colocar 25 alunos e destes 25 no máximo 2 ou 3 alunos com deficiência”*. No entanto, a realidade se impunha à lei: *“Depende da série ou ciclo, infelizmente como ocorre em todo o país, ainda temos muitas salas superlotadas. Podemos afirmar que a média é de trinta e cinco a quarenta por turma”*. Essa contradição se evidencia também nas falas dos professores, para os quais o total de alunos nas salas variava de vinte e cinco até quarenta e cinco. Em cada uma delas, se incluíam dois ou três alunos em situação de deficiência.

Os critérios de enturmação apareceram de forma vaga nas falas dos professores, evidenciando sua pouca participação nesse processo, ou a falta de definição de critérios precisos. A esse respeito, dizia Laura que *“não há critérios fechados, a família escolhe a escola e a escola enturma na série adequada. Orientamos a escola a não colocar numa mesma turma alunos com deficiência diferentes, como por exemplo: um aluno com surdez e outro cego”* (CEE). Também a professora Olga descrevia a enturmação como um processo que começava na conversa entre os pais e a escola, mas era decidido na diretoria: *“é uma conversa que a mãe tem com a diretora pra matricular. Às vezes vem direto... os pais trazem direto assim aqui, a escola recebe alunos não só daqui, mas de outras escolas também de atendimento especial... sala especial”* (OLGA-PB).

Para Lucas (PC), os critérios de enturmação deveriam ter como base um laudo médico, porque exigiam um conhecimento específico sobre o “grau de deficiência”: *“é a questão de atestado médico, né, é feito através de laudos médicos que chega até a escola. Agora, qual o critério que é usado, percentual pra surdez, pra baixa visão, eu não sei te esclarecer”*. Essa referência aos laudos médicos encontra suporte na história da educação especial, onde os aspectos clínicos prevaleciam em detrimento do pedagógico.

O modelo médico psicológico contribuiu para que a tarefa da educação especial estivesse a serviço de um sistema educacional de organização seriada, elitista e classificatória, produtor de exclusão da escola de ensino fundamental e estruturado historicamente por meio de uma organização racional do trabalho pedagógico com base na homogeneidade (GARCIA, 2007, p. 17).

Na fala da diretora Antonia (GESC), evidencia-se também o interesse pela categorização. Segundo ela, se procurava evitar a concentração de casos mais graves numa sala, mas normalmente havia diferentes categorias de deficiência numa única turma. As falas apresentavam um desejo de classificação dos tipos de deficiência, a partir dos laudos médicos, no intuito de promover a enturmação dos alunos considerando as características limitadoras decorrentes da deficiência atestada. Pode-se concluir, com Oliveira, que

Isto significa que o olhar dos que fazem a escola é para a ‘limitação’ do indivíduo e não para a estrutura organizacional e pedagógica da escola. O discente tem de ser ‘integrar’ ao contexto escolar e essa integração depende de sua adaptação, enquanto indivíduo, ao modelo escolar estabelecido (OLIVEIRA, 2004, p. 195).

O modelo médico psicológico permite respaldar os fracassos já profetizados no ensino da pessoa em situação de deficiência, porque se baseia na busca da homogeneização. Em um modelo classificatório, as potencialidades do aluno não são consideradas, limitando-se com isso as possibilidades de atuação pedagógica: esse aluno continua sendo considerado responsabilidade do atendimento educacional especializado.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PLANO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Nos questionamentos sobre a existência e a forma como funcionava a equipe multiprofissional no atendimento da educação inclusiva, a gestora entrevistada disse que o planejamento do AEE “*É feito nas Salas de Recursos, cada aluno tem seu plano de atendimento individual. No geral, eles freqüentam a sala no contraturno de 2 a 3 vezes na semana*” (LAURA-CEE). Já segundo alguns professores entrevistados, o planejamento era feito na Secretaria Municipal de Educação. De qualquer modo, ficou evidente uma separação entre esse planejamento e aquele realizado na escola.

As escolas A e B tinham sala multifuncional em funcionamento. A escola C estava começando a estruturar a sua sala no período da pesquisa. Nessas salas eram

desenvolvidas várias atividades: atendimento pedagógico individual ao aluno, atividade de vida autônoma, informática adaptada, ensino de LIBRAS e código Braille, atividades artísticas, orientação e mobilidade, entre outras. Nestas salas eram atendidos não apenas os alunos daquela escola, mas também de outras, como disse o professor Aldo:

A gente está... está pouco o espaço aqui...[precisa] ter mais uma sala. E aí, devido ser só uma sala, a demanda é grande. Vêm muitos alunos de outras escolas pra nossa, e aí está superlotado, né? Por isso que a gente está vendo essa questão de ser melhor isso, no sentido de trabalhar com estas crianças que têm deficiências (ALDO-PA).

O atendimento especializado nas escolas era realizado por professores, em sua maioria, com história de atuação nas classes especiais, tendo experiência e formação em aspectos da educação inclusiva. Na Secretaria Municipal de Educação havia uma equipe formada por pedagogas, psicólogo e fonoaudióloga que realizavam a triagem e o atendimento clínico específico. O procedimento de triagem incluía levantamento, anamnese e encaminhamento dos alunos para atendimento especializado. Conforme descrição de uma das professoras:

É feito por turma, né? Por aluno, né? A... as meninas da educação especial vão em cada turma, vão em cada turma e... veem e fazem uma análise daquele menino... [analisam o] quê que está acontecendo, e aí... e a partir daquele momento ali, a gente vai pra uma reunião com a supervisora da escola (ANITA-PA).

O atendimento clínico se limitava às sessões de fonoaudiologia e acompanhamento psicológico dos casos considerados mais graves. Persistiam, no discurso dos professores, referências ao modelo de integração onde a sala multifuncional era tida como sinônimo de classe especial. Como define a professora Anita (PA), “*serviço de apoio é a sala especial*”.

Seria de se esperar que todos esses aspectos relativos à preparação da escola para a inclusão tivessem reflexo no projeto político pedagógico (PPP) da escola. Investigamos, portanto, a existência do PPP e a presença dos princípios inclusivos no projeto. Todas as escolas tinham projeto político-pedagógico, conforme entrevista com a representante da SEMED, mas nem todos contemplavam a educação inclusiva. Isso foi confirmado pelos professores. Entre os que afirmavam que o PPP não tratava da educação inclusiva, destacamos a fala de Lucas (PC):

[...] já foi comentado, aqui em Marabá, é que vai até estudar esse tipo de política pensando na educação inclusiva. Então o projeto político,

ele é, no, caso a cara da escola. Se a gente que inclui, se nós temos a sala de recurso, a gente tem que mudar também, incluir também no projeto político pedagógico.

Quatro dos entrevistados afirmaram que o plano político-pedagógico da escola contemplava a educação inclusiva. No entanto, quando foram perguntados sobre o que tal plano considera turma inclusiva, passaram a dar definições diferentes: ou explicaram o funcionamento da sala especializada, ou vincularam a inclusão à presença de alunos com deficiência na sala comum. Turma inclusiva era definida como “*turma heterogênea*”, o que supõe a possibilidade – e talvez o desejo – de turmas homogêneas. Destacamos uma definição da coordenadora do Departamento de Educação Especial, que amplia essa definição: “*Turma inclusiva é aquela onde todos os alunos, independente de terem ou não uma deficiência, tenham acesso ao conhecimento escolar, onde todos participem com qualidade de todas as atividades realizadas na turma*” (LAURA-CEE).

Isso talvez seja genérico demais, porque deixa de pensar as especificidades daqueles que antes estavam excluídos e necessitam de certas condições que permitam o acesso mínimo às informações que os outros têm. Ou seja, se a turma inclusiva precisa criar relações coletivas que propiciem aprendizagem a todos, os modos de atender precisam ser diversos, conforme aponta Glat:

A inclusão em classes regulares de alunos com deficiências ou outras condições que afetam a aprendizagem não pode ser um processo “espontâneo”; ao contrário, exige reflexão e planejamento para que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que ele apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não podem contemplar (2007, p. 43).

Entre a compreensão de que a inclusão significa apenas aceitar o aluno com deficiência na sala comum e o extremo oposto, que define, como turma inclusiva, aquela em que todos aprendem, é preciso considerar a necessidade de construção de processos de aprendizagem que atendam às especificidades e as façam dialogar entre si. Considerar a existência da sala multifuncional dentro do plano pedagógico, como um suporte para os processos de aprendizagem como um todo (em que o uso dos novos suportes e materiais possa fazer interagir crianças cegas e videntes, surdas e ouvintes, por exemplo), e não apenas para as crianças em situação de deficiência, poderia ser um início dessa construção.



INDÍCIOS DE MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Considerando as conclusões acerca da preparação da escola para a inclusão, a pesquisa buscou mapear indícios de práticas inclusivas na ação docente, nas falas de professores e gestores. Utilizando a definição de Beyer (2006, p. 76), prática pedagógica inclusiva não se refere apenas aos alunos em situação de deficiência, mas uma pedagogia comum a todos:

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Para os professores que apontavam a existência de práticas inclusivas, estas envolviam ações como: estudos realizados nas escolas sobre dificuldades dos alunos; esforços para construção de avaliação e metodologia diferenciadas; planejamento e acompanhamento das atividades dos alunos em situação de deficiência; solicitação de laudos médicos para definição de critérios de enturmação; relações entre as famílias de alunos em situação de deficiência e a escola. Inclusão era definida, geralmente, como a aceitação de tais alunos em sala de aula e os esforços para que elas aprendessem num currículo já dado, mas não implicava em mudanças curriculares.

Já na fala da professora Judite, as práticas inclusivas consistiriam em perceber as situações de exclusão e procurar enfrentá-las. Isso, para ela, extrapolaria a questão da deficiência, pela existência de muitos alunos em situação de exclusão:

Eu tento fazer um trabalho de perceber as dificuldades e acompanhar mais de perto aqueles alunos que têm mais dificuldades, até porque a gente trabalha com grande número de alunos que vêm da área rural, né, que moram no campo, que vêm de transporte escolar... Então a gente percebe que eles têm mais dificuldades pra realizar atividades do que os que moram aqui na área urbana. Não têm? Então há uma dificuldade até... de planejamento para atender esses alunos que têm dificuldade de acesso à biblioteca (JUDITE-PC).

Mesmo quando os entrevistados relatavam a inexistência de práticas inclusivas, não deixavam de admitir que estudavam formas para melhorar a ação docente, o planejamento e a avaliação, deixando claro que a presença desse novo sujeito colocou

em cheque as práticas existentes.

A gestora entrevistada afirmou o seguinte a respeito das mudanças na rotina da escola e nas relações interpessoais:

No geral pouca coisa [mudou], estamos o tempo todo conversando com a escola que educação inclusiva é garantia de aprendizagem a todos, independente da presença do aluno com deficiência, ela tem que estar sempre buscando mudança para a garantia da qualidade do ensino (LAURA-CEE).

Da fala da gestora, é possível concluir que eram pretendidas mudanças na escola como um todo, mas a expectativa de que as práticas inclusivas contribuíssem para tanto ainda não parecia ser partilhada por todos. Três dos professores entrevistados disseram não perceber mudanças no cotidiano das escolas. Os outros três percebiam mudanças, e as descreveram nos seguintes termos: os alunos em situação de deficiência não ficavam mais isolados, participavam ativamente das atividades da escola; as reuniões escolares já traziam a temática da inclusão; o planejamento buscava abranger esses alunos, sem contar a própria presença desses alunos nas atividades escolares, que por si só já mudava a rotina.

As relações interpessoais entre os alunos em situação de deficiência e a comunidade escolar eram vistas de forma distinta, conforme analisadas por professores, ou pela coordenadora da educação especial. A coordenadora entrevistada diz que “há escolas em que esta relação é de respeito e solidariedade, em outras observamos ainda atitudes de preconceitos e descrença total no potencial deste aluno [...]. No geral, as famílias como um todo têm se ausentado da escola” (LAURA-CEE).

Já nas entrevistas com os professores, no geral, a interação entre família, escola e comunidade era descrita como boa, parecendo mais enfática no caso das escolas de periferia. Segundo eles, os pais participavam no dia-a-dia “como todos os pais”. Apresentação e culminância de projetos, jogos e atividades de lazer em geral eram as principais atividades que envolviam as famílias, segundo os professores. Vale a observação de que os pais apareciam fortemente como platéia e pouco como participantes, nas descrições dos professores. Nas falas não aparecia o debate da deficiência com as famílias, nem proposição de atividades voltadas para a compreensão das atividades dos filhos, descritas anteriormente como diferenciadas. Dalva, diretora da escola A, assim descreveu a participação dos pais:



“atividades essenciais para o desenvolvimento humano e aprendizagem desaparecem nessa forma redutora de organização do AEE como sala de recurso multifuncional”. Destacamos como importante também a consciência clara da necessidade das adaptações estruturais e mudanças atitudinais, parte pela propaganda a respeito dos direitos da pessoa com deficiência e parte pela presença concreta dessas pessoas nas escolas. Mudanças práticas ainda aparecem pouco, mas a redução da quantidade de alunos na turma, a disponibilidade de materiais para as turmas e não apenas para a sala de atendimento especializado, a adaptação completa da estrutura física das escolas emergem como reivindicações dos entrevistados.

O que a pesquisa mostrou pode ser entendido como um enfrentamento entre concepções herdadas de um processo integrativo e as exigências de inclusão, o que mostra que os esforços de mudança não podem ignorar a história e as circunstâncias da escola concreta. Não devemos esquecer o que afirmava Beyer, ao analisar a particularidade da experiência brasileira de inclusão:

Em vez de se constituir num movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado da base para o topo. Assim, quando as diretrizes político-pedagógicas da educação inclusiva foram definidas, muito pouco de história concreta nas escolas, entre as famílias e educadores, no sentido de ações efetivas de integração ou inclusão escolar, Brasil afora, havia sido feito (BEYER, 2005, p. 8).

O processo inclusivo por nós estudado não enfocava mudanças nos demais sujeitos da escola, mantendo como foco específico a aprendizagem das pessoas em situação de deficiência e a formação de seus professores, o que é evidência de certa busca de integração; cremos, no entanto, que as mudanças forçadas pela inserção dos alunos e a necessária interação com eles, suas famílias, professores de sala comum e AEE, podem criar nova rede de relações no interior das salas de aula e da escola como um todo, o que, para nós, é característica de uma inclusão em processo.

Avaliar o processo inclusivo, portanto, levando em conta apenas as críticas à integração presentes na literatura e omitindo as condições concretas da experiência local, pode ser extremamente danoso aos esforços de superação das limitações educacionais locais: pode reduzir o valor de qualquer avanço real, reduzindo os estudos a tentativas de enquadramento numa ou noutra concepção.



A transitividade entre integração (ações centradas no indivíduo em situação de deficiência e em suas adaptações a um mundo dado como normal) e inclusão (ações centradas nas instâncias educativas e em sua reorganização para receber e lidar com a diversidade, educando todos os sujeitos) marca o momento presente: não há como se explicar a inclusão sem recorrer aos elementos da integração que se deseja superar; não há como viver os esforços inclusivos sem assumir que continuamos em luta contra idealizações de ser humano e de sociedade (embasadas em desejos de “normalidade”). Inclusão pode significar, nesse caso, a própria busca de deslocamento do enfoque do indivíduo para a cultura, a própria busca de superação da idealização do sujeito.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 4, p. 116-129. jan/abr 2009.

ANDRADE, Emmanuele Pereira de; ANJOS, Hildete Pereira dos; ARAÚJO, Marcelo Almeida; MELO, Luciana Barbosa de; PEREIRA, Mirian Rosa ; RABELO, Lucélia C. Cavalcante; SILVA, Kátia R. **Educação inclusiva em Marabá (PA): um estudo das políticas a partir das falas dos sujeitos**. Relatório de Pesquisa. Não publicado.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP, 2010.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Lei nº 10.845**, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2011.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de

novembro de 2007 Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. Disponível em: <www.anped.org.br/33encontro>. Acesso em: 10 fev. 2010.

CAIADO, Kátia R. M.; LAPLANE, Adriana F. de. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade:** uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra>. Acesso em: 10 fev. 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Córrea; VICTOR, Sonia Lopes. (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; KAIADO, Kátia Regina Moreno. **Educação especial:** diálogo e pluralidade. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

GLAT, Rosana. Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. Congresso INES: 150 anos no cenário da educação brasileira. **Anais.** Rio de Janeiro, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de S. Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** História e políticas. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11, n. 33, p. 387-405. set/dez 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.