

**SONIA MARIA RODRIGUES**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PERCEPÇÕES DOCENTES**

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
2005**

**SONIA MARIA RODRIGUES**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PERCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Amaral

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação - UFMG  
2005

Dissertação intitulada “*Educação Inclusiva: das políticas públicas às percepções docentes*”, de autoria da mestranda Sonia Maria Rodrigues, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Ana Lúcia Amaral - Orientadora

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

---

Profa. Dra. Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

---

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

## ***DEDICATÓRIA***

***A Giovana (Jojô), minha filha, que há sete anos tem me ensinado o caminho da felicidade e do verdadeiro amor. Seu apoio e interesse em me ver terminar esse trabalho foram impulsos decisivos nas horas de cansaço.***

***Ao amigo Antônio Carlos Leão Basílio (Toninho) que me mostrou o caminho da Educação Especial, minha eterna gratidão e saudade.***

***Aos amigos e amigas “diferentes” que lutam contra a indiferença e o desconhecimento de suas necessidades.***

## ***Agradecimentos***

*O momento de agradecer é aquele em que nos lembramos das pessoas que contribuíram para a realização de um trabalho, de um sonho... Aquelas que acreditaram em nós, mais que nós mesmos. Escolhi vivenciar esse tempo de dedicação ao trabalho acadêmico com prazer e para que isso fosse possível, hoje quero dizer obrigada, reconhecendo a generosidade de tantos amigos.*

*Ao Tarcísio, meu companheiro na vida, pelo apoio e compreensão das muitas horas em que precisei me ausentar do convívio familiar.*

*A minha mãe, Elza, por todas as orações que, tenho certeza, foram feitas nestes anos.*

*A minha irmã, Suely (Bady), que me mostrou a possibilidade de realizar meu sonho e esteve comigo em todas as etapas, me incentivando e acreditando em mim.*

*A Glória, que tem sido a gerente da minha casa e acima de tudo uma força amiga em todos os momentos.*

*A Patrícia Maria Caetano de Araújo, amiga, com quem tive a sorte de compartilhar os momentos felizes e também as angústias do processo de escrita. Sua contribuição é inesquecível!*

*Às amigas Karla, Rita e Esther (Tetel) pelo convívio dominical repleto de alegrias e por torcerem tanto por mim.*

*À minha orientadora, Professora Ana Lúcia Amaral, doutora na arte de educar, que me ensinou muito mais que o rigor da Ciência, incentivando e valorizando minha produção com respeito e ética, o meu agradecimento especial. Foi a primeira a acreditar na minha idéia, na possibilidade de discutir a Educação Inclusiva.*

*À funcionária do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, Rosemary da Silva Madeira (Rose) por sua disponibilidade, competência e principalmente sua alegria em atender a todos e a cada um.*

*Aos colegas do mestrado que dividiram comigo a alegria de voltarmos a ser estudantes. Ao amigo, Roberto Marques, por sua alegre presença e ajuda nas inúmeras dúvidas.*

*À prof. Amelinha que ampliou meus conhecimentos em relação à exclusão e acima de tudo me mostrou o sentido, o prazer do ofício de educadora.*

*Ao prof. Carlos Roberto Jamil Cury por acolher minhas dúvidas com tanta generosidade e disponibilidade.*

*Às funcionárias da biblioteca da FaE/UEMG por compreenderem meus esquecimentos e pressas, atendendo tão carinhosamente minhas necessidades bibliográficas.*

*Aos amigos e amigas, professores e professoras da FaE/UEMG, que em diversos momentos torceram para a realização deste trabalho.*

*Aos meus alunos e alunas, em especial às cursistas do Projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores, pela troca de conhecimentos a respeito da prática docente.*

*Aos funcionários da DESP, em especial à diretora Tânia Mafra Guimarães, sua assessora Ana Regina Carvalho e às técnicas Vilma Satler e Gilda Bicalho que me forneceram muitos dados necessários ao desenvolvimento da minha pesquisa. Obrigada pelo carinho de vocês.*

*Às amigas da Escola Estadual Maria de Lourdes da Costa Camelo com quem sempre compartilhei a esperança de dias melhores para os alunos com deficiência.*

*Às escolas estaduais e às professoras que tão gentilmente atenderam minha solicitação para entrevistá-las.*

*Obrigada a todos, hoje e sempre.*

*Não se pode reformar a instituição sem uma  
prévia reforma das mentes, mas não se podem  
reformular as mentes sem uma prévia reforma das  
instituições.*

**Edgar Morin**

## **RESUMO**

Neste trabalho de pesquisa procuramos conhecer e analisar as políticas públicas do Estado de Minas Gerais referentes à Educação Especial e Educação Inclusiva, no período de 1990 a 2001 e desenvolver uma análise comparativa entre o que está presente na legislação e as percepções que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que trabalham nas escolas comuns da rede estadual construíram a respeito do tema. Buscamos assim, conhecer as possibilidades e dificuldades da inclusão social e pedagógica de alunos com algum tipo de deficiência, a partir da escuta da voz de sete professoras que trabalham em escolas comuns e têm em suas salas, alunos com deficiência. Foram analisados documentos com as políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais e realizadas entrevistas semi-estruturadas com professoras da rede. A análise das políticas evidenciou que o Estado vem implementando ações para construir uma Educação Inclusiva, mas essas iniciativas precisam ser intensificadas, no sentido de atingir um número maior de escolas. A análise das percepções docentes demonstra que as professoras se sentem inseguras para trabalhar com os alunos com deficiência, acreditam que necessitam de um saber especializado para educar esses alunos e que eles precisam da classe e da escola especial. Estes serviços aparecem como indispensáveis e o paradigma da integração, em contraposição à inclusão, ainda é vigente entre as professoras. Esses resultados apontam para a necessidade de mudanças significativas no cenário educacional mineiro e podemos dizer que é premente que aconteçam investimentos na formação dos professores, serviços de apoio aos alunos deficientes que estão freqüentando as escolas comuns e principalmente investimentos em processos de sensibilização das comunidades escolares para que a cultura da exclusão ceda lugar a uma educação inclusiva e possível a todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial, Educação Inclusiva, integração, inclusão, exclusão, percepções docentes.

## **ABSTRACT**

The intention of this research is to focus on and analyze the public policies in the state of Minas Gerais regarding the Inclusive Education and Special Education in the period from 1990 to 2001. It also analyses comparatively specific contents in our legislation and perceptions of teachers of the State School System in the first years of Elementary School. We aim at getting to know the possibilities and difficulties of social and pedagogical inclusion of students with certain deficiencies. The starting point are personal accounts of seven teachers who work in regular schools and who have students with deficiencies in their classrooms. Documents with public educational policies from the state of Minas Gerais were analyzed and semistructured interviews were conducted with the teachers. The analyses of these policies revealed that the state has been implementing actions in order to develop an Inclusive Education, but these initiatives must be intensified so as to reach a greater number of schools. An analysis of that which many teachers reported demonstrates that many of them feel insecure when working with students who have deficiencies. They believe that it is necessary for them to possess a specialized knowledge in order to educate these students who, in their opinion, should have special classes and schools. This type of service is seen as indispensable and the paradigm of integration, as opposed to inclusion, still remains among these teachers. These results point to a need of significant changes in the educational scenario of Minas Gerais. Furthermore, we are able to say that investments in the teacher's training, aid services to the students with difficulties and especially a sensibilizing process in the community are also urgently needed so that the culture of exclusion may give way to an inclusive education that is available to everyone.

**KEY WORDS:** Special Education, Inclusive Education, integration, inclusion, exclusion, teacher's perceptions.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APD	Assistência Psicopedagógica Descentralizada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEE	Diretoria de Educação Especial (da SEE/MG – de 1977 a 1992 )
DESP	Diretoria da Educação Especial (da SEE/MG – criada em 2001)
FaE/UEMG	Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPE	Núcleo de Assistência Psicopedagógica Educacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OEA	Organização dos Estados Americanos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROCAD	Programa de Capacitação de Diretores
PROQUALIDADE	Projeto de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais
SEESP	Secretaria de Educação Especial (do MEC – criada em 1992)

SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial (do MEC – de 1986 a 1990)
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>I – A EDUCAÇÃO DOS EXCLUÍDOS</b> .....	18
1.1 Exclusão/Inclusão: uma relação dialética .....	18
1.2 Acesso à Educação: percurso histórico .....	22
1.3 Educação das pessoas com deficiências .....	28
1.4 Da integração à inclusão: a conquista de direitos .....	33
1.5 Educação para Todos: uma política internacional .....	37
1.5.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos .....	38
1.5.2 Declaração de Salamanca .....	40
1.5.3 Convenção da Guatemala .....	42
<b>II – EDUCAÇÃO DOS EXCLUÍDOS NO BRASIL</b> .....	45
2.1 A Educação Especial no Brasil .....	45
2.2 Educação: construção de políticas públicas .....	48
2.3 Os documentos que expressam a política nacional de Educação Especial .....	51
2.3.1 Constituição Federal .....	52
2.3.2 Lei 7.853/89 .....	53
2.3.3 Estatuto da Criança e do Adolescente .....	54
2.3.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	55
2.3.5 Plano Nacional de Educação .....	58
2.3.6 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica .....	60
<b>III – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS</b> .....	63
3.1 Breve Histórico .....	63
3.2 Explorando documentos .....	68
3.2.1 As Políticas Públicas Educacionais de Minas Gerais .....	69
<b>IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	86
<b>V – A VOZ DAS PROFESSORAS</b> .....	91
<b>VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	129
<b>ANEXO</b> .....	135

## INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver uma pesquisa que tem como tema central a Educação Inclusiva se justifica diante da minha trajetória pela Educação Especial que teve início em 1981, durante o meu curso em Psicologia da UFMG. Na disciplina “Psicologia do Excepcional” desenvolvi um trabalho sobre o tema da deficiência auditiva. Meu envolvimento com o trabalho culminou numa oportunidade de estágio na instituição pesquisada – uma clínica-escola, particular, que atendia crianças e adolescentes surdos. Durante três anos permaneci nessa escola e desenvolvi atividades pedagógicas com crianças surdas com idades variando entre três e sete anos. Apesar de ter cursado o magistério e lecionado por alguns meses para uma turma de 1ª série, me senti cheia de dúvidas quanto à maneira de me comunicar com os alunos e desenvolver a proposta pedagógica desta clínica-escola. Só mesmo a experiência que fui adquirindo no dia-a-dia e a fundamentação teórica que tive a iniciativa de buscar puderam contribuir para amenizar minhas angústias diante dos desafios encontrados.

Em 1985, já formada em Psicologia, minha primeira atividade profissional foi como psicóloga escolar em uma escola estadual especializada no atendimento de alunos com deficiência auditiva, a E.E. “Francisco Sales” - Instituto da Deficiência da Fala e da Audição. O estágio dos tempos de faculdade foi decisivo para minha lotação nessa escola especial. Fui lotada como professora do Ensino Fundamental, mas consegui ficar em desvio de função no cargo de psicóloga. Nos sete anos que permaneci na instituição me envolvi bastante com as questões relativas à educação dos surdos. Apesar do meu trabalho como psicóloga escolar demandar uma assistência maior aos problemas emocionais dos alunos e suas famílias, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, as dúvidas e a falta de preparo dos professores estavam sempre presentes no meu interesse.

Por motivos pessoais e profissionais, no ano de 1991, pedi transferência para a E.E. “Maria de Lourdes da Costa Camelo”, uma escola especializada na educação de deficientes mentais. Na verdade, a maioria da clientela era proveniente do ensino regular com histórias de fracasso escolar. Apesar das especificidades de cada deficiência, as duas escolas especiais tinham em comum:

- tendência a pensar a educação especial como um sub-sistema da educação geral;
- ênfase no modelo médico de atendimento em detrimento do modelo pedagógico;
- prática pedagógica baseada em baixas expectativas em relação à potencialidade do aluno com deficiência.

Sasaki (1999), ao falar do modelo médico da deficiência, explica seu surgimento a partir da invenção dos programas de reabilitação, principalmente logo após a II Guerra Mundial. Esse modelo consistia na crença de que o problema da deficiência era algo restrito à pessoa que o possuía e que, por isso, a solução seria prover essa pessoa com o máximo de habilidades a fim de que ela se tornasse apta a ingressar ou reingressar na sociedade.

Com este paradigma da normalização, que tinha como foco reabilitar as pessoas para uma possível participação social, as escolas atuavam na educação das crianças e jovens deficientes. Assim, os fracassos do processo ensino-aprendizagem eram justificados através dos problemas sociais, psicológicos e cognitivos dos alunos.

Ao escrever a respeito da minha trajetória profissional, não posso deixar de relatar alguns fatos da história da Educação Especial em Minas Gerais que servirão para fundamentar meus interesses atuais.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), visando à expansão e à melhoria do atendimento educacional das pessoas com deficiências criou, no ano de 1977, a Diretoria de Educação Especial (DEE), que funcionou até o ano de 1992, quando foi extinta devido a mudanças significativas na política interna da SEE/MG. A premissa inicial de que a educação especial fizesse parte da educação geral resultou na perda da qualidade das ações desenvolvidas na área da educação especial, comprometendo o desenvolvimento das pesquisas e projetos específicos desta modalidade de educação.

Ao participar do seminário “Autismo e Psicose na Infância”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em outubro de 1996 para discutir a exclusão social das crianças e jovens com autismo e psicose, chamou-me a atenção a fala da professora Maria Teresa Eglér Mantoan, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A professora expôs com

propriedade o conceito de educação inclusiva, onde a recomendação é que todos os indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE) sejam matriculados em turmas do ensino regular. Esse encontro foi marcante e decisivo, pois as questões relativas às possibilidades da inclusão social e principalmente educacional das pessoas com deficiências, despertaram meu interesse e me levaram a ampliar os estudos na área.

Após dez anos de experiência em escola especial, trabalhando efetivamente pela integração de alunos surdos e deficientes mentais em escola comum, um novo paradigma se apresentava; não mais a preparação destes alunos para frequentar uma classe comum e sim a garantia do direito de todos estudarem “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988) independente de suas diferenças. Eu acreditava que a pessoa com alguma deficiência precisava se preparar para frequentar uma escola comum. Nunca havia pensado na possibilidade de mudanças da escola. Até então, só conhecia o processo de integração no qual o esforço para garantir a inserção social sempre recaía sobre os ombros da pessoa com deficiência, a qual necessitava fazer um trabalho grandioso para não ser excluída.

No primeiro semestre de 1998 foi criada, pelo Governo do Estado de Minas Gerais, uma Assessoria de Coordenação de Educação Especial com o objetivo de estabelecer diretrizes para uma política educacional especial. Nesta época, tive a oportunidade de compor a equipe técnica da Assessoria que organizou e efetivou um processo de discussão junto às entidades representativas de cada área de necessidade especial (deficiências, condutas típicas e altas habilidades) a respeito das necessidades e expectativas quanto aos novos rumos da Educação Especial em Minas Gerais. Após o período de discussão, foi elaborado um documento contendo a proposta de mudanças políticas que viabilizassem a universalização do atendimento escolar com igualdade e equidade, uma escola centrada no aluno, enfim, uma escola para todos.

O trabalho desenvolvido na Assessoria de Coordenação de Educação Especial em muito contribuiu para o conhecimento e avaliação da realidade da Educação Especial em Minas Gerais. Mas no início de 1999, com a mudança do governo estadual, a Assessoria foi extinta e todo o trabalho interrompido. Assim, retornei à escola em que trabalhava e devido à minha experiência na Assessoria, em março deste mesmo ano fui selecionada pela SEE/MG para integrar um

“Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar Diretrizes Básicas para a Educação Especial no âmbito de Minas Gerais”. O grupo foi instituído pelo novo Secretário da Educação, Sr. Murílio Hingel, composto por representantes do Conselho Estadual de Educação e de diferentes instituições representativas da educação especial no estado. Após quatro meses de trabalho, com ampliação dos estudos, uma nova proposta de Diretrizes para a Educação Especial em Minas Gerais foi apresentada ao mesmo Secretário. O eixo central deste documento também era constituído de ações para se efetivar a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares.

Em agosto de 1999 passei a integrar o corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para lecionar a disciplina “Estudos sobre o aluno portador de necessidades especiais”. A oportunidade de trabalhar na formação de professores contribuiu para ampliar as discussões a respeito da Educação Inclusiva. O interesse dos alunos do curso de Pedagogia pelo conteúdo da disciplina, e seus relatos a respeito das mudanças de atitude ocorridas após as reflexões e estudos propostos em sala de aula, muito me animaram a acreditar que é preciso investir na formação dos professores para viabilizar o trabalho com as diferenças, principalmente com os alunos com deficiência.

Muitos alunos do curso de Pedagogia já atuavam como professores na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e relatavam suas dúvidas e inseguranças frente à proposta de educação inclusiva. Como trabalhar com a diversidade? Como atender o aluno com deficiência em suas especificidades? O governo vai cumprir a sua parte para operacionalizar a inclusão?

Outro fator importante, que atuou como desencadeador para o investimento na presente pesquisa, foi a análise dos trabalhos realizados por meus alunos dos cursos de Pedagogia e de Psicopedagogia, na tentativa de conhecer a prática de professores que trabalhavam com alunos com NEE no ensino regular. As análises demonstraram que o sucesso ou o insucesso do processo de inserção social e pedagógica na escola apresentava uma ligação direta com as atitudes do professor.

Com base nessas e noutras perguntas que foram surgindo na minha prática docente, lancei a proposta de ir a campo pesquisar junto ao professor do ensino regular que estivesse trabalhando

com alunos com NEE as representações construídas a respeito das políticas públicas do Estado de Minas Gerais referentes à Educação Especial.

Estudos a respeito das representações dos professores demonstram “a presença de correlação significativa entre a expectativa do professor e o desempenho do aluno” (REGO, 1998:53). Esses dados apontaram a necessidade de conhecer e analisar o discurso do professor para a produção de conhecimentos a respeito dos caminhos e/ou descaminhos na condução deste processo inclusivo. Rego (1998), ao enfatizar a importância de compreender o pensamento do professor, nos diz que o conhecimento mais profundo daquilo que ele, professor, já sabe, pode servir como um interessante indicador daquilo que ele precisa saber para melhorar e mudar sua prática pedagógica. Sendo assim, foi-se delineando a idéia de que uma escola inclusiva só se concretizará com o envolvimento e compromisso dos professores de mudarem uma prática social tão arraigada, a da exclusão social e, aqui no caso, pedagógica, das pessoas com necessidades especiais. Perrenoud (2000:15) nos diz que “analisar o trabalho dos professores é indispensável... e que nenhuma proposta de mudança terá crédito, se não se ancorar em uma análise das práticas em vigor”.

Sendo assim, inicialmente, as seguintes perguntas nortearam o desenvolvimento deste trabalho:

- As políticas educacionais do Estado de Minas Gerais estão coerentes com o discurso atual da proposta de Educação Inclusiva?
- Quais as representações que os professores do ensino regular têm a respeito deste processo de inclusão?
- Os professores se sentem preparados para trabalhar com os alunos com NEE?

A princípio, ao apresentar a proposta de desenvolvimento da pesquisa, pensei em trabalhar com o conceito de representação social de Moscovici. Um estudo mais aprofundado do tema evidenciou a impossibilidade de abordar a complexidade do conceito de representação social, dadas as limitações de tempo do programa de mestrado. Assim, optamos por investigar as percepções dos professores das escolas estaduais a respeito da política governamental de educação inclusiva.



No desenvolvimento deste trabalho usaremos a expressão “pessoa com deficiência” para nos referirmos às pessoas que possuem déficits sensoriais, físicos ou mentais. Essa escolha, a princípio, pode parecer inadequada diante da tendência atual de usar a terminologia “necessidades educacionais especiais” ou mesmo “portador de necessidades especiais”. O conceito “necessidades educacionais especiais”, que começou a ser utilizado a partir dos anos 60, faz referência ao aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização. Assim, pode-se perceber a amplitude dos casos que se classificam nessa categoria, inclusive as pessoas que apresentam deficiência. E o objetivo desta pesquisa está relacionado à inserção, nas escolas comuns, do grupo específico de alunos com deficiências, pois são excluídos do acesso a bens e serviços socialmente disponíveis. É justamente esse processo de possibilidade ou impossibilidade de estar na escola comum que queremos focalizar.

Quanto à expressão “portador de necessidades especiais”, optamos por não usá-la, uma vez que vem sendo reconhecida como imprópria, considerando o que esclarece Mazzotta (1996), necessidades não se portam como se fossem objetos, necessidades são experimentadas.

Ao usar a terminologia pessoa ou aluno “com deficiência” esperamos deixar claro a quem estamos nos referindo, a quem estamos dirigindo nosso olhar.

Para tornar acessíveis as questões abordadas e as informações resultantes do estudo empreendido, este trabalho foi organizado em seis capítulos antecidos por uma introdução. No texto da introdução são apresentados os argumentos que justificam a escolha do tema e a definição do problema de pesquisa.

O capítulo 1 discute **A Educação dos Excluídos**, abordando os conceitos de exclusão e inclusão e as reflexões que têm sido desenvolvidas a esse respeito no cenário social. Com uma visão histórica, focaliza questões relativas ao acesso à educação das pessoas com deficiência e explica os processos de inserção dessas pessoas na escola comum. Ao falar de um desses processos, a inclusão, apresenta os documentos internacionais que respaldam a efetivação de uma sociedade mais justa, com respeito às diferenças entre as pessoas.

O capítulo 2 faz uma revisão da **Educação dos Excluídos no Brasil**, esclarecendo o desenvolvimento da Educação Especial em nosso país. Contextualiza a importância da construção de políticas públicas educacionais condizentes com a realidade social e apresenta os documentos nacionais que expressam as políticas de Educação Especial.

No capítulo 3, **A Educação Especial no Estado de Minas Gerais**, são discutidas, por meio de um breve histórico, essa modalidade de educação no estado e a exploração das políticas educacionais de 1990 a 2001 referentes à Educação Especial e Educação Inclusiva.

O capítulo 4 apresenta os **Procedimentos Metodológicos**, delineando o caminho percorrido na investigação, as etapas da pesquisa de campo, os sujeitos pesquisados e os instrumentos utilizados na coleta e tratamento dos dados.

O capítulo 5 “ouve” **A voz das professoras** analisando os dados obtidos nas entrevistas e discute os resultados por meio de um diálogo com os autores que contemplamos.

Finalizamos com as **Considerações finais**, onde são apresentadas as direções reais e as direções desejáveis para a Educação Inclusiva no Estado de Minas Gerais.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO DOS EXCLUÍDOS

O estudo do processo de educação dos excluídos nos aponta alguns caminhos que precisam ser percorridos para um claro entendimento dessa trajetória histórica que vai da exclusão completa à elaboração de políticas públicas de inclusão escolar nos dias de hoje.

#### 1.1 - Exclusão/Inclusão: uma relação dialética

Ao falarmos de exclusão faz-se necessário entender a dimensão desse conceito na atualidade. Ao procurarmos o verbete *exclusão*, no Novo Dicionário Aurélio, nos deparamos com a seguinte resposta: 1. Ato de excluir; exceção. 2. *Jur.* Ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções; exclusiva. [Antôn.: inclusão].

Nessa primeira conceituação, a expressão “ato de excluir” nos remete a outro conceito que o dicionário explica com mais precisão, pois *excluir* é: 1. Ser incompatível com. 2. Afastar, desviar, eliminar. 3. Pôr de lado; abandonar, recusar. 4. Não admitir; omitir. 5. Pôr fora; expulsar. 6. Privar, despojar. 7. Pôr-se ou lançar-se fora; isentar-se, privar-se.

Pode-se perceber o destaque para a ação de evitar o contato e o sentido de falta que o conceito nos mostra. Mas voltando à primeira conceituação percebemos que no final, define-se entre colchetes que o antônimo de exclusão é *inclusão*. Antônimo, oposto, contrário. O que temos, na verdade, em relação ao conceito de exclusão, de acordo com a socióloga Bader Sawaia, é:

...Uma contraditoriedade que o constitui: a qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa). A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão (SAWAIA,1999:8).

Na tentativa de esclarecer o caráter dialético da relação dos dois conceitos, a mesma autora nos diz que “a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela” (SAWAIA, 1999:10).

O conceito de exclusão ganha dimensão de fenômeno social a partir dos escritos de René Lenoir em 1974, na França. No Brasil, Wanderley (1999) localiza o aparecimento do conceito na segunda metade dos anos 80 em trabalhos acadêmicos, em especial os de Hélio Jaguaribe e também na mídia, acompanhando o movimento internacional.

Esse conceito tem sido bastante discutido por alguns autores podendo-se destacar o trabalho do sociólogo francês Robert Castel (1997) que nos diz que esse termo vem se impondo na tentativa de definir todas as modalidades de miséria do mundo. Assim, passam a fazer parte dos ‘excluídos’: o desempregado de longa duração, o jovem da periferia, o sem domicílio fixo, etc. O mesmo autor ressalta que esse tema invadiu a mídia e o discurso político e que, na verdade, tem acontecido um uso impreciso desta palavra no sentido de designar um número imenso de situações diferentes, encobrendo a especificidade de cada uma. Designar todos os problemas sociais como exclusão acaba por rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que essa falta consiste nem de onde provém. Neste sentido, a situação torna-se perigosa, pois é impossível ter políticas públicas que atendam categorias sociais que não são específicas.

Pablo Gentile (2003), em sintonia com as idéias de Castel, diz que nenhum conceito é bom quando é usado para definir tantas coisas ao mesmo tempo e acrescenta que a massa de excluídos é tão variada que em boa parte do mundo há mais excluídos do que incluídos. Essa mudança de estado, de minoria para maioria acaba sendo desastrosa. “A soma das minorias acaba sendo a imensa maioria. E ser maioria tem seu custo: a transparência” (GENTILE, 2002:32). Deixar de ser visível, visto de alguma forma. É o que esse autor chama de “normalização da exclusão”. A exclusão passa, assim, a ser normal, a fazer parte do cotidiano.

A massa dos excluídos vem-se configurando, nos dias atuais, como um grande aglomerado de desempregados, que diante da situação econômica não conseguem ser incluídos no processo produtivo. Assim, a exclusão, na atualidade, caminha de mãos dadas com a pobreza.

Castel (1997), ao aprofundar as discussões a respeito do tema da exclusão social, diferencia exclusão de desqualificação social. O desempregado de longa duração, o jovem da periferia e outros personagens do drama social atual que tem gerado um empobrecimento acelerado vivem sem perspectiva e projeto de vida. Eles estão privados da inserção plena na sociedade, principalmente em decorrência de transformações no mundo do trabalho, e podem ser entendidos mais como desqualificados que excluídos. Para esse autor, a exclusão está mais diretamente associada a uma clientela que se caracteriza por um déficit pessoal que a tornou inapta a seguir o regime comum. São os inválidos, deficientes, idosos economicamente frágeis, crianças em dificuldade, famílias monoparentais, etc. É importante citar textualmente o que diz Castel a respeito de algumas características da exclusão:

Assim, a exclusão não é nem arbitrária nem acidental. Emanada de uma ordem de razões proclamadas. Ousar-se-ia dizer que ela é “justificada”, se entendermos por isso que repousa sobre julgamentos e passa por procedimentos cuja legitimidade é atestada e reconhecida. (...) Quer seja total ou parcial, definitiva ou provisória, a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro status (CASTEL, 1997: 39).

José de Souza Martins (1997), ao abordar a dialética da exclusão/inclusão, afirma que não existe exclusão social. O que existe é uma inclusão precária e marginal daqueles que só têm, na sociedade, lugares residuais. O que se tem então é uma tentativa permanente de inclusão. Assim sendo, o conceito de exclusão é impróprio e distorce o próprio problema que pretende explicar. Martins chama nossa atenção também para o fato da exclusão ter nascido com a sociedade capitalista, não sendo nova no cenário social:

Na verdade, o problema da exclusão nasce com a sociedade capitalista (...) O capitalismo desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas

próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 1997: 29).

É necessário que o tema seja discutido e esclarecido, para que não passe despercebido que o uso indiscriminado desse conceito pode resultar na manutenção e aceitação dos mecanismos sociais de exclusão e conseqüentes tentativas, na maioria das vezes ineficazes, de inclusão. O excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social (SAWAIA, 1999). Outro ponto importante, ao qual também é preciso estar atento, é a necessidade de valorizar a diversidade, de evitar o modelo único, uniformizante, nas políticas públicas, pois isso pode levar à normalidade da exclusão abordada por Gentile.

Mesmo não sendo um acontecimento novo, torna-se evidente que as discussões sociológicas e mesmo as populares a respeito desse tema têm se intensificado a partir dos anos 90, ganham espaço na mídia e despertam o interesse político. Martins (1997) acredita que os olhares estão mais voltados para a exclusão porque a inclusão dos trabalhadores tem demorado mais tempo para acontecer e, quando a inclusão acontece, é de maneira degradante.

Assim, podemos dizer que exclusão e inclusão são faces de uma mesma moeda, uma moeda cujo valor de compra é pequeno e o produto adquirido é sempre a desvalorização social, a situação de ser deixado de lado, de não fazer parte.

Colocadas as devidas e necessárias explicações a respeito da dimensão atual do conceito de exclusão, voltamos a focalizar o objetivo desse trabalho, de abordar questões a respeito da inclusão escolar. Segundo Santos e Nogueira (1999), exclusão / inclusão escolar, dependendo do contexto, diz respeito à possibilidade ou impossibilidade de acesso ou permanência no sistema de ensino. A escola, em nossa realidade, se configura como um espaço social de extrema importância e, enquanto tal reproduz os mecanismos excludentes da sociedade geral. A escola busca uma homogeneidade inexistente e todo aquele que se mostra diferente da “normalidade” é excluído de forma impiedosa do processo pedagógico e social. Deter-nos-emos, a seguir, em alguns aspectos relativos ao processo de exclusão/inclusão no âmbito da educação.

## 1.2 - Acesso à educação: percurso histórico

O acesso das pessoas à educação é uma história marcada por preconceitos e discriminações. O poder econômico sempre ditou as regras para a possível abertura a esse campo, que a princípio, como veremos, era restrito a poucos escolhidos.

Ao lançarmos um olhar sobre a Educação ao longo da História podemos ver que “existe educação desde que há homens sobre a Terra” (LUZURIAGA, 1973:11). Dos povos primitivos, pode-se dizer que aprendiam por imitação, por co-participação nas atividades e rituais das tribos. Era uma educação espontânea.

Nas primeiras sociedades civilizadas, com uma organização política, desde a China, Índia e Egito, já começam a aparecer escolas e mestres encarregados de transmitir um saber específico às diferentes classes sociais. Como exemplo, podemos citar a educação no Egito, quase trinta séculos antes de Cristo, onde os meninos, aos seis ou sete anos, iam para a escola. Luzuriaga (1973), ao falar da história da educação, afirma que, a princípio, a escola era reservada apenas aos filhos das classes superiores, mas depois generalizada, dividida em duas classes: as escolas elementares para o povo, e as superiores ou eruditas para os filhos dos funcionários. Assim, é possível perceber que o desenvolvimento da organização política e social dos povos demanda a existência de uma educação sistematizada, mas uma educação marcada, desde seu início, pela segregação e separação de classes.

A educação ocidental teve início na Grécia Antiga, por volta do terceiro milênio antes de Cristo. Merece destaque nessa época a atenção à totalidade da pessoa, seu desenvolvimento físico, intelectual, ético e estético e também a criação da vida cidadã. A princípio, não existiam escolas, a educação era recebida nos palácios ou castelos dos nobres, para onde os jovens eram mandados para aprender a arte da guerra. Em Esparta, que se dedicava às batalhas, a educação ficava inteiramente nas mãos do Estado e os meninos que não nasciam robustos eram sacrificados. A educação das mulheres se restringia a atividades domésticas. Em Atenas, que atingiu um maior desenvolvimento político com a criação da *polis*, da cidade, surgiram os sofistas, encarregados de preparar a juventude para a oratória e as comunidades voltadas para a formação superior.

Em relação à educação em Roma, após a influência grega, esta passou do sistema de ensino familiar, patriarcal, para a fase de criação de escolas. Anteriormente, já existiam algumas escolas na República Romana, mas as que haviam eram esporádicas ou muito elementares. Luzuriaga (1973), ao falar da influência dos gregos na educação romana, destaca que as escolas foram se generalizando e se dividiam em duas classes: uma, em que o ensino era dado inteiramente em grego e outra, em que predominava o latim. Tanto em uma, como na outra, havia os três graus clássicos do ensino: elementar, médio e superior.

A educação deixa de ser assunto particular, privado, para converter-se em educação pública. Surgem as escolas municipais com o apoio do Estado. Em relação a quem freqüentava as escolas, é importante ouvir Manacorda (2002), que nos fala da impossibilidade de quantificar os mestres e os discípulos em Roma e nas outras cidades do império. Mas somente uma pequena parcela da população é que freqüentava a escola e segue-se uma inevitável diminuição das freqüências desde os primeiros graus até os mais elevados. Pode-se perceber, então, que a escola de gramática e de retórica, de níveis mais elevados, só era freqüentada pelas classes privilegiadas.

Fica evidente a separação do que se pode aprender. Os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos freqüentavam a chamada oficina de trabalho e o futuro senhor, funcionário burocrata ou de negócios particulares vão para a escola livresca (BRANDÃO, 1995).

Com o poder político da Igreja, na Idade Média, o ensino perde seu caráter pedagógico e passa a ser um ensino religioso. As escolas começam a se dedicar à formação de eclesiásticos. A maioria da população ficava sem instrução ou a recebia nas escolas romanas ordinárias, até que desapareceram com a invasão dos bárbaros. Diante dessa situação, o ensino passa a ser oferecido nos mosteiros, únicos mantenedores da educação e da cultura.

Alguns governantes, como Carlos Magno e Alfredo, o Grande, tiveram iniciativas de se preocuparem com a educação da nobreza e também do povo. As mulheres, nessa época, não tinham acesso a nenhum tipo de educação formal. Aranha (1989) relata que a mulher pobre trabalhava duramente ao lado do marido e a nobre só aprendia alguma coisa se tivesse



preceptores em seu próprio castelo. Neste caso, aprendiam prendas domésticas, poesia, música e canto.

No século XII surgem as universidades, autônomas, mas subordinadas ao Estado e à Igreja. No final da Idade Média, com as transformações políticas, uma nova classe social se organiza: os burgueses, os habitantes dos burgos, cidades. Escolas municipais são criadas e representam o princípio da educação pública com caráter essencialmente prático.

A partir do século XV, no período do Renascimento, tem início a educação humanista, que constitui o princípio da educação moderna. Ainda não há uma preocupação com a expansão da escola popular. É o homem da pequena nobreza e da burguesia que deve ser educado e freqüentar a escola a fim de melhor se preparar para a liderança e a administração da política e dos negócios. Os homens muito ricos ou da alta nobreza continuam a ser educados por preceptores em seus próprios castelos. Apesar do ensino ainda privilegiar uma minoria, algumas invenções, dentre as quais a imprensa, facilita a difusão da cultura e da educação das massas. Para Eby (1976), a invenção da imprensa incrementou muito o suprimento de livros e panfletos, e auxiliou enormemente, não apenas provocando um profundo despertar mental, mas ainda, contribuindo para desenvolver um forte desejo de saber.

Merece destaque a reforma religiosa proposta por Martinho Lutero, no século XVI, na Alemanha, e que se expandiu para o resto da Europa. Lutero propunha um retorno dos fiéis às origens, sem intermédio da tradição cristã, e preconiza a consulta direta ao texto bíblico. A educação da Reforma visava à leitura da Bíblia e para que isso acontecesse, enfatizou-se a necessidade de todos aprenderem a ler. Os reformistas acreditavam que a educação devia ser da competência do Estado. Segundo Frederick Eby (1976:61), “a mais significativa inovação de Lutero está em colocar tanto as escolas como a Igreja sob a guarda do Estado e em manter as autoridades civis como responsáveis pelo seu estabelecimento e manutenção”.

Além de propagar a obrigação das autoridades municipais de sustentar as escolas, Lutero foi o primeiro a defender a educação obrigatória. Ele exigia que os pais fossem obrigados a enviar seus filhos à escola.

Desta forma começa a surgir um grande interesse pelo ensino popular, mas ainda marcado pelas diferenças. Os trabalhadores deveriam receber um tipo mais simples de educação primária, elementar, e as camadas mais privilegiadas tinham a possibilidade de acesso ao ensino médio e superior.

Aranha (1989) critica essa sociedade que rejeita a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval e mantém-se ainda fortemente hierarquizada: exclui dos propósitos educacionais a grande massa popular, excetuando o caso dos reformadores protestantes que agem por interesses religiosos.

As idéias do educador Jan Amos Comenius, no século XVII, são de importância fundamental para os rumos da educação até os dias de hoje e também para os objetivos desse trabalho. Acreditava que o homem só pode chegar a ser homem se for educado e a educação deveria ser para todos. As escolas deveriam aceitar a todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, inteligentes ou ineptos, meninos e meninas para serem educados nos mesmos estabelecimentos. Defendia a democratização do ensino, a organização do sistema escolar em etapas relativas ao desenvolvimento da criança, a educação desde o nascimento, a divisão dos alunos em classes para facilitar o trabalho do professor. Comenius elaborou manuais para organizar e melhorar o trabalho dos mestres. Suas propostas eram voltadas para proporcionar aos alunos a possibilidade de pensarem, de participarem ativamente do processo de aprendizagem, que o aluno não fosse simples espectador, mas ator.

Muitas de suas idéias estão presentes até hoje nas escolas. Apesar do tom arrojado de sua proposta educacional, efetivamente conseguiu poucas modificações no que diz respeito ao acesso à educação. O programa de educação de Comenius, de acordo com Eby (1976), era democrático ao extremo e exigia a eliminação das distinções de classes. Numa época em que se acreditava no direito divino dos reis e se lhes dava poder autocrático, tal sistema escolar era um anátema. Esta é uma explicação suficiente para justificar o fato de suas idéias terem sido consignadas ao esquecimento.

A Revolução Francesa com seus ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, tem em Condorcet seu representante maior no campo da Educação. Segundo Manacorda (2002), ele sustentava a

necessidade de uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, “única, gratuita e neutra”.

A Revolução Industrial, ainda no século XVIII, originou a concentração de grandes massas de população que saíam das oficinas artesanais para as fábricas e dos campos para as cidades. A complexidade maior do trabalho passa a exigir melhor qualificação da mão-de-obra. Surge a necessidade de cuidar da educação do povo. Aranha (1989), ao falar dessas mudanças, aponta a ampliação da escola elementar e a reorganização da escola secundária. Mas, a escola secundária permanece clássica quando destinada à elite burguesa, e técnica para a formação dos trabalhadores da indústria e do comércio. A Igreja e o Estado lutam para se apoderar da educação e conseqüentemente das escolas. O Estado começa a atuar mais na área da educação, mas ainda prevalece a dualidade de ensino, ou seja, a prescrição de um tipo de escola para o povo e outro para a burguesia.

No decorrer do século XIX é que acontece a expansão das escolas públicas e o Estado assume o encargo da escolarização. A esse respeito, Luzuriaga (1973) comenta que do século XIX procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para preparação do magistério.

Ao falarmos da educação no século XX, queremos destacar duas características. Em primeiro lugar, a democratização do ensino com a implantação da escola primária e secundária pública, universal, gratuita e obrigatória. Em segundo lugar, a iniciativa de universalizar a educação através da cooperação de todos os países. Apesar de grandes esforços realizados com o intuito de universalizar o acesso à educação, sabemos que a maioria dos países, e dentre eles, o Brasil, enfrenta dificuldades extremadas na realização dessa meta. Não restam dúvidas quanto à expansão, em termos quantitativos, da universalização da educação em nosso país, mas no que diz respeito à qualidade dessa educação, ainda há muito o que ser feito.

Vimos que as mudanças sociais tornaram necessária a existência de instituições responsáveis pela educação. As escolas, reproduzindo ao longo da História os embates sociais vividos pela humanidade, surgem com características de separação de classes, de possibilidades diferenciadas de acesso ao conhecimento e até diferenças dos tipos de saberes a serem transmitidos. É a marca da exclusão social no espaço escolar.

A educação formal, que inicialmente era reservada às elites, passou a ser uma possibilidade também para as camadas médias e as classes trabalhadoras. É inegável a importância histórica da expansão quantitativa da educação formal que resultou na inclusão de clientela antes marginalizadas das instituições escolares. Sanfelice (1989:30) fala com propriedade a esse respeito, quando diz que “as escolas públicas, aos poucos, chegam aos mais distantes lugares, embora sob muitos aspectos não possam ser qualitativamente muito apreciadas”.

É evidente que, ao mesmo tempo em que as diferentes clientela se fizeram mais perceptíveis no interior dessa escolaridade, revelar-se-ão também os mecanismos de seletividade que estão acompanhando a expansão quantitativa da educação formal: evasão escolar, repetência, pauperização dos conteúdos e relações pedagógicas não muito democráticas são alguns exemplos.

Voltando o olhar novamente para as teorias do sociólogo francês Robert Castel (1997), deparamo-nos com uma classificação de três formas qualitativamente diferenciadas de exclusão:

- 1- *Supressão completa de uma comunidade* que se constitui mediante práticas de expulsão ou extermínio. Ex: Holocausto do Regime Nazista, regimes políticos de ditaduras, etc.
- 2- *Mecanismo de confinamento ou reclusão* através de instituições que escondem da sociedade os leprosos, os loucos, os deficientes, etc.
- 3- *Segregar incluindo* que consiste em atribuir um status especial a determinada classe de indivíduos, que possuem condições para conviver com os incluídos, mas ocupam uma posição inferiorizada, subalterna, de subcidadãos.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, interessa-nos mais de perto os *Mecanismos de confinamento ou reclusão* a que foram e ainda são submetidas as pessoas com deficiências, consideradas diferentes dos demais alunos e conseqüentemente necessitadas de espaços especiais para sua educação.

### **1.3 - Educação das pessoas com deficiências**

O tratamento dispensado às pessoas com deficiências tem passado por mudanças ao longo da História. A visão que a sociedade tinha, e ainda tem das pessoas com deficiências tem sido fundamental na elaboração de políticas públicas voltadas para serviços específicos a essas pessoas. Merece destaque a luta das associações de pais e das pessoas com deficiências, como um mecanismo eficiente na garantia de melhores condições de saúde, trabalho e educação para essa população. É necessário conhecer os caminhos - ou descaminhos - da inserção social e educacional dos deficientes, para que se possa entender a percepção que a sociedade tem atualmente em relação a essas pessoas. Essa trajetória apresenta-se marcada por diferentes momentos: da exclusão total à segregação, da segregação à integração e da integração à tentativa de inclusão, nos dias atuais.

Na Grécia antiga, as crianças deformadas eram eliminadas ao nascer. O culto à estética e à perfeição, valores sociais arraigados, não deixava espaço para a convivência com diferenças físicas acentuadas. Em Esparta, havia uma política de eugenia que recomendava “abandonar as crianças nascidas com defeitos, ou frágeis demais, bem como procurar fortalecer o corpo das mulheres para que gerem filhos robustos e sadios” (ARANHA, 1989:38). Crianças com deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. As pessoas cuja deficiência não era muito acentuada podiam, dependendo de seus familiares, sobreviver e crescer.

Na verdade, pouco se pode dizer, com base em documentos, sobre as relações sociais das pessoas com deficiências até a Idade Média. De acordo com Pessotti (1984:3),

...até a difusão do cristianismo na Europa, a sorte dos deficientes mentais e de outras pessoas excepcionais é praticamente a mesma, nas regiões européias, o

que não é surpreendente uma vez que até a mulher normal só adquire status de pessoa, no plano civil, e alma, no plano teológico, após a difusão européia da ética cristã.

Na Idade Média, com o advento do Cristianismo, surgem idéias contraditórias em relação aos deficientes: o homem, como “imagem e semelhança de Deus”, precisava ser perfeito, e as pessoas com deficiências não se enquadravam nesse ideal, mas, na condição de filhas de Deus, não eram mais eliminadas. Passam a ser abrigadas nas igrejas, nos asilos, porém segregadas da sociedade. O autor Isaías Pessotti comenta que, ao longo da Idade Média, os deficientes eram vistos como “les enfants du bon Dieu”, que tanto implicava a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobria a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias. De um lado, o deficiente ganha abrigo, alimentação e talvez conforto em conventos ou asilos; de outro, como cristão, é passível de alguma exigência ética ou de alguma responsabilidade moral. Ganha a caridade e com ela escapa ao abandono, mas ganha também a “cristianidade” que lhe pode acarretar exigências éticas e religiosas.

Assim, a ética cristã reprime o costume, presente na Antiguidade, de eliminar os deficientes. Os deficientes precisam ser mantidos e cuidados. Mas são mantidos em regime de confinamento, em total segregação.

Em alguns casos, os deficientes eram tidos como seres malignos que a Inquisição exterminava. Surgem atitudes contraditórias em relação aos deficientes: são escolhidos por Deus como expiadores de culpas alheias ou são possuídos pelo demônio? Nos casos de serem possuídos pelo demônio, era aconselhado o exorcismo, seguido de flagelações, para expulsá-lo.

As atitudes variavam da caridade aos castigos. A visão social a respeito dessas pessoas estava intrinsicamente ligada a superstições, preconceitos e crenças infundadas. Segundo Mazzotta (1996), essa visão social definia o modo como eram assistidas. Havia um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de incapacitado, deficiente, inválido é uma condição imutável e isto levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

No século XVI, a Reforma não melhorou em nada a vida das pessoas deficientes. A rigidez luterana exigia que se castigassem os eleitos da cólera justiceira de Deus e os que fossem dominados por Satanás. Esse período foi denominado de “época dos açoites e das algemas”. “O homem é o próprio mal quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos” (PESSOTTI, 1984:12). Além dos castigos, as pessoas com deficiências físicas e mentais continuam isoladas do resto da sociedade, abrigadas em asilos, conventos e albergues.

O médico Paracelso escreveu, em 1526, sua obra “Sobre as doenças que privam os homens da razão”. A importância desse trabalho se deve ao fato de ser o primeiro a considerar a deficiência mental, que até então era considerada um problema teológico e moral, como um problema médico. A visão de Paracelso é ainda supersticiosa, mas não teológica. O louco e o idiota já não são perversas criaturas tomadas pelo diabo e dignas de tortura e fogueira por sua impiedade ou obscenidade: são doentes ou vítimas de forças sobre humanas cósmicas ou não, e dignos de tratamento e complacência.

No século XVII é que começam a surgir trabalhos com argumentos científicos tentando explicar as causas das deficiências. O interesse de médicos e anatomistas pelo assunto faz com que a conceituação de deficiência mental vá perdendo sua natureza sobrenatural e passe a ser realmente uma questão médica. Mas foi a obra revolucionária de John Locke (1632-1704) que provocou mudanças significativas nas doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções, abalando o dogmatismo ético cristão. Merecem destaque suas idéias de que a mente é entendida como uma página em branco e que cabe à experiência e ao ensino suprir essas carências. O entendimento de que o recém-nascido e o idiota nascem como tabula rasa tem implicações decisivas para a vida e o ensino das pessoas deficientes. A partir da teoria de Locke, começa-se então, a acreditar na educabilidade dessas pessoas.

As idéias de Locke são fundamentais para os esforços ulteriores de Itard e Seguin que criarão a educação especial entendida como metodologia especial de ensino. Mas, muito tempo ainda vai se passar até que algum trabalho de educação dessas pessoas aconteça.

Mais uma vez, é Pessotti (1984:24) que esclarece:

Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se pode, em nome da fé e da moral, levá-las à fogueira ou às galés. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência, mas ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder político e para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo. A opção intermediária é a segregação; não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença.

O costume de enviar os leprosos para hospitais e leprosários contribuiu para que esses lugares permanecessem como solução para os dilemas sociais diante das pessoas consideradas inúteis, incômodas. São criados hospitais psiquiátricos na Europa, mas todas as instituições da época não passam de prisões, sem tratamento especializado ou programas de educação. Funcionam com o objetivo de segregar, tirar do convívio social, as pessoas consideradas ineficientes, perturbadoras da ordem social.

Foucault (2002), ao abordar a história da loucura, coloca que no século XVII, na Europa, a internação dos loucos foi um grande movimento, um período de segregação e categorização dos indivíduos, lidando com a loucura tal como se lidava com a devassidão e a libertinagem: pela separação do restante da sociedade. Os indivíduos excluídos eram alienados, separados em grupos, entre os quais, indigentes, vagabundos e mendigos; prisioneiros; pessoas ordinárias; mulheres caducas; velhas senis ou enfermas; velhos infantis; pessoas epiléticas; inocentes malformados e disformes; moças incorrigíveis.

As idéias de exclusão e conseqüente segregação em espaços institucionais, como também a confusão presente no imaginário social entre o louco e o deficiente mental, presentes na sociedade até os dias atuais, com certeza, fundamentam-se em atitudes como as que são apresentadas por Foucault.

Mazzotta (1996), ao abordar a história da educação especial, situa as primeiras medidas para a educação das pessoas com deficiências na Europa, com expansão para os Estados Unidos, Canadá e, depois, para outros países, inclusive o Brasil. A primeira obra impressa sobre educação



de deficientes foi editada em 1620, na França, por Jean-Paul Bonet com o título de “Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar”.

Em Paris, no ano de 1770, o abade Charles M. Eppée fundou a primeira instituição especializada na educação de “surdos-mudos”. Em 1784, Valentin Haüy, em Paris, fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Os deficientes físicos começam a ser atendidos em 1832, em Munique, na Alemanha, em uma instituição para educar os coxos, manetas, paralíticos, como eram denominados na época. Já os deficientes mentais, somente no século XIX é que surgem iniciativas voltadas para sua educação. Fato marcante para que isso acontecesse foi o trabalho do médico Jean Marc Itard (1774-1838) com um menino selvagem, capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800 (Mazotta, 1996).

Itard, influenciado pelas idéias de Locke, defende que a deficiência é um problema médico, passível de tratamento, e chama a atenção para as influências do meio no desenvolvimento infantil. Acredita que melhores condições emocionais e ambientais podem interferir em comportamentos indesejáveis. Desenvolve um trabalho incansável com Victor, o menino selvagem, na tentativa de desenvolver suas habilidades sociais. Ocupa então, o lugar de médico-pedagogo. Até os dias atuais percebe-se a influência dessa parceria da medicina com a pedagogia. Veremos esse aspecto mais adiante.

No período de 1817 a 1850 foram criadas várias instituições para a educação de cegos, surdos e “retardados mentais” em diversos países, tanto da Europa quanto da América. Nos Estados Unidos, entre 1850 e 1920, houve um aumento das escolas residenciais. Mas, no final do século XIX, estas instituições começaram a ser vistas como abrigos para crianças e adultos sem esperança de vida independente, sem possibilidade educacional. Assim, surgiram os programas de externato e foi aberta a primeira classe especial diária para “retardados mentais” em 1896, em Providence, Rhode Island (MAZZOTTA, 1996).

O trabalho da médica italiana Maria Montessori (1870-1952), que se dedicou à educação de crianças “excepcionais” e deficientes mentais, muito contribuiu para aumentar o interesse por essa área. Ela enfatizava a importância de dar atenção ao ritmo próprio de cada criança.

Assim, no século XX vimos a expansão da Educação Especial com a criação de escolas e classes especiais para atender a demanda de educação das pessoas deficientes. Ainda são instituições ou serviços educacionais segregados, mas são as possibilidades sociais da época.

#### **1. 4 – Da integração à inclusão: a conquista de direitos**

Para que se possa entender as discussões que estarão presentes no desenvolvimento dessa pesquisa, faz-se necessário conhecer, analisar e diferenciar os processos de inserção das pessoas deficientes na rede regular de ensino com que temos convivido nos últimos quarenta anos. Estamos falando dos processos de integração e de inclusão.

Como foi dito anteriormente, as pessoas com deficiências foram inicialmente excluídas da sociedade. Durante a Idade Média, com o advento do cristianismo, surgiram atitudes contraditórias em relação aos deficientes. Por um lado, eram vistos como filhos de Deus que precisavam de cuidados e assistência, sendo amparados pelas igrejas e asilos criados para internação. Mas, em alguns casos, eram tidos como seres malignos que a Inquisição exterminava.

No século XIX, período de grandes descobertas no campo da Medicina e da Biologia, associava-se as deficiências com distúrbios cerebrais, como uma doença que incapacitava a pessoa de cuidar de si, trabalhar, isentando-a de qualquer direito ou dever na vida em sociedade.

Somente no século XX, em que as duas Guerras Mundiais impulsionaram o desenvolvimento da reabilitação científica, mediante a necessidade de proporcionar uma vida social digna aos soldados mutilados, é que as pessoas com deficiências começaram a ser percebidas socialmente. Deixando de ser consideradas como incapacitadas, passam a ser entendidas como seres diferentes, com direitos e deveres de participação na sociedade, mas ainda sob uma ótica assistencialista e paternalista.

A primeira diretriz política que evidencia essa nova visão, da pessoa deficiente como sujeito social, surgiu em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Este documento

reconhece o direito de todos à educação, sem discriminação, e dá início a um processo de discussão na busca de conscientização social dos direitos de cidadania. O artigo XXVI diz:

1 – Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória (...);

2 – A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Na década de 60, associações de pessoas com deficiências e em alguns casos, seus familiares, se organizam e iniciam um movimento de crítica e não aceitação da segregação. Surgem atitudes de investimento em escolas especiais e serviços especializados e mais tarde, classes especiais dentro de escolas comuns. Teóricos defendem o princípio da normalização, ou seja, as pessoas diferentes deveriam se assemelhar à maioria para poder participar dos espaços sociais. As instituições especializadas dedicavam-se à reabilitação das pessoas deficientes, para garantir sua posterior inserção social. Para Maria Tereza Mantoan (1997), a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas, condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de um modo geral, às pessoas de um dado meio ou sociedade.

As indicações eram de criar, para as pessoas segregadas em instituições, ambientes bastante parecidos com aqueles experimentados pela população em geral. Esse princípio, da normalização, é a base para o modelo de inserção denominado integração. Romeu Sasaki conceitua a integração:

A integração constitui um esforço tão somente da pessoa deficiente e de seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. Isto reflete o ainda vigente modelo médico da deficiência (SASSAKI, 1999:34).

Esse modelo médico subsidiava a concepção de deficiência vigente em que a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc., a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações. As mudanças eram exigidas somente das pessoas consideradas diferentes. Cabia à sociedade o papel de aceitá-las, sem que espaços e atitudes fossem modificados. Diniz e Rahme (2004) apontam as conseqüências do modelo médico na educação das pessoas com deficiências ao dizer que as ações educacionais desenvolvidas a partir de então têm, até hoje, um enfoque terapêutico marcante. A primazia do discurso médico no campo pedagógico ocasionou a isenção da área educacional, do compromisso de investir na produção de conhecimentos sobre a questão da aprendizagem dos alunos com deficiência.

O processo de integração escolar é também chamado de “sistema de cascata”, que tem por objetivo favorecer o ambiente o menos restritivo possível, e oportunizar ao aluno transitar entre o ensino especial e o ensino comum. O aluno passa por diversas etapas de inserção, dependendo do grau de dificuldades que apresenta, freqüenta escola especial, classe especial ou sala de recursos. Deve ser preparado para a integração total, no ensino comum, mas antes disso, precisa freqüentar os serviços especializados. Mas esse modelo não contemplava a todos, pois os que não apresentavam condições de mudar do ensino especial para o comum, continuavam segregados.

Para Mantoan (1998), essa foi a forma que a escola encontrou para ocultar o seu fracasso, isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio à sua competência. Assim, na sociedade nada mudava. As pessoas com deficiência é que precisavam se adaptar aos espaços urbanos, meios de transporte, atividades de lazer, trabalho e educação.

Na década de 80, mais uma vez as pessoas com deficiências começam a protestar e exigir seus direitos de cidadãos, propondo mudanças significativas na sociedade para que suas necessidades fossem atendidas. Aparece um novo modelo como diretriz de inserção social: o modelo social da deficiência. De acordo com esse modelo, definido por Sassaki (1999), cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Esse movimento dá início ao processo de inclusão social onde pessoas com deficiências e a sociedade buscam em parceria, soluções para que todos possam participar, em igualdade de condições, de uma vida social digna e justa.

A metáfora que ilustra a inclusão é a do caleidoscópio que necessita de todos os pedaços que o compõem para manter a riqueza e a beleza de seus desenhos. Assim, todas as pessoas são importantes para formar o contexto social baseado na diversidade.

No que diz respeito à educação, surge o paradigma da educação inclusiva: uma perspectiva que aponta na direção de que todas as crianças devem estudar juntas, independentemente de suas diferenças ou dificuldades. Todas devem estar no ensino regular desde o início de sua vida escolar e serem atendidas em suas especificidades. O processo de inclusão tem como meta promover o acesso, permanência e percurso escolar, com sucesso, para os alunos com deficiência, superdotação ou condutas típicas, no sistema regular de ensino, considerando-os, desde o início, membros da comunidade, com igualdade de direitos.

A educação inclusiva vem propor novas formas de inserção e de apoio ao percurso escolar do aluno com deficiência. Stainback & Stainback falam a respeito desse momento de transição:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999:44).

Assim, desde o final dos anos 80, teve início, em âmbito mundial, um movimento de discussão para que mudanças sociais acontecessem, garantindo o direito das pessoas com necessidades especiais a uma vida social com igualdade de condições. Esta nova visão, de mudanças arquitetônicas e atitudinais para viabilizar a participação dessas pessoas na sociedade, deu origem ao conceito de inclusão. Esse conceito avançou no seguinte sentido: no processo de **integração**, as pessoas com necessidades especiais é que precisam se modificar, normalizar, para que possam

fazer parte da sociedade; no processo de **inclusão**, a sociedade é que precisa se modificar para que todos possam conviver.

A grande tarefa da escola passa a ser, então, aceitar o desafio de considerar as desigualdades com o objetivo de atingir a igualdade de condições. Trata-se de aceitar e trabalhar com a diversidade. Segundo Perrenoud (2000), a desigualdade só se torna um problema social se for denunciada como um escândalo ou, no mínimo, como uma injustiça social. Ele prossegue dizendo:

Para que a exigência de igualdade inspire políticas educativas, é preciso que uma parte da sociedade – que não poderia limitar-se a alguns especialistas ou a alguns militantes – compartilhe a idéia de que o fracasso e as desigualdades dependem das estruturas, dos programas e das pedagogias (PERRENOUD, 2000:31).

A inclusão surgiu em consonância com a proposta de Educação para Todos, de forma igualitária e de qualidade. A escola hoje, mais do que em qualquer outra época, é vista como facilitadora do desenvolvimento sócio-econômico-cultural das pessoas, sendo, portanto necessário estar aberta às pessoas com necessidades especiais, mas respeitando suas diferenças. Esse princípio democrático de “Educação para Todos”, fundamento básico da educação inclusiva, evidencia a necessidade de um ensino especializado em todos os alunos, com respeito e aceitação da diversidade humana, visando a uma sociedade mais justa com a participação de todos.

### **1. 5 - Educação Para Todos: uma política internacional**

É indiscutível que estamos vivendo um momento histórico de grande tensão na área da educação. Muitas perguntas e também muitas tentativas de respostas têm surgido com o intuito de resolver os impasses que a educação para todos nos coloca. TODOS. Mas quais são os elementos que compõem esse “todos”?

Temos convivido com o lema **Educação Para Todos** há tempo suficiente para reconhecermos a importância de analisarmos e escutarmos a extensão dessa frase aparentemente tão simples. Merece destaque a posição política do Ministério da Educação (MEC), que veicula na mídia (revistas, jornais, televisão, rádio, outdoors, etc), campanhas publicitárias de seus projetos

educacionais onde esse lema está sempre presente. Os desavisados talvez acreditem que mudanças substanciais estejam acontecendo e que os novos tempos estão trazendo uma escola que realmente é de todos.

Muitos documentos, desde meados do século XX, têm sido elaborados no sentido de garantir o direito das pessoas à educação. Em 1948, várias nações, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, abraçaram o princípio que “toda pessoa tem direito à educação”. Diversos problemas, dentre eles as dificuldades econômicas, as guerras, a violência e até a degradação do meio-ambiente têm dificultado o desenvolvimento na área da educação e a efetivação desse compromisso.

### **1.5.1 - Declaração Mundial sobre Educação para Todos**

Em 1990, na Tailândia, na cidade de Jomtien, teve lugar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesta ocasião, mais de 1500 pessoas, representantes de diversos países, de organizações não-governamentais e especialistas em educação discutiram a situação da educação básica em suas localidades. O diagnóstico apresentado mostra uma realidade muito distante da desejada:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990).

Diante dessa situação, surge a necessidade de implantar mudanças no sistema educacional, com o objetivo de reverter o quadro alarmante apresentado acima. Os países participantes da conferência assumiram o compromisso de desenvolver um Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, elaborado concomitantemente ao texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento alerta para o fato de que muitas pessoas no mundo todo são privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica ou convicções políticas.

As necessidades básicas de aprendizagem são definidas, na declaração, como os instrumentos essenciais para a aprendizagem: leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas e também valores e atitudes. Mudanças significativas necessitam ser desenvolvidas para garantir uma escola de qualidade para todos.

Com o objetivo de universalizar o acesso à educação, consta no art. 3, item 4:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990).

No mesmo art. 3, no item 5, é solicitado que se dispense atenção especial à educação das pessoas com deficiências: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. Com esse artigo fica expressa a diretriz de que a educação especial deixe de ser colocada como um sistema escolar paralelo ou um subsistema, e faça parte do sistema geral da Educação.

Outro aspecto importante da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é a ênfase dada à cooperação internacional no sentido de alocar recursos que viabilizem a execução da meta de educação para todos.



Assim, o direito de todos à educação é reafirmado e os países são chamados a desenvolver ações que possam viabilizar uma melhoria significativa na educação básica. Percebe-se um clima de otimismo no estabelecimento da meta de oferecer educação para todos até o ano 2000. Em 1990, essa meta é vista como viável diante das experiências acumuladas, das inovações, das pesquisas e do notável progresso em educação registrado em muitos países. Sabemos que essa meta não foi atingida e muito ainda precisa ser feito para que todos tenham não apenas acesso, mas também um percurso escolar com sucesso, garantindo que as necessidades básicas de aprendizagem sejam atendidas.

O princípio de “educação para todos” assumido por muitos países, inclusive o Brasil, tem servido de base, através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, para reformulações e implantações de políticas educacionais mais justas e democráticas para as pessoas excluídas. Em relação à educação das pessoas com deficiências, apresenta-se como um suporte inquestionável nas discussões e elaborações de diretrizes e metas.

### **1.5.2 - Declaração de Salamanca**

Com o objetivo de promover a *Educação para Todos*, realizou-se outra Conferência Mundial na Espanha, na cidade de Salamanca, em junho de 1994: a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. O foco dessa reunião foi retomar as discussões a respeito da necessidade de capacitar as escolas para receber todos os alunos, especialmente os que têm *necessidades educativas especiais*. Assim, a educação especial passa a fazer parte efetiva da estrutura da “educação para todos”.

Em decorrência do encontro, foram elaboradas a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, no sentido de orientar organizações e governos na efetivação da proposta de ministrar o ensino, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com *necessidades educativas especiais*.

Encontramos no texto da Declaração de Salamanca os pressupostos que têm sido discutidos, pelos países participantes, no âmbito da educação, e norteado as políticas públicas voltadas para o

atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Destacamos os seguintes pontos:

- as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender suas necessidades;
- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos: além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

São importantes e merecem destaque também as seguintes recomendações aos governos:

- adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;
- promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades educativas especiais;
- assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras.

O texto da Declaração de Salamanca usa as expressões *necessidades educativas especiais* e *escolas integradoras* que podem ser entendidas, hoje, como necessidades educacionais especiais e escolas inclusivas. O uso da expressão necessidades educacionais especiais amplia o quadro das crianças e jovens que necessitam de uma assistência maior. Além das pessoas com deficiências,

as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades;

crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1994:17).

A abrangência do conceito de necessidades educacionais especiais proporciona uma aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que todas as pessoas, de maneira temporária ou permanente, podem apresentar necessidades educacionais especiais em seu percurso escolar. Assim sendo, não se justifica a existência de dois sistemas paralelos de ensino. Um sistema único deve ser capaz de prover educação para todo seu alunado. Santos (2000), ao analisar a justaposição dos sistemas de ensino, esclarece que não se trata nem de acabar com um nem com outro sistema, mas sim de juntá-los, unificá-los num sistema educacional único, que parta do princípio de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor e os mesmos direitos.

As mudanças apontadas como essenciais para a efetivação de uma educação acolhedora ultrapassam então, os limites da educação especial e exigem que o sistema regular de ensino seja revisto em suas concepções e ações. A idéia principal é que esforços sejam envidados para a concretização da criação das escolas inclusivas. Vejamos o conceito de escola inclusiva presente no texto do documento:

O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades (BRASIL, 1994:23).

Em relação ao destino da educação especial, as indicações são no sentido de transformar as escolas especiais em centros de referência para fornecer serviços e apoio técnico e humano às escolas regulares.

### **1.5.3 – Convenção da Guatemala**

Outro evento importante na luta contra qualquer tipo de preconceito a que estão sujeitas as pessoas com deficiências foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas

de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também chamada Convenção da Guatemala, de 08 de junho de 1999.

O Brasil aderiu ao texto da Convenção e o Congresso Nacional o aprovou por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001. Na época, o Presidente Fernando Henrique Cardoso também aprovou a Convenção da Guatemala através do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.

Em seu artigo I, a “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” é definida da seguinte maneira:

- a) O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.
- b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

A Convenção, com o apoio da OEA - Organização dos Estados Americanos - reafirma que as pessoas deficientes têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas. Estes direitos e, principalmente, o direito de não serem submetidas a discriminação,

tendo como base a deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são os direitos inerentes a todo ser humano.

O texto do documento convoca os Estados participantes a se comprometerem a tomar medidas de cooperação entre si para trabalharem prioritariamente nas seguintes áreas:

- a) prevenção de todas as formas de deficiências preveníveis;
- b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência ; e
- c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

A participação e a adesão do Brasil à Convenção da Guatemala, assim como o posterior tratamento legal dado ao texto, confirmam a posição do país de estar sintonizado com os movimentos internacionais, com o objetivo de garantir que as pessoas com deficiência tenham a cada dia maior inserção social. Dispositivos legais não nos faltam. O que falta ainda é vontade política de tornar realidade uma sociedade mais justa e igualitária.

Não há dúvidas quanto à importância desses documentos na condução dos trabalhos voltados para uma assistência mais humana e justa das necessidades das pessoas marginalizadas. O recorte apresentado foi direcionado, de acordo com os objetivos do presente trabalho, para as ações que dizem respeito à educação das pessoas com deficiências.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO DOS EXCLUÍDOS NO BRASIL

O Brasil, assim como diversos países no mundo em vias de desenvolvimento, vem sofrendo intensa pressão social para que a oferta educacional seja ampliada. A educação de grupos que sofrem de discriminação e exclusão social, como discriminação de gênero, raça, etnias, religião, deficiência e diferença cultural, ainda é marcada por episódios onde as diferenças e a diversidade não são consideradas como fator de enriquecimento social. Esforços precisam ser empreendidos para que não só o acesso, mas também, uma educação de qualidade faça parte da realidade de todos os educandos.

#### 2.1 - A Educação Especial no Brasil

No Brasil, o atendimento educacional e institucional das pessoas com deficiência, iniciou-se com a fundação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, por D. Pedro II. Essa iniciativa se concretiza oficialmente, através do Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro de 1854. Um cego brasileiro que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, José Álvares de Azevedo, obteve sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do médico da família imperial, Dr. José F. Xavier Sigaud. Esse fato despertou o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz, que influenciou a criação do Instituto. Em 1890, no governo republicano, a instituição passa a se chamar Instituto Nacional dos Cegos e em 1891 passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant, em homenagem a seu ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Até hoje mantém o mesmo nome e é uma referência nacional na educação dos cegos.

D. Pedro II criou também, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, influenciado pelas idéias de Ernesto Hüet, um professor francês residente no Brasil. Cem anos após sua fundação, em 1957, a instituição passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ainda em funcionamento.

A respeito do ensino nessas escolas Mazzotta (1996:29) relata:

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

No Brasil, havia nessa época uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos. Apesar dos Institutos atenderem somente 35 cegos e 17 surdos, sua criação abriu possibilidades de discussão da educação das pessoas com deficiência. O prestígio desses Institutos pode ser evidenciado pelo fato de que, em 1891 eles receberam juntos mais verbas que a Escola Superior de Minas Gerais em Ouro Preto. É a fase *imperial* da Educação Especial no Brasil.

Ainda no Império, em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Não existem informações suficientes para caracterizar o atendimento como educacional.

Até o início do século XX existem também registros de congressos na área da educação e trabalhos científicos publicados, tanto da Medicina quanto da Educação, voltados para o atendimento médico e pedagógico das pessoas com deficiências.

Em Minas Gerais, a primeira escola especial criada em Belo Horizonte, em 1925, para educação de alunos com deficiência visual foi a Escola Estadual São Rafael. Em 1935, com a influência de Helena Antipoff, foi criada a Escola Estadual Instituto Pestalozzi para crianças com distúrbios de conduta e deficiência mental.

Até 1950 havia no Brasil, cinquenta e quatro escolas de ensino regular e onze instituições especializadas com atendimento escolar especial às pessoas com deficiências, sendo a maioria mantida pelo poder público. Na segunda metade do século XX, houve um aumento crescente de entidades voltadas para a educação das pessoas com deficiências.

Merece destaque, também, a fundação, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Em um movimento crescente, as

APAES foram se expandindo por todo o Brasil e têm um papel fundamental na assistência e educação das pessoas com deficiências.

De acordo com estudo realizado por Mazzotta (1996:27): “a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX”.

O governo federal criou e financiou algumas *Campanhas* nacionais voltadas para a educação dos então chamados excepcionais. A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), de 1957. Em seguida vieram a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) em 1960 e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), também de 1960.

Fontes (2003) destaca a importância dessas campanhas ao afirmar que essas iniciativas, somadas às pressões de entidades públicas e filantrópicas, como APAE e Pestalozzi, foram essenciais para a inclusão da educação dos excepcionais na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Em 1973, o então Presidente Emílio Garrastazu Médici criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. O CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), em 1986, passando a integrar a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura. A SESPE foi extinta em 1990 com a reestruturação do Ministério da Educação. Suas atribuições passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). No final de 1992, após o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi recriada, como órgão específico do Ministério da Educação (Fontes, 2003).

Pode-se, assim, perceber que, a partir do século XIX, as iniciativas para a educação das pessoas com deficiências foram se intensificando, mas, atitudes de ignorância, abandono, superstição e



preconceito ainda contribuem para a marginalização e exclusão desta parcela da população, que continua impedida de participar dos diversos espaços sociais, de exercer sua cidadania.

## 2.2 – Educação: construção de políticas públicas

Como já foi colocado anteriormente, o processo de expansão da educação no mundo e, falando de forma mais específica, no Brasil, tem acontecido de forma lenta e caminha atrelado às contradições do desenvolvimento econômico, político e social. Na efetivação das ações relativas à expansão do acesso à educação, muitas leis já estão em vigor, no sentido de garantir esse direito.

Ao pensarmos na Educação como direito de todos, achamos necessário definir o que vem a ser *direito*. Dentre as inúmeras definições encontradas no Novo Dicionário Aurélio, destacamos:

- Aquilo que é justo, reto e conforme a lei.
- Faculdade legal de praticar ou deixar de praticar um ato.
- Faculdade concedida pela lei; poder legítimo.
- Ciência das normas obrigatórias que disciplinam as relações dos homens em sociedade.
- O conjunto das normas jurídicas vigentes num país.

Cury (2000) define assim *direito* no âmbito das sociedades:

...é um conjunto de normas existentes dentro de uma dada ordem jurídica. Essas regras podem significar a existência de um poder pelo qual as pessoas ou os grupos fazem ou deixam de fazer algo em vista de um determinado fim. Quando essa norma se transforma em lei, o direito implica, ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma prerrogativa e de um limite cuja transgressão implica uma pena (CURY, 2000:567).

Em seu livro, *A era dos direitos*, Bobbio (1992) coloca a importância do reconhecimento dos direitos do homem na atualidade. De acordo com esse autor, os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.

Sabemos que nem sempre as lutas garantem a vivência desses direitos na vida prática. Bobbio (1992), também aponta a discrepância entre o discurso que reconhece que os homens nascem livres e iguais em dignidade e em direitos e o discurso que denuncia a crescente massa dos ‘sem direitos’. Os direitos estão cada vez mais presentes nos textos legais, mas permanentemente distantes de serem experimentados de fato pela maioria da humanidade.

Voltando a falar do direito à educação no Brasil, Drews (2003) afirma que na década de vinte do século passado havia poucas escolas elementares. Assim sendo, elas não conseguiam atender à demanda de escolarização da população urbana da época, que com o processo de industrialização, aumentou de maneira rápida, acarretando a necessidade de escolarização desse contingente populacional. Nesse período, as elites recebiam instrução, de forma privilegiada, nas escolas profissionais superiores. A maioria da população tinha acesso somente às escolas elementares. Assim, vivia-se uma contradição: muitos desejavam ir à escola, mas a escola só atendia a poucos. Havia um sério desencontro entre oferta e procura.

Somente a partir dos anos cinquenta é que a maioria da população passa a ter acesso à educação. Há uma expansão dos cursos ginasiais, cursos colegiais e ensino técnico. A classe média começa também a ter mais acesso ao ensino superior. Nas décadas seguintes há uma expansão das redes escolares, com conseqüente ampliação do acesso à escola, mas que não foi e ainda não é suficiente para atender a todos. Atualmente, a universalização do acesso à educação deixou de ser um problema para o poder público. A grande questão agora é proporcionar acesso a uma educação de qualidade para todos.

As questões em relação a esta realidade são muitas. A preparação das escolas para receber todas as crianças é um processo complexo que questiona a Educação, suas modalidades e possibilidades de ensino e aprendizagem.

A partir da década de 1980, começam a surgir políticas públicas, na área da educação, voltadas para as necessidades educacionais das classes desfavorecidas. As mudanças econômicas causam o aparecimento de massas de desempregados que passam a compor a categoria dos excluídos. Essa nova ordem social exige modificações nas políticas sociais.

Não nos aprofundaremos nas questões relativas ao projeto político neoliberal que tem norteado, em nosso país, a construção de políticas públicas nos diversos setores sociais. Mas, alguns pontos precisam de esclarecimento e começaremos por apresentar algumas definições de políticas públicas que podem contribuir para delinear os rumos que têm sido seguidos.

Ao abordar algumas questões relativas às políticas públicas, Poulantzas (1980) pontua que, quando se enfocam as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto mais abstrato, tem-se presentes as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação.

A autora Janete Lins de Azevedo chama a atenção para outra importante dimensão:

...as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 1997:5).

Boneti (2003) esclarece que, a partir dos anos 1990, devido às mudanças econômicas e sociais, é possível entender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade. As políticas públicas são então, o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder dos grupos econômicos, políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Essas relações vão determinar um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que conseqüentemente provocam o direcionamento dos rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade.

Assim, as políticas públicas têm de pautar suas indicações e determinações no interesse da sociedade. De acordo com Maar (1985), a atividade política do Estado é um conjunto de respostas às necessidades da vida social desenvolvidas pelos homens em relação a organização da vida coletiva e o atendimento de objetivos comuns.

Após essa breve conceituação, torna-se evidente que as políticas públicas na atualidade são regidas por lutas de poder e, inseridas em um contexto social, podemos afirmar que uma política pública se constitui a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada - a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado (AZEVEDO, 1997). Mas não podemos deixar de salientar que a política neoliberal defensora do “Estado Mínimo” e do lema “Menos Estado e mais mercado” tem sido o caminho escolhido por nossos governos nos níveis federal, estadual e municipal, na condução de suas políticas sociais.

No caso das pessoas com deficiências, a luta das diversas associações que foram surgindo, tanto das próprias pessoas deficientes como de seus representantes, no caso os familiares quando se faz necessário, como no caso dos deficientes mentais, autistas etc, têm conseguido reverter o quadro de descaso do poder público em relação a suas necessidades.

Levando em conta as leis e declarações citadas anteriormente e mesmo as iniciativas do governo do Estado de Minas Gerais, que apresentaremos no decorrer deste trabalho, no sentido de uma política de educação especial condizente com os rumos mundiais, percebe-se que os movimentos sociais já se fizeram ouvir.

A seguir, apresentaremos a política nacional sobre a educação especial, expressa nos documentos oficiais, fruto das necessidades e reivindicações populares.

### **2.3 – Os documentos que expressam a política nacional de Educação Especial**

Sabemos que estamos vivendo um momento histórico de grandes transformações e essas mudanças exigem que as relações sociais sejam revistas continuamente. Muitas determinações legais têm sido construídas para atender as necessidades sociais dos homens. No que diz respeito à educação no Brasil, e mais especificamente ao direito à educação das pessoas com deficiências, pode-se observar que os textos legais refletem uma preocupação com a participação social das pessoas deficientes.

### 2.3.1 – Constituição Federal

O Brasil vem se posicionando de maneira efetiva diante de vários documentos internacionais, na luta pela garantia dos direitos sociais. A abertura política, na década de 1980, trouxe à tona a discussão a respeito da cidadania. A Educação ganhou lugar de destaque nesse cenário. Na análise de Carneiro (1998), na Constituição de 1988, várias emendas populares reforçaram a idéia da educação como direito de todos (direito social) e que, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. Era a oportunidade de transformar a realidade.

No artigo 205 da Constituição vamos encontrar:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No artigo 206 estão presentes muitos princípios democráticos que norteiam a educação:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade.

Em relação à educação das pessoas com necessidades especiais, podemos dizer que a Constituição Federal de 1988 se antecipa ao movimento mundial no que diz respeito à igualdade de oportunidades, quando expressa no inciso III do artigo 208: “Atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. É uma mudança significativa nos rumos da educação das pessoas com deficiência que, conforme veremos a seguir, vem sendo assumida nos documentos nacionais, estaduais e municipais da área educacional.

Em outros artigos e incisos das áreas da saúde, do trabalho e da assistência social, também são feitas referências às pessoas com deficiências. No capítulo II, Dos Direitos Sociais, no art.7º, XXXI, aparece a “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”. Em relação à assistência social, dentre os objetivos apresentados, encontramos no artigo 203, IV: “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”. No mesmo artigo, inciso V, é garantido um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

E para finalizar, no Capítulo VII, Da Família, Da Criança, Do Adolescente e do Idoso, no artigo 227, inciso II, ao falar da responsabilidade do Estado na promoção da saúde da criança e do adolescente podemos encontrar:

criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988).

### **2.3.2 – Lei nº 7.853/89**

No final da década de 1980 e no decorrer da década de 1990, várias leis, portarias e decretos surgem com o objetivo de regulamentar ou criar serviços de assistência às pessoas com deficiências nas áreas de saúde, educação, lazer, trabalho e acesso a órteses, próteses e veículos.

Merece destaque a Lei 7.853, de 29 de outubro de 1989. Essa lei cria a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que atualmente é órgão do Ministério da Justiça, subordinado à Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Estabelece

também as competências da CORDE. Trata dos direitos das pessoas com deficiência aos serviços públicos das áreas da saúde, da educação, dos recursos humanos e também em relação às normas das edificações públicas, para facilitar o acesso e remover barreiras à acessibilidade.

O artigo 8º estabelece o que constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos, e multa. No que diz respeito à educação, o inciso I determina que pode ser crime punível o fato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

### **2.3.3 – Estatuto da Criança e do Adolescente**

Seguindo as diretrizes constitucionais, “O Estatuto da Criança e do Adolescente” - Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 - estabelece procedimentos nas áreas de saúde, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização, trabalho, atos infracionais e também no atendimento a crianças e adolescentes com deficiência. No capítulo IV, Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, art. 54, inciso III, encontramos o mesmo dispositivo da Constituição: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No capítulo I, Do direito à vida e à saúde, no art. 11 destacamos:

§ 1º - A criança e o adolescente portadores de deficiência, receberão atendimento especializado.

§ 2º - Incumbe ao Poder Público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

Ao falar das medidas sócio-educativas, em seu Artigo 112, § 3º, encontramos: “os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições”.

No que diz respeito ao direito à profissionalização e à proteção no trabalho, o Art. 66 garante: “ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido”. É inegável o avanço social que representa a garantia desses direitos na legislação. Em primeiro lugar, porque é uma resposta

a muitas reivindicações das pessoas deficientes, e em segundo lugar, porque a legislação assegura a continuidade das ações implantadas, independentemente de mudanças políticas e administrativas que possam ocorrer devido a troca dos governantes.

### **2.3.4 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Em 1996 é sancionada a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, ou LDB, como é mais comumente citada, em vigor. Esta lei reafirma os direitos expressos na Constituição Federal e apresenta algumas inovações que favorecem o aluno com necessidades educacionais especiais. É importante dizer que pela primeira vez uma LDB traz um capítulo relativo à educação especial, o Capítulo V. Esse capítulo é composto dos artigos 58, 59 e 60.

Moaci Carneiro (1998), ao analisar a importância da nova LDB trazer um capítulo específico sobre a educação especial, aponta que a importância do tema foi emergindo à medida que a própria sociedade descobriu que as pessoas com necessidades especiais são educandos, ou seja, etimologicamente, devem ser educados. Acrescenta, ainda, que esse fato contribuiu para o posicionamento da sociedade contra a exclusão das pessoas que, embora apresentem alguma limitação biopsíquica, são potencialmente saudáveis para a aprendizagem, desde que esta seja adequada às especificidades de cada caso.

Na íntegra, o artigo 58 da LDB diz:

**Art. 58** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.



§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Portanto, na LDB a educação especial é entendida como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Assim, a educação especial, como modalidade de educação escolar, deve perpassar todos os níveis da educação escolar, da educação infantil à educação superior.

Outro aspecto relevante diz respeito à educação dos alunos portadores de necessidades especiais, que deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, não mais somente nas escolas ou classes especiais, mas nas escolas comuns. Surge a abertura para a criação e diversificação dos espaços educativos. Sem dúvida é uma recomendação importante, mesmo vindo a seguir o § 2º que faz referência a atendimentos em classes, escolas ou serviços especializados sempre que as condições dos alunos exigirem. Alguns autores questionam essas ambigüidades do texto legal que acabam possibilitando equívocos no seu entendimento. Segundo César Augusto Minto (2002) o texto legal precisa ser objetivo e explícito para não deixar brechas que possam ser utilizadas como desculpas para reduzir a chance de inúmeras crianças serem inseridas nas classes comuns, permanecendo a situação de serem encaminhadas para as classes especiais.

O mesmo autor discute a redação do § 3º, que ele qualifica de preocupante, por usar a expressão “a oferta” ao se referir ao início da educação especial durante a educação infantil. Para Minto, o uso da palavra *oferta* pode ser capciosa, pelo simples fato de que, quem oferta, necessariamente não assegura.

Vejamos o artigo 59:

**Art. 59** - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III. 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;
- IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Assim, este artigo define o modo de organizar a educação especial, abordando aspectos polêmicos como as adequações curriculares, a terminalidade e a formação de professores, que têm sido amplamente discutidos por setores ligados à educação especial.

O investimento na formação de professores é necessário e urgente, não apenas para atender as especificidades da educação dos alunos com necessidades especiais, mas para que ocorram mudanças substanciais na qualidade da educação básica. A formação do professor para atender os alunos com deficiência é um fator capaz de gerar modificações, e é de suma importância que a LDB aborde um ponto que vem sendo usado como justificativa primeira para manter os alunos com deficiência à margem do sistema regular de ensino.

O Artigo 60, por fim, estabelece:

**Art. 60** - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

**Parágrafo Único.** O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Fica, assim, assegurada a expansão do atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Mas é mantido o vínculo com as instituições privadas, que desde o início da Educação Especial no Brasil têm um papel importante na oferta de serviços especializados, pois somente após significativas pressões sociais o Poder Público passou a atender uma parcela da demanda da Educação Especial. Não cabe aqui, levando em conta os objetivos do presente trabalho, discutir as questões relativas à atuação das diversas instituições privadas e suas relações políticas e financeiras com o Poder Público, mas é notório que essa relação econômica influencia o posicionamento dessas instituições, no que diz respeito às ações em direção à inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

Mesmo reconhecendo que o texto do documento avança em alguns pontos e mantém a situação como está em outros pontos, não há dúvidas quanto à importância desta LDB para a educação das pessoas com deficiências. É claro que a distância entre a Lei e a realidade ainda é significativa, mas ela abre precedentes para que novas lutas sejam travadas na conquista de uma educação de qualidade para as pessoas com necessidades especiais.

### **2.3.5 – Plano Nacional de Educação**

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Distingue-se de todos os outros já elaborados nos seguintes aspectos:

- a) é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto tem força de lei;
- b) cumpre um mandato constitucional (art. 214 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, §1º);
- c) fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, o que garante continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década;
- d) chama a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução.

A LDB, em seu artigo 87, determina que a União, no prazo de um ano após sua publicação, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Um dos objetivos do Plano Nacional de Educação é ter, igualmente, em um mesmo plano de ação, as diretrizes, os objetivos e as metas para todos os níveis e modalidades de ensino. Na apresentação do documento podemos ler:

Colocar toda criança na escola é apenas meio caminho. Não basta estar inscrito no caderno de chamada e constar da estatística de matrícula para ter acesso e apropriar-se do conhecimento escolar. Outros fatores são decisivos para as crianças, como sentir-se acolhidas psicologicamente e socialmente no meio escolar (...).

Em relação à Educação Especial, ressalta que suas diretrizes básicas são o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares. O texto também aponta objetivos e metas a serem alcançados, para que aconteçam mudanças na expansão do atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e apresenta sugestões importantes no que diz respeito à cooperação entre os municípios, à participação da comunidade e à formação de professores.

No capítulo que trata especificamente da modalidade educação especial, encontramos alguns pontos preocupantes. O capítulo é dividido em três partes: diagnóstico, diretrizes e objetivos/metras. Apesar de reafirmar compromissos assumidos pelo governo, em nível nacional e internacional, para que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais aconteça preferencialmente na rede regular de ensino, o Plano Nacional de Educação apresenta ambigüidades conceituais ao alertar que *o ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração*, ao propor uma escola *integradora, inclusiva* e ao afirmar que *as escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem*. Sugere também a manutenção das *classes especiais, situadas nas escolas “regulares”, destinadas aos alunos parcialmente integrados (...)*. Essas sugestões se apresentam, no mínimo, confusas e desnorteadoras. A inserção das pessoas com necessidades especiais na rede regular de

ensino tem se caracterizado por dois processos, integração e inclusão, que apresentam diferenças significativas. No contexto do documento, os dois processos são colocados como sinônimos, o que compromete o entendimento e o direcionamento de ações voltadas para a implantação da Educação Inclusiva.

Somente uma vez, em todo o capítulo, é citada a necessidade de se construir uma escola inclusiva. A terminologia usada está voltada para a manutenção do processo de **integração**, tanto no diagnóstico, quanto nas diretrizes. Nos objetivos e metas encontramos sugestões mais condizentes com as mudanças necessárias para que a educação especial aconteça preferencialmente na rede regular de ensino.

Um aspecto relevante, que também aparece nas metas a serem alcançadas, diz respeito à formação de professores: “incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais”.

Um Plano Nacional de Educação que nasce de mãos dadas com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos deveria ter, no mínimo, uma coerência maior ao falar de um processo tão importante para os rumos da escola brasileira, o processo de construção da escola inclusiva, onde todos deverão estar dividindo o espaço escolar. É difícil encontrar uma explicação coerente para a manutenção do processo de integração, que não propõe novos direcionamentos e mantém tudo como está: a exclusão perversa de boa parte do alunado das escolas regulares.

### **2.3.6 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**

A Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001 institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, que apresenta normas para os sistemas de ensino relativas ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Após estudos envolvendo representantes de diversos estados do país, e tendo como base também muitos documentos, dentre eles os “Referenciais para a Educação Especial”, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou o texto das Diretrizes Nacionais que propõe a política pública educacional de inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Na apresentação do documento, o então Ministro da Educação, Sr. Paulo Renato Souza, fala da importância da escola na tarefa de trabalhar a diversidade humana, valorizando as diferenças. Reconhece que durante muito tempo o *diferente* foi colocado à margem da educação, principalmente as pessoas com deficiência. Esclarece também a posição do Ministério da Educação em adotar o conceito de necessidades educacionais especiais “e do horizonte da educação inclusiva” que implica mudanças significativas na prática pedagógica.

O título do documento já nos aponta a direção que se pretende seja seguida: a Educação Especial na Educação Básica. No artigo 19 encontramos a recomendação de que as diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendam-se para a Educação Especial, assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial devem estender-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Essa recomendação evidencia o modo como a Educação Especial é vista no documento, como modalidade da educação escolar. Assim se justifica o entrelaçamento proposto acima.

No decorrer do texto podemos encontrar alguns trechos que demonstram a preocupação com a situação social das pessoas deficientes:

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem (BRASIL, 2001:19).

As Diretrizes Nacionais, em consonância com os documentos internacionais e nacionais que orientam a implementação da Educação Inclusiva, abordam a organização do atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. Apesar desse posicionamento, o texto fala de serviços especializados presentes no modelo da integração, das classes especiais e das escolas especiais, por exemplo. Mesmo assim, é possível perceber que o contexto do documento está voltado para orientar os sistemas de ensino a desenvolver práticas

pedagógicas inclusivas. Como estamos vivendo um momento de transição, de busca de uma nova ordem relativa aos serviços prestados aos alunos com necessidades especiais, as Diretrizes Nacionais podem servir de base para que as escolas operacionalizem a transição do modelo da integração para o modelo da inclusão.

Esse aspecto tem gerado muitas discussões e controvérsias, no sentido de temer as orientações relativas aos serviços especializados. Por um lado, faz-se necessário o alerta em relação à manutenção de serviços que podem perpetuar as situações de exclusão. Mas, também, são necessários cuidados para que não se focalizem políticas universais que tendem a tornar invisíveis grupos específicos que necessitam de medidas pontuais para atender suas especificidades.

## CAPÍTULO III

### A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS

A Educação Especial no Estado de Minas Gerais está, nos dias atuais, empreendendo esforços para acompanhar as discussões nacionais e internacionais, voltadas, desde os anos 90, para a diretriz “educação para todos”. Veremos, a seguir, que nem sempre foi assim e que Minas Gerais demorou a ter iniciativas públicas voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiências.

#### 3.1 - Breve Histórico

A história da Educação Especial em Minas Gerais é uma parte da história da educação no estado, que necessita ser devidamente catalogada e analisada. As dificuldades em conseguir informações pertinentes aos diversos fatos significativos da Educação Especial demonstram a falta de investimentos em pesquisas na área.

Ao falarmos da história da Educação Especial no Estado de Minas Gerais, um fato marcante e que se pode dizer inicial da atenção do setor público aos alunos deficientes foi a criação, em 1926, em Belo Horizonte, do Instituto São Rafael, para atendimento aos cegos.

Em 1929, é fundada a Escola de Aperfeiçoamento de Professoras Primárias, por Francisco de Campos, Secretário de Saúde Pública e Instrução. Nessa época, Francisco de Campos convida a psicóloga e educadora russa, Helena Antipoff, para colaborar com a Escola de Aperfeiçoamento. Contemporânea de Simon e Binet e influenciada por Edouard Claparède, do Instituto Jean Jacques Rousseau, Helena Antipoff foi fundamental para o desenvolvimento de ações relacionadas à Educação Especial. Em 1931, junto com outros intelectuais organizou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Adepta da abordagem interacionista, Helena Antipoff destacava o papel do meio sócio-cultural no desenvolvimento da cognição (MINAS GERAIS, 1997).



O grupo de trabalho da Sociedade Pestalozzi criou, em 1933, o Consultório Médico Pedagógico com o objetivo de realizar o diagnóstico e o tratamento dos problemas mentais infantis. Desenvolviam também atividades de ensino, estudo e pesquisa sobre a “infância excepcional”. Daniel Antipoff comenta a respeito desse trabalho:

Algumas classes especiais, organizadas e mantidas por aquela entidade, constituíram o que seria o futuro Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, doado ao governo de Minas Gerais, para que o mesmo passasse a manter financeiramente um professorado especializado e dedicado à criança mentalmente deficiente em Minas Gerais (ANTIPOFF, 1999:20).

O Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte foi criado em 1935 e atualmente é a Escola Estadual Pestalozzi. Em 1940, com uma atuação dinâmica, Helena Antipoff influenciou também a criação do Instituto de Educação Emendativa em uma área maior, adquirida pela Sociedade Pestalozzi. Era um terreno no meio rural, em Ibirité, que funcionava como uma colônia para a educação de crianças e adolescentes excepcionais de ambos os sexos. Hoje o local é conhecido sob o nome de Fazenda do Rosário. A partir dessa iniciativa são criadas classes especiais nas escolas estaduais com treinamento de professores na Fazenda do Rosário. Inicia-se nesta época, em Minas Gerais, o atendimento a alunos com deficiência, em serviço de educação especial nos estabelecimentos de ensino comum (MINAS GERAIS, 1997).

Helena Antipoff enfatizava a educação no meio rural como uma forma de proporcionar uma maior integração das pessoas com deficiências ao meio ambiente, tanto no período que durasse sua educação como após a saída da escola. Não podemos deixar de dizer que ela foi a primeira a usar o termo *excepcional* em um tempo que as pessoas com *déficits* intelectuais eram chamadas de imbecis, anormais, retardados etc. O termo excepcional foi aceito pela comunidade científica tanto no Brasil como no exterior. O curioso é que o termo era usado para fazer referência aos mentalmente deficientes, às pessoas fisicamente prejudicadas, às emocionalmente desajustadas, às superdotadas, enfim, a todos que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade (MINAS GERAIS, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei 4024/61, prevê a educação dos excepcionais inserida no sistema geral de educação a fim de integrá-los à comunidade. Em 1962,

o governo de Minas lança o Código do Ensino Primário de Minas Gerais, introduzindo a categoria de ensino emendativo ministrado em classes ou estabelecimentos especiais. Assim, as classes especiais passam a constituir uma categoria do Ensino Emendativo. Surgem as categorias de Ensino Domiciliar, Ensino Itinerante e Classe de Ensino Emendativo junto aos estabelecimentos de ensino e aos institutos ou estabelecimentos especiais (MACHADO, 1985).

As mudanças em relação à educação especial, efetivadas a partir da Lei 5.692 de 1971, e a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, no Ministério da Educação e Cultura, apontam caminhos que levam à reestruturação dos serviços em nível nacional. O CENESP tinha como finalidade implementar estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos para orientar a educação especial aos deficientes de visão, de audição, mentais, físicos; aos educandos com problemas de conduta, deficiências múltiplas e aos superdotados, visando à participação progressiva na comunidade.

Assim, em 1975, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, para cumprir a disposição da Lei 5692/71, publica o Parecer nº 212/75 e a Resolução nº 213/75 que fixam normas gerais e preliminares para a educação do excepcional em Minas Gerais, prevendo, no Artigo 5º, os seguintes recursos de atendimento ao excepcional: classes com características especiais, em estabelecimentos de ensino comum; classes anexas a hospitais e clínicas; estabelecimento de ensino especial e oficinas protegidas (MINAS GERAIS, 1997).

O grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas impulsionou o governo estadual à criação, em 1976, das Equipes de Assistência Psicopedagógica Descentralizada (APD), com o objetivo de atuarem nas escolas estaduais de ensino regular, diagnosticando, atendendo, acompanhando e encaminhando alunos com atraso no desenvolvimento.

Visando implementar os serviços de educação especial no estado, o governo criou, em 1977, a Diretoria de Educação Especial (DEE). A nova diretoria passou a trabalhar com as equipes da APD. A DEE foi um marco na educação especial no estado, pois conduziu experimentações de

currículos, expandiu os serviços de atendimento (escolas especiais, ensino itinerante, sala de recursos, oficinas pedagógicas e classes especiais) e investiu em estudos e pesquisas na área.

Percebe-se que nessa época houve um desenvolvimento do ordenamento jurídico no que diz respeito à Educação Especial. Esse fato se evidencia pelo número de leis, portarias e instruções publicadas na esfera estadual com o objetivo de regulamentar as ações referentes à educação das pessoas deficientes.

Em 1992, a Diretoria da Educação Especial publica a Instrução 001/92, que orienta o atendimento a alunos portadores de deficiência ou com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino, de acordo com as Constituições Federal e Estadual. A instrução regulamenta, ainda, a adoção de formas inovadoras para o atendimento educacional especializado nos seguintes recursos de atendimento: turma comum no ensino regular, com número reduzido de alunos; turma especial; ensino itinerante; sala de recursos; oficinas pedagógicas; núcleo de assistência psico-pedagógica educacional – NAPE; escola especial e centro de educação especial. Estabelece também, condições para o professor atuar na educação especial (MINAS GERAIS, 1997:14).

Com a mudança do governo do estado, modificações significativas na política interna da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) resultaram na extinção da Diretoria da Educação Especial em 1992. A premissa inicial era de que a educação especial fizesse parte da educação geral. Assim, os serviços da DEE ficaram sob a responsabilidade das diversas Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e demais Diretorias da SEE/MG. Essa divisão do trabalho trouxe esfacelamento e perda da qualidade das ações desenvolvidas, principalmente em seu aspecto científico, pela extinção de pesquisas e projetos específicos da área e redução crescente nas matrículas em escolas integradoras (MINAS GERAIS, 1997).

De acordo com análise feita por técnicos da SEE/MG, após a dissolução da Diretoria da Educação Especial houve um aumento constante da matrícula de alunos com necessidades especiais em instituições especializadas, tanto na rede estadual, como também na rede municipal e particular. As matrículas em serviços de educação especial, funcionando em escola comum, as chamadas classes especiais, apresentam queda acentuada de 92 para 97, especialmente na rede

estadual. Esses dados revelam que a política de integração que a DEE desenvolvia retrocedeu com a sua extinção (MINAS GERAIS, 1998).

Foi um tempo, até 1998, em que a Educação Especial sofreu as conseqüências do abandono a que foi submetida pelo governo estadual, sendo pouco contemplada nas políticas educacionais elaboradas nesse período.

Diante das evidências da necessidade de um órgão gerenciador das ações da Educação Especial, no primeiro semestre de 1998 foi criada, pelo Governo do Estado de Minas Gerais, uma Assessoria de Coordenação de Educação Especial com o objetivo de estabelecer diretrizes para uma política educacional especial. A Assessoria organizou e efetivou um processo de discussão junto às entidades representativas de cada área de necessidade especial (deficiências, condutas típicas e altas habilidades) a respeito das necessidades e expectativas quanto aos novos rumos da Educação Especial em Minas Gerais.

Após o período de discussão, foi elaborado um documento contendo a proposta de mudanças políticas que viabilizassem a universalização do atendimento escolar com igualdade e equidade, uma escola centrada no aluno, enfim, uma escola para todos. As diretrizes apontavam para a direção das discussões nacionais e internacionais: a educação inclusiva. As dúvidas e resistências dos profissionais da educação começaram a tomar forma. De um lado, as escolas especiais temendo serem extintas; de outro, as escolas comuns resistindo com o argumento do despreparo de seus profissionais (MINAS GERAIS, 1998).

As instituições especializadas - públicas e particulares, convidadas a participar desse trabalho - resistiram com veemência às novas idéias. No entendimento dessas instituições, as escolas de ensino especial seriam extintas e os alunos com necessidades especiais ficariam privados dos atendimentos especializados. As instituições particulares viam também nessa proposta de inclusão o fim dos subsídios recebidos do governo para continuarem funcionando.

Foi um momento de muitas discussões, e o fato de ter sido criada uma assessoria com pouca representação política no final de gestão do governo estadual contribuiu para aumentar as dificuldades enfrentadas pela equipe na condução dos trabalhos.

O trabalho desenvolvido na Assessoria de Coordenação de Educação Especial em muito contribuiu para o conhecimento e avaliação da realidade da Educação Especial em Minas Gerais. Foi iniciada uma pesquisa com cerca de 400 instituições de todo o estado, envolvidas na educação de alunos com NEE. O objetivo da pesquisa era mapear a Educação Especial em Minas Gerais, conhecer onde e como estavam sendo atendidas as pessoas com necessidades especiais. Os dados coletados nessa pesquisa mostraram a dimensão das dificuldades para se efetivar uma política de Educação Inclusiva em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1998).

No início de 1999, com a mudança do governo estadual, a Assessoria foi extinta e o trabalho da pesquisa interrompido, evidenciando que as questões educacionais continuavam engessadas e atreladas à vontade política. Em março desse ano, a SEE/MG organizou um “Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar Diretrizes Básicas para a Educação Especial no âmbito de Minas Gerais”. O grupo foi instituído pelo então Secretário da Educação, Murílio de Avellar Hingel e composto por representantes do Conselho Estadual de Educação e de diferentes instituições públicas e particulares, representativas da Educação Especial. Após quatro meses de trabalho, com ampliação dos estudos, uma nova proposta de diretrizes para a Educação Especial em Minas Gerais foi apresentada ao mesmo Secretário. O eixo central desse documento também era constituído de ações para se efetivar a inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares (MINAS GERAIS, 1999).

No ano de 2001, o Sr. Murílio Hingel criou uma nova Diretoria da Educação Especial (DESP) que tem atuado em conformidade com as políticas de educação inclusiva. Assim, Minas Gerais volta a participar das discussões e ações nacionais direcionadas para uma educação que contemple a diversidade de seu alunado (MINAS GERAIS, 2002).

### **3.2 – Explorando documentos**

Um dos objetivos propostos por este trabalho é mapear as políticas públicas do Estado de Minas Gerais referentes à Educação Especial no período de 1990 a 2001. A escolha dessa década se deu devido à importância da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu, conforme citado anteriormente, no ano de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Esse

encontro estimulou as discussões a respeito do tipo de educação necessária para atender a todos os alunos, independente de suas características e diferenças. Um compromisso foi firmado entre todos os países participantes: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada criança, jovem ou adulto.

Ao nos depararmos com a meta de educação para todos, as pessoas com deficiências necessariamente devem estar incluídas no *todos*. Nessa perspectiva e indicação de pertencimento, outros encontros mundiais aconteceram com o objetivo de reafirmar o compromisso assumido em Jomtien e estabelecer metas para operacionalizar a premissa de que todos podem e devem estudar juntos, na mesma escola, não sendo um impedimento para que isso aconteça, qualquer diferença física, intelectual, social, emocional, racial ou outras.

O Estado de Minas Gerais vem, durante essa década tomada para análise, apresentando mudanças em sua política educacional referente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Para facilitar o entendimento dos documentos que apresentaremos, usaremos a divisão por períodos dos governos estaduais.

### **3.2.1 – As Políticas Públicas Educacionais de Minas Gerais na década de 90**

Os documentos que são os objetos de análise deste estudo expressam as políticas públicas relativas à educação. Nos referidos documentos, direcionamos a investigação para tópicos que abordam especificamente as propostas educacionais voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais ou alunos com deficiência, como são denominados no material analisado. A nomenclatura usada nos documentos para fazer referência a esses alunos será mantida, pois acreditamos que a conceituação presente nos textos legais é indicadora do afinamento do discurso estadual com as esferas nacionais e internacionais.

#### **Governo Hélio Garcia – (1991-1994)**

Nessa gestão, era Secretário da Educação o Sr. Dr. Walfrido S. dos Mares Guia Neto. Foram selecionados dois documentos que contêm as propostas de trabalho da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

O primeiro documento estudado tem como título “Educação para Todos – Minas aponta o caminho” e como subtítulo “Educação para Todos – Em busca do sucesso escolar/ O direito de ser CURUMIM”. Em busca do sucesso escolar e O direito de ser CURUMIM constituem as duas partes em que o documento é dividido. De acordo com nossos objetivos, analisaremos somente a primeira parte, *Em busca do sucesso escolar*, pois esta descreve o programa educacional da SEE/MG. A segunda parte é a apresentação de um programa de assistência e apoio a crianças e adolescentes carentes, oportunizando o acesso a atividades de esporte, recreação, lazer e reforço escolar orientado, em horário complementar ao da escola. Esse programa é uma parceria da SEE/MG com a Secretaria de Estado do Esporte, Lazer e Turismo de Minas Gerais. É uma publicação em conjunto com o UNICEF e tem data de novembro de 1993.

O índice de *Em busca do sucesso escolar* apresenta onze itens. São eles:

1. O ensino básico no Estado
2. Ineficiência e baixa qualidade do ensino
3. Delineamento de novos rumos
4. Seleção competitiva de diretores
5. Colegiado Escolar
6. Caixa Escolar
7. O Plano de Desenvolvimento da Escola
8. Provimento dos insumos básicos de infra-estrutura
9. Avaliação educacional
10. Capacitação de recursos humanos
11. Perspectivas e desafios

Ao apresentar o documento, o Secretário da Educação, Walfrido dos Mares Guia, fala dos pontos principais que seriam focalizados por aquela gestão:

A transferência da gestão da escola pública do Estado para a comunidade, o cerne do Programa desta Administração, se afigura, pois, como uma ruptura com o passado, uma verdadeira revolução cultural que o governo Hélio Garcia está realizando. É chegado o momento de passarmos a respeitar a inteligência e a experiência dos pais, dos alunos e dos profissionais da educação, em especial dos diretores de escola, e motivá-los a assumir papéis de liderança neste movimento em favor do ensino público (MINAS GERAIS, 1993).

Evidencia-se que a autonomia da escola era uma das prioridades daquele governo que enfatizava a descentralização como meio de se atingir uma gestão mais qualificada e, conseqüentemente, uma melhoria na qualidade do ensino. O novo perfil da escola e da Secretaria representava uma resposta radical às causas da desorganização do sistema educacional no Estado: centralização, pouca participação da comunidade escolar e vulnerabilidade aos interesses de grupos ou pessoas alheias à escola.

Nesse primeiro documento analisado não encontramos nenhuma referência explícita aos alunos com deficiências. No item 10, ao falar da Capacitação de Recursos Humanos, pode-se ler em um dos últimos parágrafos: “Espera-se a reversão da cultura da repetência, intimamente associada à mudança de expectativas do professor, especialmente em relação àqueles alunos cujo perfil é o dos alunos destinados ao fracasso”. Neste trecho aparece uma referência aos alunos que apresentam dificuldades no percurso escolar, de maneira ampla.

O segundo documento estudado tem o seguinte título: “A Política Educacional de Minas Gerais: prioridades, compromissos e ações”, de março de 1994. Como era uma apresentação da política educacional em desenvolvimento naquela gestão, o texto não difere do primeiro, apenas explica mais detalhadamente as prioridades das ações que já estavam sendo implementadas.

Na introdução encontramos o diagnóstico da situação da educação no estado. Podemos destacar os seguintes pontos:

A rede pública estadual é responsável por 56% da matrícula no pré-escolar, por 66% da matrícula no ensino fundamental e por 55% no ensino médio. Isto implica o gerenciamento de um sistema de aproximadamente 6.500 escolas e 250 mil servidores – 140 mil dos quais são professores em salas de aula. As escolas estão agrupadas em 41 órgãos regionais, denominados Delegacias Regionais de Ensino, comandadas pelo órgão central em Belo Horizonte (MINAS GERAIS, 1994).

Minas Gerais, assim como o restante do país, apresentava, à época, um índice elevado de reprovação, sendo que quase metade dos alunos que ingressavam na primeira série do ensino fundamental eram reprovados. Além dos efeitos maléficos para a auto-estima do aluno, havia a constatação de um desperdício de recursos da ordem de 200 milhões de dólares anuais.



Com o intuito de “combater as causas do fracasso do aluno, reflexo da inadequação do sistema escolar às necessidades de uma sociedade que almeja a modernidade”, a SEE/MG passou a enfatizar a qualidade do ensino. Para atingir essa meta “o Governo de Minas Gerais iniciou, então uma profunda reforma do seu sistema de ensino, buscando fazer do aluno sujeito e objeto central do processo educativo, e da escola o foco privilegiado das políticas educacionais” (MINAS GERAIS, 1994).

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais reafirma, nesse documento, os compromissos que havia assumido com o povo mineiro desde o início da administração. Apresentamos a seguir os compromissos que aparecem no texto:

#### ***Compromissos com o aluno***

- *Garantir o seu ingresso e permanência na escola, assegurando-lhe ensino de qualidade e dando especial atenção para as séries iniciais do ensino fundamental;*
- *Garantir o cumprimento de currículos e programas adequados e o uso de metodologias de ensino que facilitem a aprendizagem;*
- *Garantir a aprendizagem de conhecimentos mínimos e implantar mecanismos de acompanhamento do rendimento do aluno que permitam corrigir deficiências durante o processo, isto é, ao longo do ano letivo, com a conseqüente diminuição da repetência;*
- *Garantir material escolar e merenda aos que deles necessitem;*
- *Garantir assistência aos alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem.*

#### ***Compromissos com a família***

- *Assegurar aos pais informação sobre o progresso e os resultados escolares de seus filhos;*
- *Assegurar aos pais informação sobre a avaliação do ensino oferecido aos seus filhos;*
- *Assegurar mecanismos que permitam à família participar do processo educacional e da gestão da escola, através da assembleia escolar, do colegiado, da escolha do diretor, entre outros.*

***Compromissos com o professor, com o especialista e demais servidores da escola***

- *Implantar plano de carreira que estimule o aperfeiçoamento profissional;*
- *Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional na própria escola e em cursos oferecidos pela SEE/MG, diretamente ou através de instituições por ela credenciadas;*
- *Assegurar mecanismos que garantam a compatibilização dos direitos e interesses dos professores com a autonomia e as necessidades da escola.*

***Compromissos com a escola***

- *Prover a escola de pessoal qualificado e de recursos materiais e financeiros adequados;*
- *Produzir e divulgar informações necessárias para uma educação de qualidade;*
- *Garantir a participação da escola no processo de planejamento das ações educacionais;*
- *Garantir meios para promover a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola.*

Com o intuito de promover a autonomia da escola foram explicitados quatro eixos para as políticas públicas da SEE/MG: promover a equidade; garantir padrões básicos para a escola; cuidar da capacitação e carreira dos profissionais do ensino; e promover a avaliação externa da escola.

Além de enfatizar a autonomia da escola e a participação ativa da família no processo educacional dos filhos, houve, por parte dessa gestão, um investimento na implantação do Programa Qualidade Total em Educação através do desenvolvimento do Projeto ProQualidade. Nas linhas finais do documento pode-se ler: “Mais do que um dever do Estado, como diz a Constituição, a Educação precisa ser compreendida como o único caminho para a construção de um país de cidadãos”.

Como já foi dito anteriormente, as ações dessa gestão estavam voltadas para a descentralização e resultaram na reestruturação da SEE/MG, levando o governo estadual a extinguir a Diretoria de Educação Especial (DEE). Partia-se da premissa de que todos os setores da SEE/MG assumiriam a condução dos assuntos referentes à Educação Especial. Podemos ver que, nesse segundo documento analisado, somente no tópico referente aos *Compromissos com o aluno* aparece no

último item: “garantir assistência aos alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem”. Nesse período estava em vigor o paradigma da integração. As escolas especiais continuavam trabalhando na educação dos alunos com deficiências e preparando alguns que tinham condições físicas, intelectuais e sociais para frequentarem as classes comuns das escolas regulares. Foi um tempo em que a Educação Especial em Minas ficou relegada a um papel secundário na estrutura da SEE/MG e também no cenário nacional.

### **Governo Eduardo Azeredo (1995-1998)**

No período desse governo, ocupavam o cargo de Secretário de Estado da Educação: inicialmente, a Dr<sup>a</sup> Ana Luíza Machado Pinheiro e depois o Sr. Dr. João Batista dos Mares Guia.

A política educacional dessa gestão foi marcada pela continuidade das ações desenvolvidas na gestão anterior, visando à melhoria da qualidade da educação em Minas Gerais. A estrutura da SEE/MG foi mantida e incentivada a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, com ampla participação da comunidade escolar. Houve um investimento acentuado na capacitação dos profissionais da educação através de programas de capacitação de professores e de diretores (PROCAP e PROCAD). O Projeto de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais (PROQUALIDADE) enfatizou a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Na introdução do documento de 1997, intitulado “Educação de Qualidade para Todos, Política Pública de Equidade Educacional, Política Pública de Garantia de Padrões Básicos”, pode-se ler o que diz o Governador do Estado, Sr. Eduardo Azeredo:

Assim, fiel ao compromisso de meu governo para com os mineiros, também aqui prevaleceu o propósito inarredável de através das políticas públicas, buscar a redução das desigualdades regionais e sociais. Por isso o programa, que agora propomos aos governos municipais e à sociedade mineira, privilegia regiões e grupos sociais mais discriminados, no passado, pela política educacional: as regiões Nordeste e Norte de Minas; as Crianças e Jovens do meio rural e periferias urbanas, os povos indígenas e as crianças com necessidades especiais,

cujo acesso ao Ensino Fundamental de Qualidade vinha sendo, no mais das vezes, dificultado e até mesmo negado (MINAS GERAIS, 1997).

A mudança de governo não significou modificações na situação da Educação Especial em Minas Gerais. Apesar da Constituição Federal de 1988 e a Constituição Estadual de 1989 recomendarem o atendimento dos alunos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, a ênfase na escolarização em instituições especializadas ainda prevalecia em Minas.

Na Diretoria de Normas e Planejamento Curricular havia um grupo de técnicos responsáveis pelas ações a serem desenvolvidas nessa área. A falta de um setor que respondesse efetivamente pela Educação Especial já se fazia evidente, não só no âmbito do estado, como também em todo o Brasil. Aos encontros nacionais a respeito da Educação Especial, o Estado de Minas Gerais raramente enviava algum representante.

As discussões sobre os novos rumos da Educação Especial, deflagradas através dos documentos internacionais apresentados anteriormente, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994), exigiam que o governo mineiro se posicionasse e passasse do discurso “Educação para Todos” para ações concretas que viabilizassem um atendimento às diferenças nas escolas.

Assim, em junho de 1998, foi criada a Assessoria de Coordenação de Educação Especial com o objetivo de construir coletivamente diretrizes políticas para a Educação Especial no estado, complementando as políticas públicas estaduais da Educação. A Assessoria pertencia à Diretoria de Normas e Planejamento Curricular e contava com uma equipe fixa com um número reduzido de técnicos e uma equipe com representantes das diversas diretorias da SEE/MG, que participavam de reuniões semanais.

Na tentativa de elaborar uma proposta de Educação Especial em Minas, a Assessoria iniciou uma série de encontros com representantes das instituições especializadas, públicas e particulares, órgãos oficiais de educação, organizações sociais e entidades de/e para deficientes. O objetivo era conhecer as expectativas e as proposições para elaboração de um documento que refletisse o desejo da maioria das entidades responsáveis pela Educação Especial no estado.

Em novembro de 1998, a coordenadora da Assessoria, Lúcia Alves Faria Mattos, apresentou ao Sr. Dr. João Batista dos Mares Guia, Secretário da Educação, uma proposta contendo as “Diretrizes para uma Política de Educação Especial em Minas Gerais”. Esse documento foi fruto de um processo intenso de trabalho e discussões, tendo como base os pressupostos da Educação Inclusiva (MINAS GERAIS, 1998).

Na Introdução do referido documento, aparece como sub-título “Educação para Todos: a educação que queremos em Minas Gerais”. Na verdade, o princípio de “Educação para Todos” era reconhecido e aceito, mas as divergências na maneira de operacionalizar esse lema eram inconciliáveis. As escolas especiais - públicas e privadas - e as escolas comuns estranhavam o conceito de educação inclusiva, reagindo contra a idéia de que a escola regular deveria atender a todos os alunos, independente de suas diferenças.

Acostumados ao funcionamento excludente da Educação Especial, não conseguiam imaginar a educação dos alunos deficientes fora dos muros das instituições especializadas. Algumas preocupações eram baseadas no receio de que o governo acabasse com os serviços especializados e não criasse alternativas de atendimento. Outras preocupações eram de cunho corporativista.

O documento apresenta sua concepção de Educação Especial em conformidade com a LDB:

Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida ao cidadão com necessidades educativas especiais, direcionando recursos reais para que a construção do conhecimento se efetue progressivamente, em conformidade com o seu potencial, ritmo e características (MINAS GERAIS, 1998).

Apresenta também o conceito de escola inclusiva:

Escola inclusiva é aquela cujo espaço é de todos e para todos. Ela busca, pois, respostas para as necessidades de seus alunos, atendendo às diversidades mediante processo pedagógico que respeita a pessoa, considera as possibilidades e necessidades impostas pelos impedimentos naturais das deficiências. Assim, a educação especial deve ocorrer preferencialmente nas escolas pertencentes à rede regular de ensino e na escola comum inclusiva, a escola que, além de acolher o educando especial, garanta o percurso escolar mediante dinamismo curricular e pedagógico apropriado ao desenvolvimento de suas competências e habilidades (MINAS GERAIS, 1998).

O texto das “Diretrizes” segue o modelo da política educacional da SEE/MG e apresenta seus objetivos em forma de compromissos assumidos com o aluno com necessidades educativas especiais, com a família do aluno com necessidades educativas especiais, com os profissionais da Educação e com a escola.

No sentido de garantir a renovação do atendimento aos alunos com necessidades especiais são apresentadas algumas metas e estratégias prioritárias:

- Metas:**
- 1- sensibilização e conscientização do sistema educacional para a educação inclusiva.
  - 2- universalização do atendimento educacional aos educandos com necessidades educativas especiais.
  - 3- preparação básica de todos os professores da rede regular de ensino para a escolarização inclusiva/integradora.
  - 4- reestruturação e/ou reordenamento da organização administrativa e pedagógica escolar especial para implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
  - 5- adequação da infra-estrutura das escolas públicas que ofereçam atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais.
  - 6- implantação do sistema de monitoramento e avaliação da educação especial no Estado.

- Estratégias:**
- utilização ampla dos meios de comunicação para divulgação da política da educação inclusiva;
  - estabelecimento e fortalecimento de parcerias;
  - integração e articulação da política de educação especial com outras políticas setoriais e as esferas administrativas;
  - avaliação e monitoramento da educação especial no Estado
  - formação contínua do professor;
  - reforma, construção e adaptação dos prédios escolares;
  - revisão e reformulação da legislação;
  - fortalecimento de fóruns participativos para tomada de decisões e elaboração de planos e projetos.

Apesar do documento conter uma proposta arrojada para a época, com propostas de reformulações arquitetônicas, atitudinais, administrativas e legislativas, fica evidente a disposição de manter a mesma estrutura da Educação Especial, ao mesmo tempo em que sugere ações para implementar a Educação Inclusiva. É um texto cheio de ambigüidades, com propostas condizentes com o momento de transição da época, uma oscilação entre a integração e a inclusão.

### **Governo Itamar Franco (1999-2003)**

No governo do Sr. Itamar Franco, o Secretário da Educação era o ex-ministro da Educação, o Sr. Murílio de Avellar Hingel. Essa gestão representou uma ruptura com a gestão anterior, motivada por diferenças políticas. Com o objetivo de conhecer a situação da educação no estado, o Secretário da Educação instituiu alguns grupos responsáveis por elaborar propostas para o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, etc.

De acordo com relato anterior, com a mudança de Governo, a Assessoria de Coordenação da Educação Especial foi extinta, e o trabalho realizado na construção das diretrizes para a Educação Especial em Minas Gerais, foi desconsiderado. Assim, o Secretário da Educação instituiu o “Grupo de Trabalho de Educação Especial”, composto por representantes do governo e da sociedade civil.

Os trabalhos se estenderam de abril a agosto de 1999, quando foi entregue ao Sr. Murílio Hingel, um documento com o seguinte título: Relatório do Grupo de Trabalho para realização de estudos, definição de princípios e sugestões para a Educação Especial no âmbito do Estado de Minas Gerais.

Na apresentação do Relatório podemos encontrar referências a respeito do desenvolvimento dos trabalhos:

A elaboração do documento foi feita a partir de estudos da legislação em vigor, artigos, textos, declarações internacionais e recomendações do Ministério da Educação e do Desporto a respeito dos novos rumos da educação especial.

Experiências dos membros do Grupo e relatos de diretores e especialistas de escolas comuns, representantes das Secretarias Estadual e Municipal de Educação de Belo Horizonte, da Secretaria de Saúde, da Faculdade de Educação/UFMG e pais de alunos com necessidades especiais que estudam em escolas comuns e especiais de Belo Horizonte também enriqueceram o trabalho. Foram analisadas as políticas definidas anteriormente pela SEE/MG, com base em sugestões enviadas pelas Superintendências Regionais de Ensino. Buscou-se traçar um documento que representasse os anseios, a diversidade e pluralidade da comunidade escolar e permitisse a implantação da escola “Para Todos” de forma responsável, co-responsabilizada e adequada às realidades locais e regionais (MINAS GERAIS, 1999).

Partindo do princípio de que “não se trata mais de se fazer ou não a inclusão, mas de como fazê-la”, o Relatório apresenta cinco eixos estratégicos: adequação da rede física, preparação da comunidade escolar, universalização do atendimento, controle social e descentralização. O documento não apresenta diferenças significativas em relação ao que foi apresentado pela Assessoria de Coordenação de Educação Especial e faz uso das expressões educação inclusiva/integradora e escola inclusiva/integradora. Também enfatiza a manutenção e ampliação dos serviços especializados. Essa ambigüidade talvez possa se explicar diante das dificuldades enfrentadas nas discussões do Grupo de Trabalho, composto por representantes de escolas especiais públicas e privadas. É uma tentativa de mudança, mas que propõe não mudar quase nada.

O Relatório foi entregue em uma solenidade ao Secretário da Educação, em agosto de 1999. Uma resposta a esse trabalho aconteceu efetivamente em julho de 2001, quando foi criada a Diretoria da Educação Especial (DESP), um órgão responsável, no Estado de Minas Gerais, pela gestão da política da Educação Especial junto às escolas estaduais em todos os níveis e modalidades de ensino.

Anterior ao processo de criação da DESP, é importante citar o documento publicado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com data de novembro de 1999, contendo a política educacional do governo. A proposta tem o título de “ESCOLA SAGARANA – Educação para a vida com dignidade e esperança”. Na Apresentação o Secretário da Educação aponta o rumo a ser seguido:



Este é um documento aberto e que tomará forma mais elaborada depois de praticados os procedimentos que permitam a construção coletiva do Plano Mineiro de Educação, de caráter decenal, privilegiando o conceito da Educação para Todos durante toda a vida (MINAS GERAIS, 1999).

Seguindo o modelo das políticas públicas analisadas, o texto ESCOLA SAGARANA também apresenta um diagnóstico da situação da Educação no estado. Minas Gerais, com uma população de 17 milhões de habitantes, já possui, nesta época 853 municípios. Apresenta uma diversidade regional em termos culturais, sócio-econômicos e mesmo de desenvolvimento humano. Em relação à educação há mais de 5 milhões de alunos, sendo que aproximadamente 3 milhões estão na rede estadual, divididos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esses alunos são atendidos em 3.909 escolas. No início da década de 90, o estado tinha aproximadamente 6.500 escolas. O processo de municipalização efetuado entre 92 e 98 foi o responsável pela modificação no número de escolas estaduais.

As metas da ESCOLA SAGARANA apresentadas são: implantar e desenvolver a política de educação de qualidade para todos os mineiros, contribuir para a formação do cidadão do próximo século com educação integral voltada para o exercício da cidadania e o desenvolvimento pessoal, profissional, da comunidade, do estado e da nação.

Dentre os objetivos dessa política pública para a Educação, queremos destacar os que se referem aos alunos com necessidades especiais, de forma direta ou indireta. São eles:

- Desenvolver planos, programas e ações com vistas a garantir educação de qualidade para todos os mineiros.
- Definir o aluno como centro das atenções educacionais e fortalecer o compromisso da política estadual de educação com a obtenção do sucesso do aluno no processo de ensino e de aprendizagem e de sua formação como cidadão.
- Garantir o ingresso e permanência do aluno na escola, especialmente no Ensino Fundamental, desenvolvendo ações amplas de combate à evasão escolar e à exclusão social, e promovendo o retorno à escola daqueles que dela se afastaram sem justificativa.
- Assegurar educação de qualidade para alunos portadores de necessidades especiais

- Incentivar a defesa e prática dos direitos humanos, em especial da criança e do adolescente, e a observância dos princípios da convivência harmônica e solidária.

No tópico das Diretrizes Operacionais pode-se encontrar ações voltadas para a Educação Indígena, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Profissional, mas não há referência à Educação Especial. No entanto, ao colocar a ESCOLA SAGARANA como uma escola democrática, cinco eixos são fundamentais para atingir essa proposta:

1. Garantia do acesso e da permanência do estudante na Escola – compromisso com a inclusão e combate à exclusão.
2. Projeto político-pedagógico que garanta educação de qualidade para todos
3. Autonomia e Gestão Democrática da Escola
4. Valorização dos Profissionais da Educação
5. Relação da Escola com a Comunidade

No tópico “A educação de Minas no século XXI” que apresenta os Programas de ação permanente, encontra-se um Programa de Educação Especial com os seguintes dizeres:

### **Programa de Educação Especial**

**OBJETIVO:** ampliar as oportunidades educacionais, intensificar as políticas de inclusão e integração social, de melhoria da qualidade do ensino, de atenção integral às crianças e adolescentes.

**METAS:** atender diretamente ou através de parcerias com instituições comunitárias, gradativamente, a todas as crianças e adolescentes portadores de necessidades educativas especiais.

**ESTRATÉGIA:** estabelecer parcerias com prefeituras, instituições especializadas e comunitárias para ampliar a capacidade de atendimento, promover a gradativa integração dos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular, formar professores especializados em Educação Especial.

AÇÕES: Promover novos estudos sobre critérios e métodos de integração de portadores de necessidades educacionais especiais no ensino regular, desenvolver projetos nas escolas de forma a facilitar essa integração, manter convênios com instituições especializadas e acordos operacionais para cessão de professores, técnicos e especialistas.

Percebe-se que é um programa amplo, pouco específico em sua proposta e que, diferentemente dos outros vinte e sete programas apresentados pela SEE/MG nesse documento, não tem data para começar. No decorrer do texto, ao fazer referência ao alunado da educação especial, eles são chamados de “portadores de necessidades educativas especiais” e “portadores de necessidades educacionais especiais”. Aqui, como em outros documentos anteriores analisados, aparecem os termos integração e inclusão como sinônimos. Ressaltamos mais uma vez, conforme foi apresentado no decorrer deste trabalho, que os conceitos de integração e inclusão, enquanto processos de inserção do aluno com necessidades especiais no ensino regular, são fundamentalmente diferentes.

Somente no ano de 2001 esse Governo se posicionou efetivamente em relação à Educação Especial, ao criar a Diretoria da Educação Especial (DESP), em 27 de julho de 2001, pela Lei nº 13.961, que dispõe sobre a reestruturação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, e regulamentada pelo Decreto 42.062, de 30 de outubro de 2001.

No primeiro seminário promovido pela DESP em novembro de 2001, “Seminário de Educação Inclusiva – Resignificando as diferenças”, foi divulgada a Carta Sagarana com o objetivo de comprometer todas as pessoas na construção de uma Educação Inclusiva. A partir do compromisso assumido nessa carta, a DESP elaborou o *Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED)*. Com esse programa pretendia-se alcançar todos os municípios mineiros para a implementação dos princípios da Educação Inclusiva em todo o Estado de Minas Gerais.

O objetivo do PAED, apresentado no Caderno de Texto da DESP no início de 2002, é:

Implantar e implementar a proposta de Educação Inclusiva nas Escolas Estaduais de Minas Gerais visando a promoção de uma educação de qualidade

capaz de adaptar-se à diversidade do seu alunado levando em conta as potencialidades individuais do ser humano.

O PAED foi dividido em quatro subprogramas, para facilitar sua implementação:

1. Inovações – para agregar projetos inovadores para a educação inclusiva. Implantação do Projeto Escola Inclusiva e do Projeto Ressignificando as Escolas Especiais.
2. Currículo Sem Barreiras – para agregar projetos sobre o eixo do currículo. Projetos nas áreas de Artes, Educação Física, Informática e Trabalho.
3. Formação – para agregar projetos de capacitação, pesquisa e formação em serviço. Capacitação nas áreas de Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Altas Habilidades e Dificuldades de Aprendizagem.
4. Rede de Apoio – para agregar projetos com a finalidade de oferecer apoio às escolas. Desenvolvimento de parcerias com universidades, ONG's e associações.

Em dezembro de 2002, a DESP lança um caderno, na série Lições de Minas, com o título “Educação Inclusiva – Construindo significados novos para a diversidade”. No diagnóstico da situação da Educação Especial em Minas Gerais é apresentada uma demanda de 49.187 alunos, dos quais 10.179 são atendidos pela rede estadual; 2.903, pela rede municipal e 36.105, pelas instituições particulares. Ficou constatado que “a ação pedagógica está, em grande parte, ainda pautada no modelo de integração, na preparação do aluno para encaminhá-lo à escola regular, tendo este aluno de se adaptar a essa escola, que se mantém inalterada” (MINAS GERAIS, 2002:47).

Em relação aos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado existentes em Minas Gerais, o documento cita as seguintes modalidades de atendimento:

- **Itinerância** – Professores especialistas que dão suporte ao professor e ao aluno com necessidades especiais que frequenta a escola regular, com a finalidade de favorecer a inclusão.
- **Sala de recursos** – Funcionam em 42 escolas com um trabalho dividido em duas vertentes: profissionais que utilizam as salas de recursos numa perspectiva ainda

de reforço escolar e outros que, em uma mudança de paradigma, buscam suprir as necessidades do aluno através de material didático adequado.

- **Classes especiais** – Existem 52 classes especiais no ensino regular, assistidas por professores especializados.
- **Núcleo de Assistência Psicopedagógica Educacional (NAPE)** – Conjunto de serviços de apoio pedagógico especializado, implantado junto a uma escola estadual de ensino regular, destinado a oferecer o diagnóstico e o atendimento educacional especializado ao aluno com necessidades especiais. Existem duas unidades no interior do Estado, nas cidades de Pratápolis e Conselheiro Lafaiete.
- **Oficinas pedagógicas e protegidas** – Estão implantadas nas escolas especiais e regulares, com a finalidade de desenvolver aptidões e habilidades, através de atividades laborativas orientadas por professores capacitados.
- **Estimulação infantil** – Atendimento à criança com necessidades especiais de 0 a 3 anos, pelo fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e psicólogo. É um serviço prestado por algumas escolas especiais.
- **Estimulação visual** – É oferecida, a partir dos 4 anos de idade, ao aluno com deficiência visual com perda progressiva, para estimular seu resíduo visual.
- **Centros Integrados de Educação Especial** – São três em todo o Estado, localizados nas cidades de Barbacena, Uberlândia e Uberaba, com a finalidade de dar suporte ao aluno com necessidades especiais. Além de escolarização, oferecem serviços de diagnóstico e atendimentos.
- **Centros de Apoio Pedagógico (CAPs)** – Localizados em Uberaba, Montes Claros e Patos de Minas, são centros de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual.
- **Centro de Apoio Pedagógico da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)** – Em Belo Horizonte, anexo à Escola Estadual Francisco Sales, para atendimento às pessoas com deficiência auditiva.
- **Escolas Especiais** – Da rede estadual são 39 em todo o Estado. Trabalham na escolarização de alunos com necessidades especiais.

A política educacional desse governo opta pela educação inclusiva e inicia um processo de desenvolvimento de ações voltadas para a efetivação dessa proposta. Apesar do texto do documento “Escola Sagarana” enfatizar a importância de uma escola democrática, de uma escola para todos, percebe-se que, antes da criação da DESP, as referências à Educação Especial e à Educação Inclusiva eram vagas, não direcionando claramente os caminhos a serem seguidos. Na verdade, falava-se em educação para todos e na realidade, a escola continuava a manter os mesmos mecanismos excludentes.

A manutenção de um órgão responsável pela Educação Especial é entendida por alguns defensores da Educação Inclusiva como uma forma de continuar o processo de integração, ou seja, manter os serviços e o paradigma da normalização. Mas, considerando o momento de discussão da proposta de inclusão e a necessidade de políticas mais específicas voltadas para os alunos com deficiência, a DESP tem um papel fundamental na implementação das escolas inclusivas.

Mais de uma década já se passou desde a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. As modificações têm acontecido lentamente e é preciso que o Governo Estadual reconheça a importância de investir recursos financeiros e humanos para que a escola realmente seja para todos e atenda à diversidade de seus alunos.

## CAPÍTULO IV

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo apresenta o relatório do trabalho investigativo em conhecer as políticas públicas de Minas Gerais referentes à Educação Especial e Educação Inclusiva e desenvolver uma análise comparativa entre o que está presente na legislação e as percepções que os professores do ensino fundamental que trabalham nas escolas regulares construíram a respeito do tema. Em outras palavras, estaremos sondando as possibilidades e dificuldades da inclusão social e pedagógica de alunos com algum tipo de deficiência.

Esta investigação se deu dentro de uma abordagem qualitativa. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) afirmam que as pesquisas qualitativas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de imediato, precisando ser desvelado.

Bogdan e Biklen (1994:47), ao definirem a investigação qualitativa, apresentam cinco características desses estudos:

- 1 – Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2 – A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- 3 – Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4 – Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5 – O significado é de importância vital na abordagem quantitativa.

Assim, podemos dizer que este estudo se apresenta como uma pesquisa que objetivou:

- “ouvir” a política educacional do Estado de Minas Gerais por meio da análise de documentos pertinentes;
- ouvir a voz dos professores, analisando suas percepções, suas representações sobre as dimensões práticas do trabalho com alunos com deficiência na sala comum das escolas regulares.

Os dados referentes aos professores foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com sete sujeitos, no período de setembro a novembro de 2003.

### **Seleção dos sujeitos**

De acordo com relato anterior, participaram do estudo sete professoras de escolas estaduais da cidade de Belo Horizonte com as seguintes características:

- lecionavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- tinham em suas turmas alunos com algum tipo de deficiência na época em que se deu a coleta dos dados (de setembro a novembro de 2003).

A opção por entrevistar professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas estaduais levou em consideração os seguintes aspectos:

- a escolha da rede de ensino se justifica pelo fato de ser a pesquisadora profissional da Educação da rede estadual e seu trabalho estar diretamente ligado à Educação Inclusiva;
- a escolha do nível de ensino, Ensino Fundamental, se justifica no modelo de estruturação desse nível de ensino, pois o professor(a) trabalha com uma ou no máximo duas turmas - quando trabalham por disciplinas - no decorrer do ano, em um mesmo turno. Sendo assim, esse contato diário intensifica a relação de proximidade e envolvimento com os alunos, possibilitando situações onde o professor(a), acompanha mais de perto o desenvolvimento pedagógico dos alunos e tem também a possibilidade de questionar sua prática profissional.



No intuito de selecionar as escolas que possuíam alunos com deficiência matriculados, foi efetivado um contato com a 42ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), na época responsável pelas escolas estaduais da região de Belo Horizonte. A SRE disponibilizou uma lista com nome e telefone de várias escolas do Ensino Fundamental que trabalhavam com alunos com deficiência. Iniciados os contatos, os fatores que influenciaram na escolha das escolas foram:

- a receptividade por parte da escola em nos atender, disponibilizando um horário para que pudéssemos entrevistar as professoras;
- o fato da escola atender a diferentes tipos de deficiências.

As diretoras das escolas nas quais estão inseridos os sujeitos da pesquisa foram consultadas previamente para que fosse concedida uma autorização para dar início ao trabalho de campo. As professoras também foram informadas das características e dos objetivos da pesquisa e confirmaram sua participação. Assim, a escolha final das professoras a serem entrevistadas se deu de forma aleatória. Trabalhamos com quatro escolas, sendo que entrevistamos duas professoras em três escolas e, na quarta escola, entrevistamos somente uma.

O contato inicial foi realizado com as diretoras das escolas que nos encaminharam para as supervisoras. A organização do espaço e do horário de aulas especializadas para a realização das entrevistas ficou a cargo das supervisoras.

A seguir, um quadro com as características principais das escolas:

**Quadro 1: Características das escolas selecionadas**

ESCOLAS <sup>1</sup>	REGIÃO DE BELO HORIZONTE	NÍVEIS DE ENSINO	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE PROF. ENTREVISTADOS
A	Sul	Fundamental (1ª a 4ª série)	Manhã e Tarde	1350	2
B	Sul	Fundamental (1ª a 4ª série)	Manhã e Tarde	540	2
C	Centro-sul	Infantil, Fundamental e Médio	Manhã, Tarde e Noite	5864	1
D	Centro	Fundamental (1ª a 4ª série)	Manhã e Tarde	500	2

<sup>1</sup> Com a intenção de preservar o anonimato das escolas, omitimos-lhes o nome.

O quadro abaixo apresenta a caracterização das professoras entrevistadas:

**Quadro 2: Características das professoras entrevistadas**

PROFESSORAS <sup>2</sup>	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	SÉRIE QUE TRABALHA	VÍNCULO C/ O ESTADO	JORNADA DE TRABALHO	ESCOLA
<b>Emília</b>	39 anos	Pedagogia	13 anos	1ª série	designada	1 turno	A
<b>Ana</b>	28 anos	Pedagogia Psicopedagogia	01 ano	3ª série	designada	2 turnos	A
<b>Sara</b>	57 anos	Magistério	18 anos	2ª série	designada	1 turno	B
<b>Alicia</b>	43 anos	Magistério	14 anos	1ª série	designada	1 turno	B
<b>Rosita</b>	39 anos	Magistério educação especial	15 anos	4ª série	efetiva	1 turno	C
<b>Helena</b>	38 anos	Pedagogia	15 anos	4ª série	efetiva	2 turnos	D
<b>Lígia</b>	54 anos	Pedagogia Psicologia	Aposentada Novo contrato	3ª e 4ª série	designada Novo contrato	1 turno	D

<sup>2</sup> Com a intenção de preservar suas identidades, as professoras tiveram seus nomes modificados. Para reconhecê-las, optamos por nomes de grandes educadoras do Brasil e de outros países que desenvolveram trabalhos nos quais foram consideradas as diferenças como constitutivas do indivíduo (*Emília* Ferreiro, *Ana* Teberosky, *Sara* Pain, *Alicia* Fernandez, *Rosita* Édler Carvalho, *Helena* Antipoff e *Lígia* Assumpção Amaral). Portanto não utilizamos números, letras ou quaisquer outros recursos que pudessem interferir na dimensão de sujeitos.

### **Procedimentos de coleta de dados**

Os procedimentos utilizados na pesquisa para a coleta e posterior análise dos dados foram entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

As entrevistas semi-estruturadas se apresentam como um instrumento adequado para a coleta de dados dentro da perspectiva desta pesquisa que pretendeu conhecer as percepções docentes a respeito da proposta de Educação Inclusiva. Essas entrevistas, de caráter informal, assemelham-se muito a uma conversa e, segundo Bogdan e Biklen (1994:134), são utilizadas “... para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Foi elaborado um roteiro contendo questões que possibilitassem às depoentes relatar sua formação e vida profissional, a relação com o aluno com deficiência e suas idéias a respeito do processo de inclusão. No decorrer das entrevistas sentimos necessidade de incorporar novas questões ao roteiro inicial.

As entrevistas transcorreram em um clima de cordialidade e cooperação e foram gravadas com a permissão das professoras.

## CAPÍTULO V

### A VOZ DAS PROFESSORAS

Os dados coletados nas entrevistas foram organizados e submetidos a uma análise por meio da técnica de análise de conteúdo. De acordo com Laville (1999), a análise de conteúdo pode se aplicar a uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias etc. Na perspectiva de Bardin (1977:38) “a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Para a efetivação da análise foram seguidos os seguintes passos:

1. transcrição das entrevistas;
2. leitura flutuante do material transcrito para mapeamento dos temas, expressões ou palavras emergentes;
3. elaboração das pré-categorias;
4. definição das categorias de análise;
5. análise das percepções das professoras de acordo com as categorias definidas.

Assim, nesta análise, organizamos e discutimos idéias e categorias que emergiram a partir do trabalho de campo, de modo a favorecer o diálogo com a literatura, com a nossa reflexão e com o leitor. Procuramos observar a ocorrência e recorrência de expressões e temas que nos pareceram significativos para a compreensão das falas das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, a respeito da inclusão de alunos com deficiência nas suas salas de aula nas escolas comuns.

Acreditamos que professores e professoras são elementos decisivos na condução do processo de construção de uma escola para todos. Esses profissionais são os atores principais das transformações educacionais que sabemos necessárias. Dar voz às suas percepções a respeito de

uma realidade que tem nos questionado continuamente, com certeza pode vir a contribuir para a elaboração de políticas públicas mais pertinentes e eficazes.

Com o objetivo de levar até o leitor a riqueza das entrevistas, optamos por dividir o conteúdo do material analisado em três grandes categorias, divididas, cada uma, em quatro subcategorias:

- **O aluno deficiente na escola comum**
  - Reação inicial das professoras frente ao aluno deficiente
  - Reação dos colegas frente ao aluno deficiente
  - Dificuldades iniciais encontradas no trabalho com o aluno deficiente
  - O processo de aprendizagem do aluno com deficiência
  
- **As professoras, sua formação e seus (des) conhecimentos**
  - Sobre o tipo de deficiência do aluno
  - Sobre os atendimentos do aluno
  - Sobre sua formação inicial e continuada
  - Sobre o apoio da escola e da SEE/MG
  
- **As professoras e suas percepções sobre a inclusão**
  - A política de inclusão
  - Inclusão viável, desejável?
  - O futuro do processo de inclusão
  - Opinião dos outros profissionais da escola

Achamos importante falar um pouco a respeito de cada caso com o qual nos deparamos, destacando algumas de suas peculiaridades para facilitar a compreensão das situações investigadas.

**Professora Emília – “O aluno é da professora”.**

A professora Emília tem na sua sala um aluno com sete anos de idade com síndrome de Down. O aluno frequentou uma escola especial antes de ser transferido para a escola comum. Sua

adaptação na turma foi difícil, ele não queria ficar em sala e fazer as atividades propostas. A professora não recebeu orientações para trabalhar com o aluno. A escola não discute o assunto. Também não há uma relação de integração entre a família, escola e profissionais que atendem o aluno.

Diante do que foi apresentado torna-se mais fácil compreender a fala da professora destacada na epígrafe. Seu relato de que se a entrevista fosse feita antes dela ter tido essa experiência - a vivência de trabalhar com um aluno com síndrome de Down em sua sala - com certeza ela diria que a inclusão é impossível. Mas afirma também que há uma luta e que tal luta fica por conta da professora: “Quatro horas e meia quem tem que lidar com o aluno sou eu, que sou a regente daquela sala”.

**Professora Ana – “*Nunca conversei isso com outra pessoa aqui na escola*”.**

A professora Ana trabalha com uma aluna de quinze anos de idade em uma turma na qual a idade média dos alunos é de nove anos. Ela não sabe ao certo qual a deficiência da aluna. A descrição dada sugere uma paralisia cerebral. Também não há informações a respeito do caso que possam ajudá-la em seu trabalho pedagógico. A aluna tem um bom comportamento, é tranqüila e tenta acompanhar a turma no processo de aprendizagem. A professora fala muito da sua insegurança diante da situação e da necessidade de preparação do professor para o trabalho com os alunos com deficiência.

**Professora Sara – “*... pra lidar com esse tipo de aluno eu não tenho preparo não*”.**

A professora Sara tem em sua sala uma aluna com síndrome de Down. Ela não sabe a idade da aluna, mas acredita que esta seja de mais ou menos nove anos. A aluna tem dificuldades de aprendizagem, “*ela não aprende nada*”. A turma tem trinta e três alunos e a aluna com síndrome de Down “*fica lá sentada*” e não faz as atividades propostas. Não há uma interação entre a família, a escola e os profissionais que atendem a aluna. O caso não é discutido em reuniões pedagógicas. A professora defende as classes especiais, salas com poucos alunos (um máximo de doze) pois isto facilitaria uma assistência mais individualizada.

**Professora Alícia – “*Eu não exijo nada dele. Nada*”.**

O aluno da professora Alícia tem paralisia cerebral. Ela relata não saber ao certo qual o problema dele, talvez seja “*paralisia infantil?*”, responde e pergunta ao mesmo tempo, demonstrando suas dúvidas. Não sabe a idade do aluno. Aliás, ela diz não saber se ele é capaz ou não de ler: “*eu acho que não*”. Afirma que o aluno está na escola só como ouvinte. A escola não discute o caso e a professora defende que o aluno estaria melhor assistido em uma escola especial: “*Elas estando numa escola especializada, o desenvolvimento delas seria bem melhor*”. Como não sabe trabalhar com esse aluno, ela prefere não exigir nada dele.

**Professora Rosita – “*Elas fazem mesmo aqui é pelo social. É a integração*”.**

A professora Rosita tem na sua sala duas alunas com síndrome de Down e uma estagiária, que é sua sobrinha, que também tem a síndrome. A estagiária é filha da supervisora da escola. Anteriormente era aluna e depois passou a colaborar com a escola como ajudante. A professora foi aluna de um curso de magistério, com especialidade em Ensino Especial, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação. Esse curso, de acordo com a professora, a preparou teoricamente e ela não se sente insegura na sua prática pedagógica. A situação de trabalhar com uma estagiária e duas alunas com síndrome de Down na mesma sala não foi bem recebida por alguns pais dos outros alunos. A escola foi denunciada à SEE/MG por esse motivo. As alunas foram bem recebidas pela escola, mas aqui também não existe um trabalho de apoio à professora e discussão da situação, com busca de alternativas para diminuir as dificuldades do processo de inserção.

**Professora Helena – “*Ela é apaixonada com a turma e a turma com ela*”.**

A professora Helena tem uma aluna com baixa visão, deficiência visual. A aluna apresenta um bom desenvolvimento na aprendizagem e também na parte social. Participa de tudo com os colegas. Tem muito apoio da família. A escola não tem contato com os profissionais que atendem a aluna. Também nessa escola, o caso não é discutido nas reuniões pedagógicas. A professora já trabalhou, anteriormente, com alunos com deficiência e diz se sentir tranqüila ao trabalhar com

eles. Dos casos investigados, podemos afirmar que é o que apresenta melhores condições de inserção do aluno com deficiência na escola regular.

**Professora Lígia – “*O normal é que o menino que tem problema passe pela escola especializada*”.**

Na entrevista com a professora Lígia, foi-nos relatado que ela tem uma aluna com deficiência auditiva e dificuldade acentuada de aprendizagem. A professora fez referência o tempo todo a essa aluna e só no final da entrevista relatou que na sua sala há também uma outra aluna com deficiência. A diferença é que a segunda aluna consegue aprender. Lígia apresentou dificuldades de entender o assunto pesquisado. Houve uma confusão com a proposta de implantação de ciclos nas escolas estaduais. Mesmo com as devidas explicações e diferenças apresentadas pela entrevistadora, a professora continuou focalizando as dificuldades da implantação de ciclos, em detrimento da proposta de Educação Inclusiva. Em relação à aluna, a professora relata que ela não aprende e perturba a turma. Defende a preparação do aluno com deficiência na escola especial. É importante dizer que Lígia é aposentada de um cargo de supervisora no Estado e trabalhou durante muitos anos em escola especial.

Acreditamos que essas primeiras explicações contribuirão para um maior entendimento da realidade encontrada. Passaremos agora para a análise das categorias. Cabe ressaltar que empreendemos esforços para manter neutralidade e imparcialidade, necessários ao trabalho do pesquisador diante dos dados coletados. O envolvimento profissional da pesquisadora com o tema pesquisado exigiu maior atenção e cuidado com esses aspectos durante a realização e análise das entrevistas. Trata-se, portanto, de uma entre as possíveis interpretações que se pode conferir ao material empírico.



## 1ª CATEGORIA

### O ALUNO DEFICIENTE NA ESCOLA COMUM

A escola ocupa um lugar central no desenvolvimento de nossa sociedade. Muitos são os estudos e as análises que têm se dedicado a conhecer as especificidades desse espaço sócio-cultural. É na escola que temos acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, é na escola que temos a oportunidade de conhecer o outro e nos conhecer, é na escola que vivemos experiências inesquecíveis e outras que gostaríamos de esquecer. Dayrell nos apresenta uma definição de escola:

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2001:137).

Diante da complexidade dos fatores que entram em jogo na composição do espaço escolar, escolhemos alguns pontos que podem elucidar a situação dos alunos com deficiência na escola comum. A análise das sete entrevistas evidenciou alguns desses aspectos presentes nas falas das professoras. O fato do aluno estar inserido na matrícula, não significa que ele esteja inserido no processo de aprendizagem e socialização. Sua participação e o aproveitamento do que a escola tem a lhe oferecer estão diretamente ligados à maneira como é aceito pela comunidade escolar e principalmente pelo professor (a).

#### **Subcategoria 1.1: Reação inicial das professoras frente ao aluno deficiente**

*“Olha, eu acho que eu não estou preparada para lidar com esse tipo de criança” (Sara).*

Na amostra pesquisada encontramos diferentes maneiras pelas quais se deu o primeiro encontro entre as professoras e seus alunos e alunas que apresentam algum tipo de deficiência. Em primeiro lugar é preciso esclarecer que a maioria das professoras era designada, isto é, contratada

pelo Estado. Assim, das sete professoras, três foram contratadas quando o ano letivo já havia começado e chegaram na turma após o início das aulas (Ana, Alícia e Lígia). Outras duas professoras, Emília e Helena, receberam os alunos com deficiência após um remanejamento na escola. Somente duas professoras, Rosita e Sara, estavam trabalhando com os alunos desde o início do ano letivo.

O fato das escolas **A** e **D** utilizarem o recurso de remanejar os alunos no intuito de criar grupos homogêneos já se constitui em um fator que denota a dificuldade das instituições em trabalhar com as diferenças. A tentativa, presente ainda em uma parcela significativa das escolas, é colocar na mesma sala alunos com nível similar de desenvolvimento, com a justificativa de que isso facilita a tarefa de ensinar e a de aprender. A esse respeito, Figueiredo (2002:68) nos diz: “a escola como produtora de igualdades preza pela homogeneidade e, com isto, acentua e produz a desigualdade. Na tentativa de garantir a homogeneidade nas turmas e entre os alunos, a escola exclui aqueles que se diferenciam”.

Araújo (1998) aponta a necessidade da escola abandonar o modelo no qual se esperam alunos homogêneos e incorporar a concepção de diversidade, tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

Mas, voltando à questão da reação inicial das professoras ao se depararem com um aluno com deficiência em sala, constatamos que as reações relatadas são diversas, mas predominam as de insegurança e susto. As professoras que relataram que reagiram com tranquilidade ao receber o aluno deficiente foram Rosita e Helena, que anteriormente já tinham tido experiência com alunos deficientes. Vejamos o que Rosita nos diz:

*Olha, o fato de já ter a sobrinha... Eu já tinha uma convivência, já tinha experiência com a Manuela. Foi acrescida pela experiência com o curso de Ensino Especial. O contato foi muito direto com os portadores de deficiência. Então, foi um desafio, realmente, trabalhar com a primeira. Cada uma é diferente. Nenhuma delas, embora tenha semelhanças físicas... Nenhuma é igual à outra. Cada uma requer um tipo de atenção, cada uma age de uma forma. Não chega a ser um desafio, chega a ser um compromisso de poder fazer alguma coisa por elas.*

A professora Helena também destaca a importância da experiência: “*Sonia, não teve problema nenhum e sabe porque não teve problema nenhum? Porque eu trabalhei no Ternelli, nós tínhamos todas as dificuldades: visual, auditiva, neurológica. Então, pra mim não teve problema... ela integrou totalmente no grupo*”.

No que diz respeito às reações de insegurança, destacamos o depoimento da professora Ana:

*Olha, me senti bastante insegura porque no meu curso de formação mesmo, eu não tive nenhuma matéria voltada para isso. Na verdade nem se tocou no assunto. É como se esse tipo de pessoa, essas pessoas diferentes, digamos assim, não existissem dentro das escolas. (...) o que fazer mesmo, a prática, como funciona, eu não sei. Não sei até hoje, porque a gente fica, às vezes fazendo uma experiência aqui, uma experiência ali, mas ninguém dá uma resposta correta, nem segura do que fazer. Inclusive eu percebi que isso não aconteceu só no meu curso de formação, porque eu percebo que as pessoas que eu converso, que também trabalham aqui na escola, não têm resposta para me dar (uma referência à supervisora da escola).*

As professoras, Sara e Alícia, que trabalham na escola **B**, relatam suas reações de susto. A professora Sara diz: “*Olha, no momento eu fiquei um pouco assustada, porque eu não tive um treinamento para trabalhar com esse tipo de aluno, sabe? Mas com o decorrer do período, eu fui me adaptando a ela, o jeito dela*”. Já a professora Alícia, apesar de ter tido experiências anteriores com alunos com deficiência, é mais enfática ao falar da sua reação:

*É difícil, a gente não está preparada para isso. Ainda mais quando tem muito menino. Se fosse ao menos uns 20 ou 15, é mais fácil você controlar. A gente leva aquele susto. Até você conhecer a criança, né? Igual a mãe mandou falar comigo que eu tenho que pegar na mão dele. Mas não tem jeito de pegar na mão dele. Às vezes eu chego perto dele, pego na mão dele. Mas teria que ser mais constante. Assusta, de primeiro a gente assusta. Eu já tive aluno surdo na sala. Eu tinha que falar mais na frente pra ele entender. A gente fica meio assustada. É uma responsabilidade muito grande. Se esse menino não conseguir nada... Vão achar que a gente é culpada e tal. Então, a gente fica assim... Já tive aluno também excepcional. Ele rasgava e comia papel, lambia o chão, você tem que segurar. Então é uma situação...*

Um fator relevante que esteve presente em todas as situações relativas ao primeiro contato das professoras com os alunos e alunas, foi a atitude, ou melhor dizendo, a falta de atitude das escolas em não discutir a situação da inserção dos alunos com deficiência com as professoras. Acreditamos que as razões podem estar ligadas ao receio da reação inicial das professoras, o

afastamento de uma possível recusa em aceitar o aluno, ou a uma negação da realidade por não possuir elementos para interferir de maneira eficaz nessa realidade.

### **Subcategoria 1.2: Reação dos colegas frente ao aluno deficiente**

*Nem todos aceitam de primeira mão... É preciso fazer um meio de campo ali, trabalhar muito as diferenças pessoais (Rosita).*

Todas as professoras entrevistadas relataram que os alunos com deficiência têm um bom relacionamento com os colegas. Mas “esse bom relacionamento” é descrito de maneiras diferentes. A professora Ana, por exemplo, percebe que os colegas tentam ajudar, mas é uma ajuda tendo como base o sentimento de piedade.

*Olha, eu percebo que os meninos tentam ajudá-la. Às vezes eles se mostram prestativos em ajudá-la a recortar alguma coisa, colar, organizar, copiar um para casa que eu passo no quadro. Mas eu percebo que é uma relação assim de que a (nome da aluna) tem uma deficiência e ela precisa da minha ajuda. Até teve uma aluna que gosta muito de ajudá-la, que fica com ela no recreio, virou para mim e falou assim: - “Professora, eu acho que eu sou a babá da Débora”. Ou seja, ela é uma pessoa incapaz que precisa da minha ajuda, eu sou a babá dela. Eu falei assim: - “Não, você não é a babá dela. Você é a melhor amiga dela, é a que mais ajuda, é a mais próxima dela”. Ela dá conta de fazer muitas coisas sozinha, assim como ela pode te ajudar em muitas coisas também que você pode não conseguir fazer tão bem quanto ela. Então, vocês duas são amigas, você é a melhor amiga dela. Mas o que eu consigo perceber é que a relação deles é de que “eu preciso ajudar uma pessoa que tem deficiência”.*

A professora Lígia, ao responder à questão a respeito da reação da turma em relação à colega deficiente, responde: *“Eles todos já perceberam que ela não acompanha, que ela é diferente. Em todos os ritmos ela é diferente. Mas eles têm todo respeito. A turma respeita, mas sabe que ela não aprende, que ela não consegue”.*

Algumas considerações se fazem necessárias diante do discurso da piedade e do “respeito”. Em relação ao primeiro sentimento, Carvalho (2004) esclarece que pessoas significativamente diferentes geram impacto no ‘olhar’ do dito normal e provoca sentimentos de comiseração, com manifestações de piedade, caridade ou tolerância. A autora também fala de “... movimentos de cunho filantrópico e assistencialista, pouco ou nada emancipatórios das pessoas com deficiência, pois não lhes confere independência e autonomia” (CARVALHO, 2004:39).

Outra autora que também trata do tema do preconceito presente nas atitudes de caridade é Alice Itani. De acordo com essa autora, o preconceito faz parte de nosso cotidiano e a sala de aula não escapa disso. Acredita que a atitude paternalista da caridade é um modo, às vezes perverso, de preconceito.

Na atitude paternalista de praticar aquilo que é considerado como caridade, na moralidade cristã, nem sempre há o reconhecimento do outro como igual. Ao contrário, a caridade é a própria prática da desigualdade. É por reconhecer o outro em condição inferior e por nos considerarmos superiores que, por vezes, podemos nos colocar em posição de ajudá-lo ou não (ITANI, 1998:123).

A professora Emília, ao relatar as dificuldades de adaptação do seu aluno, nos conta que ele chorava muito e ela dizia para ele abaixar a “cabecinha” na carteira. Seu “cabelinho” ficava todo molhado, de tanto chorar. “*A reação dos meninos... Os meninos tinham uma espécie de dó dele. Me perguntavam porque ele estava assim. Eu falava que ele veio de outra salinha. Lá ele tinha uma cadeirinha, com um coleguinha que ele já conhecia e aqui ele tem de conhecer vocês*”. Percebe-se que o discurso docente está impregnado de piedade e o uso dos diminutivos, denota o lugar de coitadinho que o aluno com deficiência é colocado.

Na fala da professora Rosita percebe-se as representações que os alunos têm sobre as colegas com deficiência.

*Nem todos aceitam de primeira mão. É preciso fazer um meio de campo ali, trabalhar muito as diferenças pessoais. Mostrar que ninguém é diferente, que ninguém é igual a ninguém e que eles podem fazer muito pelo colega. Colocar que o colega não vai agredir ninguém. No primeiro momento, o receio deles é este. Se ele é um aluno especial, ele não vai bater, ele não vai agredir? E no recreio, como é que vai fazer, nós vamos ter que fazer tudo por ele? Então, isso fica muito claro no início do ano, que ninguém vai ser obrigado a fazer nada pelo colega na sala. Quem quiser fazer, quem quiser ajudar, apoiar, tem total liberdade. Isso ajuda muito. Os colegas crescem muito com esses colegas em sala.*

Amaral (1998) nos fala que o conceito e a definição de deficiência passam por dimensões descritivas e valorativas, e que têm sempre um caráter histórico concreto. São, então, frutos de um determinado contexto sócio-econômico-cultural específico. O que podemos perceber na fala

das professoras é que as pessoas com deficiência ainda são vistas como ‘incapazes’, ‘inválidas’ e que às vezes causam medo quando confundidas com o doente mental. Apesar das transformações sociais dos últimos anos, a visão que se apresenta em relação às pessoas com deficiência parece não ter evoluído. Os preconceitos são os mesmos que a História vem repetindo há muitos e muitos anos.

Somente na turma da professora Helena foi possível perceber, através da sua fala, um relacionamento de igualdade entre os alunos.

*Às vezes ela tem dificuldade de ler. Aí, os meninos viram e falam: “- Professora, deixa eu ajudar, ela está com dificuldade, ela deve ter esquecido alguma letra”. Mas assim, super natural. Às vezes ela perde onde está no caderno. A gente está fazendo alguma coisa, ela se perde e fala: “- Mateus me ajuda a achar”. Aí ele ajuda. O colega mais próximo sempre a ajuda. Ela participa de todas as atividades da escola. Todas.*

Em relação a essa ajuda entre os colegas, Mantoan (2004) destaca que a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e propicia interações que encorajam os menos habilitados. Esse apoio espontâneo possibilita que a turma reconheça que cada um tem suas habilidades, talentos e competências para abordar os conteúdos acadêmicos.

É importante registrar um fato que a professora Helena nos relatou com o intuito de demonstrar o bom relacionamento da turma com a colega que tem deficiência visual. A turma participou de um campeonato de futebol e as meninas se agruparam numa torcida organizada, tipo torcida americana para torcer pelos meninos.

*Todas vieram bem caracterizadas, com pomponzinho e tudo e foram para o pátio. Tinha uma coreografia. E a Carol tem dificuldade de acompanhar a coreografia porque ela não enxerga. E o que eles fizeram? Pra você ver como o grupo é tão integrado. Uma coleguinha dela ficou na frente dela a menos de um metro e ela foi olhando para a coleguinha e repetindo tudo (Helena).*

Mantoan (2001) defende o uso do tutoramento, ou seja, o apoio ao colega com dificuldades, como uma oportunidade de desenvolver o compartilhamento do saber entre os colegas e ressalta que essa atitude pode ser útil e humana, mas tem sido pouco desenvolvida nas escolas.

### **Subcategoria 1.3: Dificuldades iniciais encontradas no trabalho com o aluno deficiente**

*“Eu não sei como agir, entendeu? Assim, como que eu posso ensiná-lo a ler?” (Alícia)*

As dificuldades iniciais encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência variaram muito e estão diretamente ligadas às características comportamentais dos alunos e alunas. A professora Emília, por exemplo, apontou as dificuldades de adaptação de seu aluno como a parte mais difícil de seu trabalho. Conseguir que ele entrasse na sala e participasse, de acordo com a professora, foi uma luta.

A aluna da Helena, segundo seu relato, fazia uso da deficiência para não realizar as tarefas propostas para serem feitas em casa. A aluna alegava que não tinha tempo devido aos atendimentos especializados que freqüentava. A mãe foi chamada e a situação resolvida. *“Aí, quando a gente percebeu que ela estava fazendo uso disso, nós fizemos a intervenção. Chamamos a mãe, em particular e fizemos essa colocação. Tanto que hoje a mãe diminuiu um pouco as atividades que ela tinha” (Helena).*

No que foi colocado pela professora Ana, o comportamento da aluna, a sua tranqüilidade e a participação nas aulas, facilitaram o contato inicial.

*Na verdade, eu acho que pelo fato dela ser uma pessoa muito tranqüila e interagir com a aula, eu não tenho grandes dificuldades de relacionamento com ela. Aliás, nenhuma porque ela é super tranqüila, super carinhosa. Tudo que eu peço pra fazer ela traz. Os trabalhinhos que eu peço, a mãe ajuda em casa, ela traz pronto. A dificuldade realmente é de não saber o que fazer para desenvolver o potencial que ela tem.*

O final da fala da professora Ana apresenta uma preocupação recorrente nas demais entrevistas: as dúvidas relativas ao como trabalhar com o aluno com deficiência. Na epígrafe demos destaque à fala da professora Alícia, que se pergunta como vai ensinar o seu aluno, que tem paralisia cerebral a ler e escrever.

*Eu não sei como agir, entendeu? Assim, como que eu posso ensiná-lo a ler? E a mãozinha dele é assim. E para ele escrever? Talvez eu teria que estar mais perto dele. Ele teria que ter uma atenção especial, eu acho. Coisa que não dá para mim dar por causa dos outros alunos que já têm dificuldade também de aprendizagem, aprendizagem e comportamento.*

A consciência que as professoras demonstraram a respeito do despreparo para trabalharem com os alunos e alunas com deficiência possibilita o aparecimento de dúvidas, inseguranças e medos. Nos depoimentos encontramos as percepções das professoras a respeito do trabalho com alunos com deficiência: elas se sentem incapazes de ensinar diante da deficiência. Carvalho (2000) aborda essa questão ao apontar a representação que os professores têm de que o trabalho pedagógico é para a “cura”. Essas idéias estão baseadas na crença de que os distúrbios são traços intrínsecos e inerentes à criança e que, assim sendo, poucas são as suas possibilidades de progredir educacionalmente.

Mesmo compreendendo que os alunos não são os autores de seus problemas, alguns professores do ensino regular costumam afirmar que pouco ou nada podem fazer para a superação das dificuldades desses aprendizes. Consideram-se despreparados e desmotivados para enfrentar o desafio... (CARVALHO, 2000:73).

#### **Subcategoria 1.4: O processo de aprendizagem do aluno com deficiência**

*“Elas fazem mesmo aqui é pelo social” (Rosita).*

A preocupação em relação ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência tem sido um dos fatores mais usados na justificativa de que esses alunos necessitam de um professor com um saber especializado. As professoras participantes dessa pesquisa deixaram evidentes suas dúvidas e inseguranças em relação ao ato de ensinar alunos com deficiência. Percebe-se que existem perguntas fundamentais, subjacentes no discurso que as professoras apresentam: quem são esses alunos, quais as diferenças necessárias na prática pedagógica com esses alunos?

No que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos e alunas, as professoras ressaltaram a questão do convívio social como o fator que mais contribuiu para seu desenvolvimento. Das sete professoras, seis apontaram dificuldades no processo de aprendizagem. Dentre as seis professoras, cinco deram ênfase ao processo de socialização como a maior aquisição do aluno na escola.

No sentido de exemplificar apresentamos algumas falas referentes a essa situação. A professora Sara diz: *“Eu acho o seguinte: ela fica lá na minha sala, eu tento ajudar da maneira que eu*



*posso, mas ela não aprende nada. A única aprendizagem que ela teve foi a convivência que ela teve com os coleguinhas*". Em outro trecho reforça a mesma idéia: *"E ela tem a dificuldade de aprendizagem mesmo. Pra ela, assim, nesse meio de aluno, eu não acho que ela vai. A única coisa que ela vai aprender é a convivência com eles. Mas na aprendizagem mesmo, conteúdo, ela não consegue"*. Seguindo a mesma direção a professora Alícia expõe sua opinião:

*Eu falei com a mãe dele: "Olha, eu acho que ele não vai tirar muito proveito aqui". Por quê? Uma que eu não tenho curso. Não fiz curso nenhum especial para mexer com o tipo de pessoa... Mas ela falou que o médico já tinha liberado. Acho que mais é pela convivência, pra ele não ficar em casa, né? Ele gosta demais dos meninos e os meninos gostam demais dele.*

Conforme destacamos na epígrafe, a professora Rosita, ao falar da aprendizagem de suas duas alunas com síndrome de Down, também enfatiza o fator social como a área de maior desenvolvimento.

A exclusão do processo de aprendizagem é também evidente na fala da professora Lígia: *"Não, não acompanha nada. Dentro do que já aprendeu, criança de cinco, seis anos dá conta de fazer. Ou às vezes nem tudo o que uma de seis anos, que está no pré, dá conta de fazer, ela não consegue fazer. A dificuldade dela é grande"*.

Somente no depoimento da professora Helena a aluna aparece como um sujeito participante do processo de aprendizagem.

*Ela consegue totalmente alcançar os objetivos. Apesar das dificuldades que ela tem. Se eu pegar o caderninho dela você vai verificar que ela tem dificuldades na escrita, mas isso é perfeitamente normal, compreensível. Só tem um diferencial de tratamento da Carol em relação a turma: na hora da correção ortográfica, da redação, da escrita em si. Então, com ela eu flexibilizo mais. Porque eu não posso...aí é exigir demais dela. Eu acho que ela faz o máximo dela e eu valorizo esse máximo. Então, no momento que ela não dá conta de escrever muito corretamente eu flexibilizo. Eu só tento pontuar, mostrar pra ela que existem regras que é preciso observar. Ela tenta corrigir, mas ainda assim, na hora da intervenção ela deixa escapar algumas coisas que acho perfeitamente natural diante da dificuldade que ela tem.*

Em comparação com a turma, a aluna consegue se sobressair em algumas atividades: *“Na oralidade ela apresenta um desenvolvimento e um amadurecimento maior do que o da turma. Na oralidade ela é extremamente fluente, ela tem uma linguagem oral super rica”* (Helena).

O que podemos apreender dos relatos apresentados é que estamos diante de uma situação preocupante. Dois aspectos são relevantes: primeiro no que diz respeito à expectativa que o professor tem em relação ao aluno. Rego (1998) aponta que existe uma correlação significativa entre a expectativa do professor e o desempenho do aluno. Assim, os efeitos de expectativas tão baixas em relação a esses alunos podem comprometer, de forma irreversível, a imagem que têm de si mesmos. Um segundo aspecto é que as dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos estão centradas nas suas características individuais, conforme já foi apresentado na subcategoria anterior. Possibilidades ou impossibilidades de aprender são responsabilidades de cada indivíduo. Ao discutir o fracasso escolar, Corrêa (2001) assinala que não passa pelas considerações dos educadores questionar o sistema educacional, a escola, a relação professor-aluno e outras dimensões que envolvem o desempenho do aluno.

Em algumas falas as professoras demonstram sua preocupação quanto à aprendizagem do aluno com deficiência e se perguntam a respeito da sua prática pedagógica. *“Mas até então, eu trabalhar com ele mesmo, fazer aquele trabalho, eu não fiz. Tenho que reconhecer que eu não fiz. Eu não sei fazer”* (Alicia). Mesmo as professoras questionando o saber que possuem, percebemos que esse saber diferenciado está centrado na diferença, na deficiência que o aluno apresenta. Ela reconhece que não sabe ensinar ‘aquele’ aluno.

Mantoan (2003:70), ao abordar a questão do trabalho do professor, sugere:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

O processo de aprendizagem desses alunos precisa ser reconsiderado, assim como o trabalho pedagógico também. É preciso que as escolas discutam esses processos de construção de conhecimentos e o mais importante é que os educadores apreendam que pessoas com deficiência são sujeitos com possibilidades de aprender.

## **2ª CATEGORIA**

### **AS PROFESSORAS, SUA FORMAÇÃO E SEUS (DES) CONHECIMENTOS**

A categoria que agora apresentamos foi delineada durante a etapa de elaboração das pré-categorias. Muitos temas relativos aos saberes e não-saberes das professoras foram se apresentando. Não nos deteremos apenas nas questões relativas ao conhecimento formal, ao conhecimento que diz respeito ao fazer pedagógico, mas também àqueles que não foram abordados na formação inicial.

O tema *formação de professores* tem sido objeto de muitas pesquisas na área da Educação. As mudanças que têm sido demandadas para a construção de uma escola acolhedora estão diretamente ligadas a uma compreensão do que pensam nossos professores. Esses profissionais, com certeza, são os elementos decisivos para se promover a educação para todos (UNESCO, 2004).

#### **Subcategoria 2.1: Sobre o tipo de deficiência do aluno**

*“Eu acho. Olha, eu não entendo. Acho que ele teve paralisia. Paralisia infantil...”* (Alícia).

Nos depoimentos das professoras entrevistadas tornou-se evidente o desconhecimento das professoras em relação ao tipo de deficiência que seus alunos e alunas apresentam. Nas sete entrevistas aparecem dúvidas e incertezas em seis. Apenas a professora Rosita afirma que suas alunas têm síndrome de Down.

As professoras Emília e Sara que também trabalham, respectivamente, com um aluno e uma aluna com síndrome de Down, respondem:

*“Parece que ele tem uma síndrome, assim longe, uma síndrome de Down. É o que a gente tem percebido até então”* (Emília).

*“Acho que ela apresenta síndrome de Down”* (Sara).

Essas respostas chamam a atenção pela incerteza que as acompanham diante de uma síndrome que se apresenta bastante evidente. As dúvidas, ou melhor, a dificuldade em apresentar uma certeza relativa ao aluno com deficiência nos leva a pensar que as professoras, no que diz respeito a esses alunos, estão sempre no lugar do desconhecimento.

As falas das professoras Ana e Alícia confirmam e apontam a mesma direção:

*“Olha, eu levantei com a mãe. Ela teve um problema ao nascer. Faltou oxigênio no cérebro. Então, foi essa explicação que a mãe me deu quando eu procurei saber a respeito do problema que ela tinha” (Ana).*

*“Olha, eu não entendo. Acho que ele teve paralisia. Paralisia infantil. Ele não pega no lápis, ele não fala direito, ele fica na cadeira de rodas. Então, ele fica mais como ouvinte” (Alícia).*

A posição de desconhecimento da professora Alícia atinge outras informações a respeito do aluno. Quando a entrevistadora perguntou a idade do aluno, Alícia respondeu: *“Pra falar a verdade eu não sei. Tenho de olhar no diário quantos anos ele tem. Acho que ele teve paralisia... Então, ele é todo tortinho”*. Em outro momento, quando a entrevistadora pergunta se o aluno sabe ler, Alícia responde: *“Eu acho que não. Os meninos fazem muita bagunça, conversam muito, são 32 alunos, entendeu? Eu teria que avaliar ele sozinho. Levar para algum lugar, com a Nádia (a supervisora da escola). Tentar avaliar pra gente ver, escutar ele mais de perto”*.

As professoras Helena e Lígia, que já trabalharam anteriormente com alunos com deficiência, também apresentaram dúvidas ao falar do tipo de deficiência de suas alunas:

*“Deficiência visual. É uma dificuldade. Nem sei te classificar se é uma deficiência ou uma dificuldade. Porque ela tem uma perda visual significativa, mas ela enxerga. Então, ela não é uma deficiente visual” (Helena).*

*“Além dela ter deficiência da audição, ela tem também uma certa dificuldade de aprendizagem. Não é só pelo fato da audição, não. Inclusive ela está na 3ª série, tem três anos que está aqui na escola e até agora só dá conta da coordenação motora. Copia e não sabe o que está copiando” (Lígia).*

No final da entrevista, a professora Lígia conta que tem outra aluna com deficiência na sua sala: *“Eu tenho outra, ela tem deficiência da visão e anda torta. A cadeira dela é especial”*. Essa professora já trabalhou como supervisora em escola especial, tem dois cursos de graduação,

Pedagogia e Psicologia, e diz ter feito diversos cursos na área de Educação Especial. Mesmo assim, ela também se coloca no lugar do desconhecimento ao falar de sua aluna.

Durante as entrevistas, as professoras falavam de suas experiências, e parece que essa oportunidade ajudou, pela primeira vez, na organização do pensamento, das idéias a respeito das situações. Falar a respeito de uma vivência percebida como difícil, angustiante, ser escutada...

### **Subcategoria 2.2: Sobre os atendimentos do aluno**

*“Ela tem esses atendimentos fora da escola, mas a gente nunca teve um intercâmbio com essas instituições” (Helena).*

A maioria das professoras não sabia se os alunos têm atendimentos especializados fora do horário escolar. Mesmo os alunos que são atendidos por profissionais especializados, as professoras não sabiam o tipo de atendimento que freqüentam e nem se os casos são discutidos com a escola.

*“Não sei quais os tipos de atendimentos. Acho que tem dias da semana que ela não vem a aula. Que são os dois dias que ela é atendida” (Sara).*

Assim, nenhuma das sete professoras conhecia as necessidades específicas de seus alunos. As escolas não mantêm uma prática de compartilhamento de informações. Escola, família e profissionais especializados deveriam unir esforços para atender de maneira eficaz às necessidades dos alunos com deficiência.

Mas o que se evidencia é a negação da diferença que os alunos apresentam. Oliveira (2004) critica o sistema ‘socioeducacional’ que nega a existência das pessoas deficientes. Classifica esses sistemas como eticamente perversos e causadores da exclusão. O fato das escolas e as famílias não trocarem informações contribui para manter o assunto “deficiência” como um tabu.

Sommerstein e Wessels (1999) explicam que a maior parte das pessoas em nossas escolas e comunidades tem pouco contato com pessoas com deficiência. Ainda vai demorar um tempo até que as pessoas com deficiência deixem de ser vistas como tão diferentes. Acreditam que essas percepções em relação às diferenças são diretamente provocadas por uma lacuna nas

informações. Afirmam que quando essa lacuna for preenchida com informações positivas, o preconceito e o desconforto serão reduzidos ou desaparecerão.

### **Subcategoria 2.3: Sobre sua formação inicial e continuada**

*“Eu nunca li nada sobre inclusão” (Emília).*

Conforme os dados apresentados no Quadro 2, das sete professoras investigadas, quatro têm curso superior, sendo que uma estava fazendo pós-graduação em Psicopedagogia. As outras três têm o curso de magistério e uma estava cursando o Curso Normal Superior – Veredas.

Ao serem questionadas a respeito da possível preparação que tiveram em sua formação inicial para trabalhar com alunos com deficiência, seis disseram não ter tido nenhuma disciplina que abordasse esse assunto. A única professora que estudou o assunto foi a Rosita. Ela fez magistério com especialização em Educação Especial. Ouçamos seu depoimento:

*O curso deu um suporte muito bom, uma base muito boa. Nunca me senti insegura. Igual eu te falei, nunca vi como um desafio receber esse tipo de aluno em sala. Para mim é muito natural. O desafio é inserir esta criança junto das outras crianças.*

A professora Ana disse ter estudado o tema no curso de pós-graduação, mas foi uma disciplina de apenas 20 horas/aula.

*O pouco que eu vi foi na pós-graduação. Mas é uma coisa bem sucinta, bem rápida. Mas o que fazer mesmo, a prática, como funciona, eu não sei. Não sei até hoje, porque a gente fica às vezes fazendo uma experiência aqui, uma experiência ali, mas ninguém dá uma resposta correta, nem segura do que fazer. Inclusive eu percebi que isso não aconteceu só no meu curso de formação, porque eu percebo que as pessoas que eu converso também trabalham aqui na escola e não têm uma resposta para me dar. Inclusive a supervisão.*

Helena aponta que a inclusão já estava sendo discutida durante seu curso de Pedagogia, mas nenhuma disciplina trabalhava especificamente sobre o assunto. As outras entrevistadas também afirmaram não ter tido nenhuma disciplina que abordasse o tema do trabalho com o aluno com deficiência. A professora Lígia, que fez dois cursos de graduação, Pedagogia e Psicologia,

reafirma esta realidade ao dizer que não teve nenhuma disciplina que tratasse com especificidade a educação dos alunos com deficiência: “*Não. Especialmente não. Não existe assim não. Especial não*”.

O tema *Formação de professores* tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas. O contexto atual de mudanças sociais tem exigido a formação de um novo professor. Para Libâneo (2003:10), o novo professor necessita:

(...) de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com mídias e multimídias.

A respeito da formação inicial dos professores para uma escola inclusiva, encontramos no Plano Nacional de Educação, no capítulo referente à Educação Especial, objetivos e metas relacionadas ao tema:

- Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.
- Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.
- Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras.

Podemos ver que as recomendações falam da formação de professores generalistas e também de especialistas. Alguns autores têm discutido a questão da formação dos professores. Goffredo (1999) reconhece que este novo momento exige dos professores outros conhecimentos além dos que receberam nos seus cursos de formação para o magistério.

É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência (GOFFREDO, 1999:68).

A autora ainda destaca que os cursos de formação de professores devem ter como finalidade criar uma consciência crítica sobre a realidade em que esses professores irão trabalhar. Sugere inclusive que os currículos desses cursos devem ter conteúdos referentes a conceitualização, isto é, à tipologia das deficiências. Os futuros professores precisam se apropriar de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidade dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares.

A professora Maria Tereza Eglér Mantoan, que tem defendido e discutido a proposta de Educação Inclusiva no Brasil, acredita que a questão da formação de professores para a inclusão é bastante complexa e não tem sido bem conduzida pelos responsáveis pela elaboração de políticas públicas de Educação. Ocupando uma posição divergente em relação a maioria dos autores, Mantoan (2003) explica que a formação inicial e/ou continuada direcionada à inclusão escolar não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. É preciso, antes de mais nada ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas do modelo excludente que tem caracterizado nosso ensino em todos os níveis.

A maioria das professoras, ao serem questionadas a respeito dos subsídios que possuem para trabalhar com alunos com deficiência, responderam que não têm conhecimentos sobre o assunto, não foram preparadas pelas escolas e também não procuraram informações teóricas por conta própria. Emília, conforme está destacado na epígrafe, diz: *“Nunca li nada sobre inclusão”*. Como seu aluno tem síndrome de Down, a entrevistadora perguntou se ela já leu alguma coisa sobre a síndrome. Ela respondeu que não.

A professora Ana relatou ter conversado algumas vezes com a supervisora da escola a respeito da sua aluna, que parece ter paralisia cerebral. Ao ser questionada se procurou algum embasamento teórico para ajudar no seu trabalho, respondeu que não.



Todos os depoimentos seguem na mesma direção: as professoras sentem dificuldades no trabalho com as diferenças que os alunos apresentam, mas não buscam conhecimentos que possam ajudá-las. A única professora que se diferencia do grupo é a Rosita, que ao ser questionada a respeito da busca de estudos respondeu: *“Leio, participo. Inclusão hoje é a palavra da moda. Muito se fala na inclusão. Participei há pouco tempo de um encontro aqui na escola mesmo. Aconteceu um encontro das escolas especiais com o tema da inclusão. Mas ainda é muito vago. Está muito longe de ser real”*.

#### **Subcategoria 2.4: Sobre o apoio da escola e da SEE/MG**

*“Da escola sempre tem, agora da Secretaria não tem recurso nenhum”* (Ana).

A escola vem sendo desafiada a mudar para atender às necessidades educacionais de seus alunos. Conforme nos alerta Mendes (2002:76) *“caberá à escola atender a uma parcela social que até então esteve excluída de seus projetos e planos de trabalho, ainda que estivesse presente em suas dependências, seja na classe especial, na classe de recurso ou na classe comum”*. A autora continua sua análise da situação atual da maioria das escolas, dizendo:

(...) não há como ignorar que nosso sistema de ensino não está apto a oferecer possibilidades de escolhas ou qualidade de serviços e, na maioria das vezes, os alunos com necessidades educativas especiais têm acesso apenas a uma carteira comum, em uma escola comum, com uma professora comum...(MENDES, 2003:76).

Esses aspectos já foram evidenciados anteriormente por este trabalho, quando abordamos a inserção do aluno com deficiência nas escolas pesquisadas. Mendes também sugere que a inclusão desses alunos seja planejada coletivamente, envolvendo, inclusive, os pais e os alunos. Assim, consideramos importante conhecer a percepção que os docentes têm a respeito do apoio que a escola e a SEE/MG oferecem aos professores(as) que têm em suas turmas alunos com deficiência.

Com relação ao apoio recebido da escola e da SEE/MG para trabalhar com alunos com deficiência, as professoras expressaram que receberam apoio da escola através de ajuda da supervisão, da direção, sob a forma de sugestões e empréstimos de jogos. Um ponto que se

destaca é a unanimidade das professoras em dizer que não receberam nenhum apoio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

A professora Emília respondeu à questão da seguinte maneira:

*Da Secretaria não, mas da escola eu tive. Se ele chegava duas e meia na sala e eu ficava dando a minha aula normalmente, é um apoio muito grande. Eles ficavam com ele aqui e quando chegava lá era por minha conta. E se precisasse, ele ficava chorando muito, quisesse ligar para casa, eu podia subir, podia fazer essa ligação.*

A fala da professora Alícia apresenta um conteúdo semelhante:

*Da escola, da supervisora, sim. Tudo o que eu pedi sempre me ajudaram... Há pouco tempo o “para casa” vinha muito bem feitinho para mostrar para a professora. Olha, eu falei, não é ele que está fazendo... Qualquer coisa que eu fosse recorrer...*

Ainda na mesma direção encontramos o depoimento da professora Rosita:

*A escola apóia, na pessoa da direção, da diretora da escola. Realmente ela é 100% aberta a receber este tipo de criança na escola, o portador de deficiência. Ela não fez barreira nenhuma. Agora, quanto ao apoio, um material específico, um horário específico, infelizmente, nem a Secretaria, nem a escola.*

Os demais relatos apontam pontos semelhantes. A professora Helena também disse não ter recebido nenhum apoio da escola e nem da Secretaria. Diante da resposta enfática da professora em relação à falta de apoio, a entrevistadora pergunta se ela sabe que existe uma Diretoria de Educação Especial no Estado. A fala seguinte é:

*Não. Ninguém sabe disso. Pergunta se alguém sabe aqui dentro. Chega ali na direção e pergunta: vocês sabem disso? Uma das metas que foi estabelecida para o biênio, agora semana passada, é buscar recursos, esse amparo, você entendeu? É bom ela aparecer, fazer alguma coisa porque ela é semi-inexistente. Se ela não é semi-inexistente, ela está parecendo um vírus, ninguém viu. Porque dentro das escolas elas nunca apareceram, nunca. E se você pede algum tipo de amparo ao Estado, e a gente o tempo todo cobra isso da direção... não tem.*

Assim, fica evidente que as professoras consideram como apoio, ajudas pontuais para atender situações de emergências que surgem no cotidiano da escola. A instituição escolar não propõe um

entendimento das necessidades desses alunos, para que essas necessidades sejam atendidas. O desconhecimento a respeito desses alunos está presente em todas as dimensões do trabalho da escola, seja no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, seja nos aspectos administrativos e também na dimensão humana.

Outro ponto preocupante é a falta de comunicação entre a Secretaria de Estado da Educação e as escolas. A fala das professoras deixa claro esse distanciamento, essa dificuldade de entender o que está sendo elaborado e desenvolvido em nível de política pública de Educação. Vejamos a próxima categoria que se propõe a ouvir as percepções dos docentes sobre alguns aspectos da política de inclusão.

### **3ª CATEGORIA**

#### **AS PROFESSORAS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO**

A análise dessa categoria é fundamental em relação aos objetivos desse trabalho. Até aqui conhecemos a relação da escola comum com o aluno deficiente e o trabalho do professor (a). Agora nos deteremos no que os docentes disseram a respeito da política de Educação Inclusiva. Acreditamos que conhecer a percepção dos profissionais da educação sobre o tema da inclusão pode servir como ponto de partida para o aperfeiçoamento e implementação de ações eficazes para que a escola se transforme e eduque a todos.

##### **Subcategoria 3.1: A política de inclusão**

*“Eu penso que é uma idéia ótima, mas na prática ela ainda não funciona como deveria”*  
(Emília).

Ao serem questionadas a respeito da política estadual de Educação Inclusiva, as professoras fizeram um contraponto entre o cumprimento da lei e as condições que as escolas apresentam para trabalhar com os alunos com deficiência. Das sete entrevistadas, cinco disseram ser a favor da proposta de inclusão, mas não concordam com a maneira como vem acontecendo e duas dizem claramente que são contra.

É interessante que, ao discutirem a Educação Inclusiva, usam como argumento a falta de preparo das escolas e defendem a idéia de que o aluno deve freqüentar a escola especial. Aqui podemos dizer que as resistências se evidenciam. Ao mesmo tempo que as professoras reconhecem que é uma conquista social, demonstram que ainda acreditam que a educação dos alunos com deficiência deve acontecer na escola especial. A instituição especializada, na percepção das professoras, aparece como detentora de um saber que beneficiará o aluno deficiente, proporcionando a ele a oportunidade de aprender. Carvalho (2000) comenta que os professores acreditam, equivocadamente, que nas classes ou escolas especiais os alunos serão atendidos por “especialistas”, reforçando a idéia que os alunos com deficiência necessitam mais de um trabalho terapêutico, em detrimento do trabalho pedagógico.

O Estado é visto como incompetente na função de desenvolver ações capazes de viabilizar o processo de inclusão: preparação dos professores e de toda comunidade escolar, adaptações da rede física, acesso a materiais e equipamentos específicos para atender as necessidades especiais dos alunos.

Na percepção da professora Emília esses aspectos aparecem com clareza.

*Eu penso que é o cumprimento mesmo da lei, porque na verdade, a escola da rede do Estado, eu tenho conhecimento do Instituto e daqui, eu não vejo que ela tem estrutura nenhuma para estar atendendo o aluno com necessidade especial não. É mesmo só cumprir a lei. Porque no caso, é obrigado a aceitar esse aluno, como se estivesse incluindo mesmo, mas na verdade não tem nada específico para o aluno, pedagogicamente falando, nem de outra forma, de espaço, nem nada não.*

Abordando o mesmo assunto, a professora completa sua fala:

*É uma boa coisa? É. Tratar a pessoa com necessidade especial conforme uma pessoa regular. Mas tratar ela como um todo. Porque se você não tem uma estrutura física disponível, se você não tem o profissional preparado teoricamente, uma formação específica para estar lidando com esse aluno, realmente você não está fazendo bem não. Então, eu penso que é uma idéia ótima, mas na prática ela ainda não funciona como deveria. (...) Tem hora que eu fico pensando que se ele estivesse numa escola especial, ele deveria estar produzindo muito mais do que ele produz comigo. Agora existe outro valor que é o da socialização. Então, na parte social, sim, é uma idéia, um projeto, penso*

*que é um projeto que deverá ser levado em consideração, mas a partir do momento que a rede estadual estrutura o corpo físico e humano para receber esses alunos.*

A professora Ana também faz colocações semelhantes:

*Olha, a princípio, eu acho que é uma coisa que dá para pensar os dois lados. Primeiro, não é uma coisa fácil de lidar porque os professores realmente não estão preparados, a escola não tem um aparato e eu acredito que para estar colocando essas crianças teria que ser feito um trabalho com a escola inteira. Uma espécie de projeto que envolvesse os professores, a direção, a supervisão e os alunos. (...) Eu acho um pouco complicado esse negócio de você colocar na linha de fogo, sem as pessoas estarem preparadas. Eu acho que é meio brincar com as pessoas. É colocado aqui, e aí? Eu faço o quê? Na verdade não é uma inclusão. Eu percebo uma exclusão. É claro isso porque a pessoa realmente fica isolada.*

Podemos perceber que as professoras, além de exporem sua opinião a respeito da situação que vivenciam dentro das escolas, também fazem sugestões de como reverter o quadro atual.

Mantoan (2004) fala dessa reação dos professores de afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças na sala de aula. A autora coloca que, na verdade, isso não acontece apenas em relação aos alunos com deficiência, mas sim em relação a toda situação que se apresenta como diferente, que foge ao usual, como nos casos de indisciplina, por exemplo. Acredita que são preocupações que devem ser consideradas, mas que se agigantam pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo.

O apoio aos professores é muito importante nesses momentos, para que o problema seja encarado na sua devida dimensão e para que se desmistifique a crença de que são os conhecimentos referentes à conceituação, tipologia das deficiências e outros temas correlatos que lhes trarão alívio e competência para ensinar a todos os alunos de uma mesma turma (MANTOAN, 2004:82).

Fontao (2004:70) afirma que “fazermos a escola para todos supõe um processo que implica mudanças na filosofia, no currículo, na organização estrutural, nos apoios e nas estratégias de ensino”.

As reflexões da professora Helena traduzem a preocupação com a maneira como vem acontecendo o processo de inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

*Olha, é muita responsabilidade quando você lida com o ser humano. O professor trabalhando com a criança sem nenhuma dificuldade, ele já tem uma responsabilidade muito grande. Agora com uma criança que tem uma necessidade especial, a responsabilidade aumenta porque a criança tem já uma limitação, ela precisa de um atendimento diferenciado. Isso tudo é uma preocupação. Agora, o que me preocupa é a forma como o estado faz isso, entendeu? Porque graças a Deus a nossa escola vem recebendo esses alunos e tem tido um resultado que eu considero razoável, apesar das dificuldades. No caso da minha aluna, é um resultado excelente porque ela é uma menina que se adaptou com mais facilidade. Outros casos talvez não tenham o mesmo resultado. Mas eu acho o Estado muito irresponsável, porque ele cria a lei, dá a alternativa, mas não cumpre o papel dele que é de se responsabilizar, de gerir realmente.*

Assim, as professoras reconhecem a complexidade do processo de inclusão e são unânimes em afirmar que não concordam com a maneira como o processo vem sendo conduzido pelo Estado. Apontam as dificuldades e resistem às mudanças defendendo a permanência desses alunos na escola especial. As idéias do paradigma da **Integração** estão presentes no discurso das professoras. Ouçamos o que Lígia nos diz: “O normal é que o menino que tem problema passe pela escola especializada. Com um trabalho especial ali para ele, ele começa a acompanhar e aí ele vem”. Ou seja, o aluno é preparado na escola especial para depois freqüentar a escola comum. Elucidativa também é a fala da Alícia. Vejamos:

*Eu acho que é tirar a oportunidade deles. Sabe por quê? Porque quando eles vão pra uma escola, como a que tem ali no Barro Preto. Lá tem fisioterapia, não tem? A pessoa tá preparada... vai pegar na mão, exercícios. Então, eu acho que desenvolve mais. Na minha opinião, eu acho que eles deveriam ter sim escola especializada para eles. Poderia até ser de manhã e freqüentar uma escola normal à tarde, convivendo com as crianças, entendeu? Eu acho que tira a oportunidade deles.*

O modelo médico da deficiência ainda é preponderante no campo pedagógico e está arraigado no discurso docente. Segundo Sasaki (1999), o modelo médico que defende a necessidade da pessoa com deficiência ser tratada, curada, reabilitada, para se adequar à sociedade, tem sido muito usado como justificativa para a resistência em aceitar as mudanças sociais necessárias para incluir as pessoas deficientes nos diversos espaços da sociedade. As pessoas com deficiência precisam, em alguns casos, de atendimentos específicos na área da saúde, mas essa assistência não pode ser um requisito para sua inserção social.

As percepções docentes aqui apontam que ainda estamos no tempo da **Integração**, da inserção condicional e que a proposta de Educação Inclusiva começa a ser vista como uma visita indesejada e que tudo, na visão dos professores, deve continuar como sempre: a escola educando a alguns e não a todos, reforçando a idéia da escola como espaço de exclusão.

### **Subcategoria 3.2: Inclusão viável, desejável?**

*“Ela é viável, não sei se é desejável”* (Helena).

Na percepção das professoras a respeito da viabilidade da proposta de Educação Inclusiva, cinco disseram que não é uma política viável e nem desejável, uma não soube responder e somente uma acha que é uma política viável, mas não desejada pelos professores da rede estadual. Os motivos apontados para justificar a não aceitação da proposta de Educação Inclusiva já foram expostos na subcategoria anterior: falta de preparo dos professores, da escola e a necessidade do aluno com deficiência frequentar uma classe ou escola especial.

No entendimento da professora Ana, a idéia da inclusão é boa, mas a maneira como vem acontecendo é equivocada.

*Olha, atualmente eu percebo que não está sendo viável da forma que foi introduzida. Mas eu acho que a idéia é boa porque eu acho que é por aí mesmo que começa. Inclusive um processo de conscientização, desde criança, porque talvez pelo fato das crianças estarem convivendo com essas pessoas hoje, futuramente elas vão aprender a lidar com isso com menos dificuldade que a gente tem, por a gente não ter passado por isso. Então, eu acho que hoje não é viável por não haver um preparo prévio.*

Essa professora tem a mesma opinião ao dizer que a política de inclusão pode vir a ser desejável se houver mudanças na maneira como vem sendo conduzida: *“... pode ser uma coisa que pode dar certo daqui a um tempo se isso começar a ser pensado hoje, se não deixar rolar do jeito que está rolando. Porque se continuar do jeito que está, só colocando ali e deixa quieto porque não está me incomodando, vai continuar do mesmo jeito”* (Ana).

Mendes (2002), com outras palavras diz a mesma coisa. Para essa autora “a inclusão é um processo demorado, pois envolve, além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. Não se trata de uma mera mudança de endereço: tirar da escola especial e colocar na classe comum da escola regular” (MENDES, 2002:68).

A fala da professora Helena destacada na epígrafe também aponta na direção da falta de preparo, de investimento num trabalho efetivo:

*Ela é viável, não sei se é desejável. Eu não tenho problema nenhum de trabalhar com essas dificuldades. Questiono o tempo todo a falta de amparo, a falta de estrutura. Isso realmente eu questiono. Mas desejável, eu acho meio complicado porque pessoas não são iguais. No estado existe uma resistência muito grande por causa que o profissional do estado, principalmente, porque aí eu estou fazendo uma comparação entre o profissional da prefeitura e do estado, né? São duas realidades totalmente diferentes, então o profissional do estado se sente muito sobrecarregado, muito explorado. Muito pouco valorizado, menos valorizado ainda que o profissional da rede municipal e muito menos amparado, porque se a rede municipal de ensino tem deficiências, pelo ao menos ela tenta criar algum caminho para estar dando, criando este suporte, esta estrutura. E o estado não faz isso de jeito nenhum.*

Perrenoud (2000), ao falar das estratégias para mudar a escola, alerta que os caminhos da inovação são misteriosos e pouco racionais. Para esse autor, toda reforma de monta deve se voltar para as práticas, para o que vivem os alunos e os professores no dia-a-dia, nas classes e nos estabelecimentos. “Afim de contas, são as práticas profissionais, o *trabalho* dos professores que se trata de transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de uns e de outros são, portanto, decisivos” (Perrenoud, 2000:160).

Stainback & Stainback (1999) também falam da necessidade de mudança da escola e sugerem algumas ações para desenvolver a filosofia inclusiva. Dentre elas estão presentes o planejamento e desenvolvimento de redes de apoio, tanto para os alunos quanto para os professores que precisem de estímulo e assistência. Assim, podemos ver que os professores demandam uma estratégia, um plano para operacionalizar a inclusão que já vem sendo recomendado pelos autores que discutem o assunto.



Outro ponto importante abordado pela professora Rosita diz respeito às resistências atitudinais em relação à inclusão. Ao ser questionada a respeito da viabilidade da inclusão, respondeu:

*Por parte de quem? Do professor não. Isso incomoda. Nem o Ensino Especial aceita, é uma ameaça. Os professores não querem porque não estão preparados. Nem a SEE porque tem que preparar os professores. Não é só permitir a matrícula. A aceitação dos pais dos alunos normais também é um problema. Eu sofri denúncia por parte de pais que a minha turma tinha três alunos com Síndrome de Down. A inspeção veio à escola, conferiu a matrícula. No diário eu registro que o desenvolvimento das alunas é mais no lado social. Os pais dizem: “Eles são uma gracinha, mas não para estudar com meus filhos”.*

Os docentes elaboram críticas ao sistema educacional e às diversas situações de exclusão presente na realidade escolar. Suas vozes evidenciam a necessidade de um trabalho pedagógico e social voltado para atender os alunos com deficiência, no intuito de superar as barreiras do processo de aprendizagem e também as barreiras sociais que os impedem de exercer plenamente a sua cidadania.

### **Subcategoria 3.3: O futuro do processo de inclusão**

*“Acho que é recente pra fazer previsão” (Sara).*

Em relação à questão do futuro do processo de inclusão, as vozes das professoras são dissonantes. Algumas acreditam que pode vir a se efetivar, com sucesso, daqui a alguns anos, enquanto outras acreditam que é uma política fadada ao fracasso. As razões apontadas para o insucesso estão ligadas à maneira como o poder público vem conduzindo o processo de inclusão.

Na opinião de Sara a inclusão é um processo recente e assim sendo, é difícil fazer uma previsão.

*É muito recente, né? Essa inclusão, acho que foi feita agora, esse ano, não foi? Acho que é recente pra fazer previsão. Eu já te falei atrás, é só o tempo. Com o decorrer, daqui a uns cinco anos mais ou menos, dá pra gente sentir se foi válido ou não. E se o profissional também reciclar pra trabalhar com esse tipo de aluno. Eu acho o seguinte: ela fica lá na minha sala, eu tento ajudar da maneira que eu posso, mas ela não aprende nada.*

Ao expressar seu pensamento, a professora Ana também acha que esse processo pode vir a dar certo:

*“É, se tiver boa vontade, se realmente tiver um projeto para ser desenvolvido com isso, as pessoas começarem a se envolver, eu acho que pode dar certo sim”.*

Conhecer o que pensam os professores a respeito de um tema tão polêmico e ao mesmo tempo importante para uma possível mudança das nossas escolas é imprescindível para que as políticas públicas possam vir a ser mais coerentes e condizentes com a realidade.

Em alguns casos percebemos o receio das professoras, o descrédito em relação ao governo. Ouçamos a professora Helena ao ser questionada se vê futuro na política de inclusão:

*Não. Eu acredito que ela vá acontecer porque a dinâmica mundial pede, exige isso. E a escola, querendo ou não, ela reproduz essas dinâmicas mundiais dentro da escola e a gente acaba recebendo, trabalhando com dificuldade, às vezes com deficiência, mas tentando fazer o melhor. Professor, ele tem esse caráter, perfil, sei lá o quê. Mas eu não vejo que isso vai se efetivar no estado nesse momento não. Não vejo política séria do estado não.*

A situação de desilusão dos professores em relação às ações do poder público pode prejudicar a efetivação de iniciativas de melhorias no setor educacional. Perrenoud (2000), ao falar de mudanças na prática pedagógica, alerta para as resistências que podem surgir, aberta ou secretamente, e inviabilizar qualquer tentativa de inovação. “As representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto” (PERRENOUD, 2000:159).

#### **Subcategoria 3.4: Opinião dos outros profissionais da escola sobre a inclusão**

*“Não é um assunto muito badalado, muito comentado não”.* (Lígia).

A idéia de perguntar às professoras a opinião dos colegas sobre o processo de inclusão justifica-se por dois motivos. Em primeiro lugar, por ser uma oportunidade de colher dados das percepções de um número maior de docentes, de conhecer como estava no imaginário dos professores a proposta de Educação Inclusiva. Em segundo lugar, oportunizar às entrevistadas a chance de se posicionarem mais abertamente contra ou a favor da inclusão, o que pode ocorrer com maior facilidade quando se expressa a opinião de outras pessoas.

O que encontramos aqui é uma seqüência em relação ao que já foi colocado anteriormente. As entrevistadas explicitam o fato do assunto da inclusão ser pouco ou nada discutido nas reuniões pedagógicas, a falta de preparo dos profissionais e o descaso do governo estadual com a questão da educação.

Ana fala claramente da posição de negação da situação, da dificuldade das escolas discutirem o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência.

*Olha, sinceramente eu nunca conversei com ninguém aqui na escola a respeito disso. Igual eu te falei, parece que fica uma coisa meio... parece que nem existe na escola. Na verdade não é um assunto tocado, não é um assunto conversado, não é um assunto discutido. Parece que essas crianças não existem aqui dentro. Pelo ao menos, assim é o que eu pude perceber. Não sei, talvez, até da minha parte faltou perguntar para os outros professores a respeito desses alunos, procurar saber, né?*

Alicia enfatiza alguns pontos importantes: dificuldades no monitoramento das propostas apresentadas pelo governo estadual e o sentimento de impotência que acompanha o professor no trabalho com alunos com deficiência.

*Eu acho, pela maioria, que às vezes a gente conversa, que nós não estamos preparados para isso. O estado só joga, joga, joga, depois os culpados são os professores. Sempre joga. Igual aquela escola acelerada, jogou e depois não teve acompanhamento. O CBA fica mudando, né? Joga aquilo, depois põe na gaveta aquela teoria, mas na hora da prática, vão ver é difícil. Então, eu acho, que deveria continuar a ter assim, uma escola especializada para eles. Eu acho que eles merecem isso. A família merece. Porque vai ter psicólogo, fisioterapeuta... Aqui na escola não tem nada disso, é só professor e supervisora e diretora. Tenta fazer o melhor, mas a gente não consegue.*

A fala da professora Sara aborda os mesmos pontos:

*Eu acho, o que eu vejo aí é que a escola não está preparada para receber esse tipo de aluno. O que eu vejo falar é isso. E não é só essa não, as outras também. Não tem preparo para receber. Acho que o governo primeiro joga o problema para as escolas, não faz uma pesquisa antes. Porque primeiro ele tinha que fazer uma pesquisa para a escola receber esse tipo de criança, reciclar o profissional pra depois receber esse tipo de clientela. Simplesmente ele só incluiu o aluno. Sem preparo nenhum.*

Em relação à condição de desamparo em que o professor da rede estadual se encontra, Helena nos diz:

*Os profissionais pensam exatamente do jeito que acabei de te falar. Eles pensam que tem uma questão social que deve ser observada e trabalhada coletivamente. Só que só é delegada a responsabilidade de estar resolvendo o problema ao professor. Não é dado a ele nenhum tipo de formação, nem de estruturamento nesse sentido. O professor fica no final da avaliação, sendo responsabilizado por uma responsabilidade que não é dele. Compete aos órgãos públicos.*

O que se evidencia na fala das professoras é a posição de passividade em que se encontram. Existe uma unanimidade em dizer que a situação dos alunos com deficiência na escola comum é preocupante, angustiante e questionadora, pois apresenta perguntas sobre o ensinar e o aprender. Diante dessa realidade, o que podemos ver são profissionais desarticulados, isolados em suas salas de aula, sentindo-se impotentes, incompetentes, sem forças para investir na aquisição de novos conhecimentos, necessários no enfrentamento de situações novas. É claro que o governo precisa assumir a responsabilidade pela condução desse processo, mas a escola precisa deixar de tratar a diferença com tamanha indiferença. O investimento no trabalho coletivo da escola é apontado por Mantoan (2001) como uma condição para transformar as escolas. Para isso, sugere que as escolas elaborem com autonomia e de forma participativa o seu projeto político pedagógico. “Sem conhecer os seus alunos e os que estão à sua margem, não será possível à escola elaborar um currículo que reflita o meio social e cultural em que se insere” (MANTOAN, 2001:114).

Acreditamos que as modificações precisam acontecer em diversas dimensões e com maior atenção e investimento político, financeiro e pedagógico. Mais que procurar respostas necessitamos escutar as perguntas que estão sendo feitas pelos professores, pais e alunos. Fechamos nossa análise colocando em destaque uma fala de Aquino (1998:143):

O que fazer, então? Para além de soluções burocrático-administrativas genéricas, e decisões didático-metodológicas ou mesmo curriculares abstratas, talvez um primeiro passo (corajoso, mas ao alcance de todos) seja enfrentar, pelo menos com um pouco de honestidade, nossos pressupostos, nossos “fantasmas”. Rever conceitos, valores e crenças solidificados, ou seja, a maneira com que temos nos posicionado diante de nosso aluno, esse nosso *outro complementar*, tomando a relação professor-aluno como núcleo e foco do trabalho pedagógico, pode ser uma boa forma de redescobrir o prazer e o valor (social e humano) dessa profissão de certo modo extraordinária que é a docência.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um trabalho de pesquisa nos coloca, a maior parte do tempo, diante da necessidade de realizarmos escolhas. São muitos os caminhos, as possibilidades, os ângulos que podemos focar, os autores que podemos apresentar aos imaginados e desejados leitores. Espero ter conseguido optar, não pela trilha certa, porque não há *a* certeza, *a* verdade - o que pode existir é *uma* verdade dentre muitas, mas ter optado por uma maneira clara e rigorosa de apresentar o cenário educacional, histórico e atual, no qual estão inseridas as pessoas com deficiências.

O foco investigativo deste trabalho voltou-se para as políticas públicas do Estado de Minas Gerais, de 1990 a 2001, voltadas para a Educação Inclusiva. Ao mesmo tempo, buscou analisar as percepções dos docentes da rede estadual a respeito da Educação Inclusiva. A pesquisa desenvolveu-se então, com uma fundamentação teórica construída no diálogo com a literatura sobre Educação Especial e Educação Inclusiva; com os documentos, internacionais e nacionais, a respeito da inclusão; com as políticas educacionais de Minas Gerais da década de 90 e com o *dizer* das professoras, compreendidas como personagens principais na condução e implementação, com sucesso, de qualquer política de educação.

Na exploração dos documentos referentes às Políticas Públicas Educacionais de Minas Gerais na década de 90, percebemos que o governo estadual vem tentando acompanhar o movimento mundial e nacional de discussão e implementação da proposta de Educação Inclusiva. No início da referida década, o governo estadual enfatizou a Educação para Todos e as pessoas com deficiências não eram consideradas em suas especificidades na política educacional. O paradigma vigente era o da integração.

Em meados dos anos 90, os movimentos internacionais e nacionais em prol de uma educação de qualidade para todos, com igualdade de acesso, permanência e percurso escolar com sucesso foram se intensificando. O governo de Minas acompanhou essas iniciativas e reconheceu a

necessidade de construir políticas educacionais específicas para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, teve início o processo de discussão do paradigma da inclusão.

No final da década de 90 e início do século XXI, a proposta de Educação Inclusiva, seguindo o que vem acontecendo em outros estados do país, passou a ser pensada, em Minas Gerais, pelos setores responsáveis pela Educação Especial. Assim, foi instituída em 2001 a Diretoria da Educação Especial (DESP) que passou a coordenar e implementar ações necessárias à construção de escolas inclusivas. Na verdade, essa iniciativa mostra que a Educação Inclusiva não foi assumida por todos os segmentos da Secretaria de Estado da Educação. A Educação Especial ainda não é uma modalidade de educação em Minas Gerais. Sua organização e seu funcionamento ainda não mudaram no sentido de acompanhar as indicações de implantação e difusão da educação inclusiva. Talvez pelo caráter inovador da inclusão, o Estado ainda tem muito que fazer para acertar o direcionamento de suas discussões e realizações neste setor.

Na tentativa de comparar o que está posto nos textos oficiais e o que pensam os professores da rede estadual a respeito da proposta de educação inclusiva, conseguimos chegar a algumas conclusões importantes para a condução do processo de transformação de nossas escolas.

Considerando os dois processos de inserção das pessoas com deficiência na escola comum, **a integração** e **a inclusão**, podemos concluir que o paradigma vigente nas escolas investigadas é o da integração. A maioria dos docentes ainda acredita que esses alunos precisam ser preparados nas classes e escolas especiais, para depois freqüentarem as classes comuns. Argumentam que é um direito do aluno passar por essa preparação. O direito de participação social com igualdade ainda não foi entendido pelos professores. O aluno com deficiência, na percepção dos sujeitos investigados, é que precisa se modificar para fazer parte dos espaços sociais. O modelo médico da deficiência ainda norteia o pensamento e as ações dos professores. Persiste a preocupação com a “cura”, a reabilitação do sujeito. As possibilidades de aprendizagem não são devidamente consideradas.

A esse respeito devemos considerar que os professores não estão sendo devidamente sensibilizados e preparados para atuarem com alunos deficientes. A trajetória da exclusão ou da

segregação é uma marca suficientemente visível nas percepções docentes. Cabe ao poder público viabilizar condições para que seus professores sejam informados e capacitados para atender a todos os alunos e dentre eles os alunos com deficiência. O que encontramos foram salas superlotadas, professores sem tempo para estudos e situações desafiadoras que não são discutidas coletivamente. Essas dificuldades contribuem para perpetuar os sentimentos de solidão dos professores e de responsabilidade total pelo desempenho dos alunos.

Em relação ao que pensam da educação inclusiva vimos que não concordam com a maneira como o processo vem se desenvolvendo. As professoras se sentem inseguras quanto aos seus conhecimentos para trabalharem com alunos com deficiência e fazem sugestões de cursos para capacitação dos profissionais da educação, de projetos para uma mudança geral na escola, em termos físicos, organizacionais e atitudinais, mas ao mesmo tempo não procuram se apropriar de conhecimentos teóricos por conta própria. Acreditam que vão aprender quando o Estado organizar essa possibilidade de aprendizagem. Enquanto isso “aceitam” os alunos deficientes em suas salas e acham que eles estão ali mais para desenvolver o lado social. Quanto à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, creditam na conta dos alunos as dificuldades de aprendizagem que apresentam. Mesmo quando falam da falta de preparo dos professores, estão fazendo referência à impossibilidade de ensinar a quem possui uma diferença física ou mental. Essa atitude coloca o aluno deficiente no lugar do impedimento de acesso ao saber. Vimos, ao longo deste trabalho, que essa idéia está presente no imaginário social desde os primórdios da educação das pessoas com deficiência.

A escola precisa e deve mudar, mas por onde começar? Recorrendo à epígrafe inicial com o pensamento de Edgar Morin, que aborda a questão da mudança na escola, podemos concordar que esse é um tema paradoxal. As instituições e as mentes precisam ser reformadas. Sabemos que reformas podem ser de pequeno, médio ou grande porte. No caso abordado, os depoimentos das professoras não deixam dúvidas quanto à dimensão das mudanças necessárias. As falas apresentadas demonstram, de maneira qualitativa, o quanto as professoras estão perdidas, desamparadas. O discurso docente reflete a pouca eficiência do Estado em desenvolver uma política de Educação Inclusiva, de apoiar, capacitar e viabilizar o trabalho dos profissionais da rede estadual.

O reconhecimento da necessidade de aprimoramento por parte das professoras é um fator interessante se pensarmos que com isso elas querem enfrentar essa nova realidade que vem a cada dia se apresentando com maior frequência. Por outro lado, pode ser preocupante se pensarmos que o reconhecimento da necessidade de um novo saber pode inviabilizar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência que frequentam as escolas comuns. A situação só vai se modificar quando os professores estiverem todos capacitados? Mas quais os saberes necessários a essa capacitação? É uma pergunta que os formadores de professores estão tentando responder.

O que ouvimos foi o discurso da impossibilidade, das condições, dos pré-requisitos para a participação no processo de aprendizagem. A diferença por um lado é desconsiderada quando não se fala no assunto nas escolas e por outro é ressaltada para explicar o fracasso de nossas instituições na tarefa de educar os diferentes.

Segundo Perrenoud (2000) os caminhos da inovação são misteriosos e as representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto. Também não é o caso de contarmos com a boa vontade de alguns professores que recebem os alunos deficientes em suas salas. Os tempos não são mais apenas de caridade e sim de garantia de direitos. Para isso, nossos professores precisam ser escutados e qualificados para que possam ter segurança e competência para educar todas as crianças.

O Estado de Minas Gerais precisa investir maciçamente na formação dos professores, nos serviços de apoio ao aluno deficiente que frequente escola comum e na sensibilização das comunidades escolares para que as mudanças necessárias comecem a acontecer. As ações desenvolvidas pela Diretoria da Educação Especial não têm sido suficientes para atingir todos os cantos e recantos do estado, todas as escolas, todos os professores, todos os pais, todos os alunos. Para que isso comece a acontecer são necessários investimentos financeiros e humanos. Esses dois tipos de investimentos dependem diretamente de vontade política.

Os alunos com deficiência estão frequentando as escolas estaduais comuns, mas estão sendo excluídos da aprendizagem, da participação social e da possibilidade de construir uma auto-



imagem positiva e vir a exercer conscientemente a sua cidadania. Os tempos são de mudança e cada segmento precisa assumir as responsabilidades que lhe cabe. Necessitamos de políticas públicas educacionais condizentes com a realidade e efetivas no atendimento das necessidades educacionais especiais. Necessitamos também de professores e professoras que tenham melhores condições de trabalho, que sejam valorizados enquanto profissionais e que conseqüentemente, acreditem no seu aluno e estejam sempre aprendendo quando os desafios lhe cheguem. Necessitamos, enfim, de uma sociedade mais humana.

Finalizamos este trabalho sugerindo que as reflexões aqui iniciadas possam vir a interessar outros pesquisadores que desejem conhecer os caminhos de construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Muitos aspectos necessitam ser abordados e podem servir para direcionar ações e serviços.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J.G (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ANTIPOFF, Daniel. *Excepcionais e Talentosos: os escolhidos*. Belo Horizonte: Lastro, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BELFIORE WANDERLEY, Mariângela. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos: 203).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 8069 / 90. Estatuto da Criança e do Adolescente.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Brasília: Corde, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. SEESP. *Educação Especial no Brasil*, SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Plano: 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, 2001.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Rosita Édler. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação e Inclusão: do que estamos falando? In: MEC. Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro. *Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: SEED, 1999.

\_\_\_\_\_. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela (org.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.

CORRÊA, Rosa Maria. *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E.M.T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DINIZ, Margareth; RAHME, Mônica. Da Educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

- DREWS, Sonia Beatriz Teles. As Políticas Públicas de Educação Escolar no Brasil. In: BONETTI, Lindomar Wessler (coord.). *Educação, exclusão e cidadania*. 3.ed. Ijuí: Editora Injuí, 2003.
- EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*. Teoria, Organização e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Globo, 1976.
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D.E.G; SOUZA, V. C (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FONTAO, Maria del Pilar González. Educação Especial na Espanha. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FONTES, Rejane de Souza. História da Educação Especial no Brasil. *Presença Pedagógica*, v. 9, n.54, p. 30-39, nov./dez.2003.
- FOULCAULT, Michel. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FRANÇA, Júnia Lessa. *et al. Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 7.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.
- GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: MEC. Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro. *Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: SEED, 1999.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J.G (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências profissionais e profissão docente. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; 67).

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 6.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou Estar: eis a questão*. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/ Editora Senac, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção: cotidiano escolar)

\_\_\_\_\_. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MAAR, L.W. *O que é política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. As classes especiais em Minas Gerais a partir dos anos 60. *Cadernos Faculdade de Educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, n.1, p.13-26, 1985.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (Org.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado do Esporte, Lazer e Turismo. *Educação para Todos – Minas aponta o caminho*. Belo Horizonte: SEE, 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *A Política Educacional de Minas Gerais: prioridades, compromissos e ações*. Belo Horizonte: SEE, 1994.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Educação de Qualidade para Todos, Política Pública de Equidade Educacional, Política Pública de Garantia de Padrões Básicos*. Belo Horizonte: SEE, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Política de Educação Especial do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE, 1997. 1ª e 2ª versões.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes para uma política de educação especial em Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE, nov. 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Relatório do Grupo de Trabalho para realização de estudos, definição de princípios e sugestões para a Educação Especial no âmbito do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança*. Belo Horizonte: SEE, 1999. (Lições de Minas, 2)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade*. Belo Horizonte: SEE, 2002. (Lições de Minas, 22).

MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. *Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias*. Londrina: EDUEL, 2003.

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

PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

POULANTZAS, N. *Estado, Poder e Socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SANFELICE, José Luis. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.23, p.29-37, 1989.

SANTOS, Lucíola L; NOGUEIRA, Maria Alice. Exclusão/Inclusão escolar. *Presença Pedagógica*, v. 5, n. 30, nov/dez 1999, p. 90-92.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. *Integração*, Brasília, Ano 10, n.22, p.34-40, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão, o paradigma da próxima década. *Mensagem da APAE*. out/dez. 1998.

\_\_\_\_\_. *Inclusão*. Construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou Inclusão Perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.) *As artimanhas da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação e Exclusão*. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOMMERSTEIN, L. C; WESSELS, M. R. Conquistando e Utilizando o Apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. In: STAINBACH, Susan; STAINBACH, William. *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STAINBACH, Susan; STAINBACH, William. *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. Pesquisa Nacional. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

# ANEXO



## **Roteiro de entrevista:**

### **Identificação:**

**Nome:**

**Escola:**

**Série/ciclo:**

1-Qual a sua formação?

2-Fale sobre sua vida profissional.

3-Há quanto tempo trabalha nesta escola?

4-Você tem alunos com necessidades especiais. Qual o tipo de necessidade especial que apresentam?

5-Quando recebeu esses alunos qual foi sua reação?

6-Como foi a reação da turma? Como se deu a inserção desse(s) aluno(s) na comunidade escolar?

7-Como tem acontecido o processo de aprendizagem desse(s) aluno(s)?

8-Na sua formação inicial ou continuada, foram lhe dados subsídios para trabalhar com alunos com necessidades especiais?

9-Você se sentia preparada para trabalhar com esses alunos? Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com eles?

10-Que tipo de apoio a escola e/ou a SEE/MG lhe ofereceram na atuação com os alunos especiais?

11-Você tem procurado embasamento teórico para realizar seu trabalho com esses alunos?

12-O que você pensa das escolas estaduais comuns receberem os alunos com necessidades educacionais especiais?

13-Qual a sua opinião acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?

14-Você acha que a política pública de inclusão é viável? É desejável?

15- Você acha que existe alguma razão oculta, não explicitada, que justifique a adoção da política de inclusão?

16-Você vê futuro na política de inclusão?

17-Como você percebe a opinião dos outros profissionais da escola a respeito da inclusão?

18-Você considera a escola onde trabalha uma escola inclusiva? Por quê?