



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL**

ESCOLA INCLUSIVA

Uma intenção de ruptura em favor da criança com deficiência

SIDNEY DUARTE RODRIGUES

RIO DE JANEIRO

2016

SIDNEY DUARTE RODRIGUES

ESCOLA INCLUSIVA

Uma intenção de ruptura em favor da criança com deficiência

Trabalho realizado como requisito parcial para Conclusão de Curso em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Joana Garcia

RIO DE JANEIRO

2016

Dedico este trabalho à minha tia Evanyr Rodrigues (in memoriam), por toda sua luta e os valiosos ensinamentos de vida. Com todo carinho e muitas saudades!!!

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, por ter sido luz em meu caminho e por ter me dado força para superar as adversidades da vida.

À Uiara, o grande amor da minha vida, que, de maneira sutil, sempre procurou amenizar o meu cansaço e ansiedade, vivendo comigo de forma silenciosa o meu sonho. Sem o seu amor, esse trabalho não seria possível. Do fundo do meu coração, obrigado por tudo!

Aos meus queridos pais, Jurema e Moacyr, por suas orações e compreensão nos momentos da minha ausência.

Às minhas amadas filhas, Luana e Taiana, que me ajudaram a desvelar o mundo da computação via internet.

À minha orientadora Joana Garcia, pela sua amizade, disponibilidade, paciência e por todos os conselhos e correções.

À minha amiga Regina Lúcia, por ter trazido à tona um sonho há muito adormecido. Serei sempre grato por ter acreditado em mim.

À minha amiga Francis, por toda ajuda e bons conselhos.

À minha supervisora de estágio Bárbara, por toda ajuda e consideração.

À Escola de Serviço Social, pela oportunidade de poder expandir meus conhecimentos.

Aos meus amigos (as) que conquistei durante a minha trajetória na UFRJ.

A todos que participaram diretamente ou indiretamente na elaboração deste trabalho.

A todos vocês, meus agradecimentos, repletos de respeito e consideração!

"Incluir é necessário, sobretudo, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para levar a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto - afinal, ele nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos."

(MONTAAN, p.58, 2015)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar alguns recortes da realidade da rede regular de ensino, no tocante à inclusão de crianças e jovens que apresentam algum tipo de deficiência. Como também, refletir sobre um novo paradigma no sistema educacional, no qual acreditamos que a ética a ser construída necessita contemplar o outro com um olhar inovador, ampliando a compreensão e o respeito à diversidade, fazendo da alteridade um caminho para profundas reflexões diante da complexidade das relações sociais. As análises elencadas neste trabalho, revelaram que as prerrogativas da escola inclusiva ainda estão muito distantes da realidade brasileira, uma vez que profundas mudanças políticas e ideológicas se fazem necessárias para que possamos ter uma escola realmente para todos os alunos (as). A metodologia utilizada para a construção deste trabalho, se estruturou através de pesquisa bibliográfica, consulta a artigos e leis ligados ao tema pela internet e uma pesquisa empírica, feita numa Instituição privada de ensino regular, onde fizemos uso de um questionário com perguntas fechadas. Os resultados evidenciaram que há muito por fazer, que só fomentar o acesso das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, não é suficiente para desenvolver e efetivar uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras chave: pessoas com deficiências; inclusão; alteridade; ruptura de paradigmas.

Sumário

1	Introdução.....	8
2	Aspectos conceituais sobre o objeto.....	13
2.1	A construção da cidadania infanto-juvenil no Brasil.....	13
2.2	Referências normativas sobre educação especial.....	23
2.3	A inclusão de crianças com deficiência.....	26
3	Aproximações (relativas) com a educação inclusiva.....	37
4	Considerações finais.....	45
5	Referências Bibliográficas.....	49
6	Anexo.....	51

1 Introdução

O desejo de realizarmos esse trabalho deu-se pelo fato de compreendermos que, mesmo diante de uma gama de leis que visam garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na rede regular de ensino, ainda hoje, encontram-se espalhados por todo território nacional, crianças que se encontram privadas deste direito. E o que é mais lamentável, muitas vezes, isso ocorre pelo fato de não estarem de acordo com o protótipo ideal de aluno da rede regular de ensino. Por isso, acreditando ser possível a construção de uma escola pública de qualidade e inclusiva, este trabalho visa trazer reflexões sobre a realidade da rede regular de ensino público e privado no tocante à inclusão de crianças e adolescente com deficiência.

Para nos apropriarmos dos aspectos conceituais relativos ao objeto da melhor forma possível, realizamos uma pesquisa bibliográfica, além de uma pesquisa de campo, a fim de obtermos subsídios a respeito da abrangência da visão que os professores (as) tem de si mesmo, enquanto à possibilidade de lidarem com aluno (a) com deficiência e, o conhecimento que os alunos (as) de hoje tem a respeito da escola inclusiva. Essa pesquisa também nos serviu para relacionarmos a situação existente da inclusão no sistema de ensino regular de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, com os objetivos e metas propostos pela legislação vigente.

Discutir a educação para todos implica refletir sobre um novo paradigma no sistema educacional, no qual a ética a ser construída necessita contemplar o outro com respeito, tendo na alteridade um caminho para profundas reflexões, a fim de romper barreiras, que ao longo do tempo foram perpassadas por preconceito, discriminação e exclusões.

A aproximação com o tema ocorreu a partir de inquietações originadas em minha trajetória de vida. Nas décadas de 1960 a 1970, eu morava numa casa alugada, na Rua Visconde de Santa Isabel, em Vila Isabel - RJ. Esta casa abrigava 3 tipos de arranjos familiares: meu avô e minha avó paternos, minha tia com seu marido e um casal de filhos e eu com meus pais.

Bem, o respeito nas relações sempre prevaleceu, mesmo diante de tanta dificuldade financeira, que nos obrigava a dividir o mesmo teto. Todavia, diante da inocência enquanto criança, algo me incomodava: a tristeza que expressava minha tia em função do preconceito sofrido por seu filho diariamente e que persiste até os dias de hoje. Depois de tantos anos, consigo entender melhor a dimensão e a complexidade de tais sentimentos e o quanto de dano emocional lhe foi provocado em decorrência do preconceito e discriminação pelo qual seu filho teve que vivenciar.

Naquela época, quando a minha tia ia buscar meu primo no Colégio, ela chegava em casa algumas vezes muito aborrecida, pois ele dizia para ela, que no colégio o chamavam de "maluco", inclusive alguns funcionários e uma certa professora. E isto a incomodava muito, a ponto de trancar sua matrícula.

Mais tarde, por indicação de algumas amigas, ela matriculou meu primo na Sociedade Pestalozzi do Brasil, uma instituição especializada no atendimento de jovens com necessidades educacionais especiais, situada no bairro de Benfica, zona norte do Rio de Janeiro, onde ele permaneceu por muitos anos. Contudo, nunca consegui entender o porquê de ele precisar ficar numa instituição completamente diferente das escolas regulares que havia no bairro onde morava.

Com o passar do tempo as coisas foram se acomodando, mas a tristeza em minha tia jamais desapareceu por completo. Hoje entendo que seu maior desejo era o de que seu filho fosse tratado com respeito e carinho dentro de uma escola regular. Ela sabia que seu filho era uma criança especial, mas isso não representava impedimento para que fosse feliz e muito menos achava justo o tratamento recebido pela sociedade que o encarava como um ser "anormal".

Assim, ao rememorar, tais lembranças de um passado não tão distante, e em associação com os conhecimentos construídos ao longo de minha trajetória de estudos, pude perceber mais claramente como esta problemática ainda perpassa milhares de famílias. Justamente por essa razão, senti-me motivado a pesquisar e refletir sobre a temática da inclusão: Há ou não uma efetiva inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?

Como determina a nossa Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

Inciso III "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; assim como também reafirma o Estatuto da Criança e Adolescente em sua lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, no qual o seu artigo 53 garante - A criança e ao adolescente de ter direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores.

Além desses incisos acima encontramos no artigo 54, o inciso III da mesma lei que assegura: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Como graduando em Serviço Social, acredito ser de extrema relevância esta questão para o Serviço Social, uma vez que atitudes discriminatórias fazem parte integrante da manifestação de exclusão social e qualquer tipo de exclusão é antagônico ao projeto ético político profissional do Serviço Social.

Por isso, é relevante mencionar que o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais de 1993, tem como seus Princípios Fundamentais:

Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras;
Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e

serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores;
Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física. (Brasil, 1993: p. 3)

Não há dúvidas que uma profissão que se fundamenta por princípios éticos desta magnitude, é uma profissão responsável por forjar profissionais que serão capazes de estar na luta, defendendo os interesses dos discriminados e excluídos, posicionando-se de forma crítica em relação à ideologia dominante.

Muitas vezes a sociabilidade perversa e desumana que perpassa as relações extremamente desiguais acaba corrompendo valores intrínsecos ou minando as forças de inúmeros profissionais fiéis aos princípios da profissão.

A luta pela sobrevivência diária em jornadas extenuantes de trabalho contribui também para o esvaziamento do potencial de enfrentamento às mazelas da questão social. Os assistentes sociais são profissionais capazes de perceber as situações de intervenção social, pelo saber constituído e pelo saber construído no contexto social em que convivem.

Há muito, as escolas regulares enfrentam inúmeras dificuldades para dar respostas efetivas às demandas de uma sociedade competitiva e cada vez mais

complexa e desigual, não garantindo a permanência e o direito à aprendizagem a inúmeras crianças, adolescentes, jovens e adultos deste nosso país.

É também no cotidiano escolar, que as questões sociais se expressam e se manifestam. O conhecimento pedagógico, por si só, não consegue dar conta de inúmeros problemas que estão além da esfera escolar.

Profissionais como: pedagogos e orientadores educacionais, apesar de possuírem formação específica, não estão preparados para lidar adequadamente com temas que o currículo não atente. Grande parte do tempo, esses profissionais estão envolvidos em reuniões, planejando, implementando e acompanhando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, voltado para a aprovação e melhora de índices de proficiência disciplinar, demandando dos mesmos, um enorme dispêndio de tempo e dedicação, impossibilitando-os, assim, trabalhar questões que envolvem situações alheias ao conteúdo estrito para o qual a escola é chamada a responder.

À intervenção do Serviço Social é um diferencial na comunidade escolar, podendo incidir, de modo relevante, no direito ao ensino qualificado de milhares de alunos (as) que se encontram excluídos da rede regular de ensino. A não efetividade e o pleno desenvolvimento do processo de inclusão destes alunos caracteriza-se como um contraste radical em relação aos princípios ideológicos do Serviço Social brasileiro, que traz em seu embasamento teórico e principalmente em seu código de ética profissional, a defesa intransigente das minorias sociais.

Assim, seguindo esses fatos e compreendendo que as prerrogativas da inclusão se baseiam em promover uma socialização igualitária e justa para todo e qualquer aluno (a). Acreditamos que o envolvimento e a participação do Serviço Social nesse processo de inclusão é de fundamental relevância, para uma educação que esteja realmente disposta a romper com um viés de exclusão social que perpassa décadas e mais décadas de indiferença e segregação social.

2 Aspectos conceituais sobre o objeto

Este capítulo trata das referências histórico-conceituais que balizam e fundamentam este estudo. No primeiro segmento pretende-se apresentar um breve histórico sobre a constituição da cidadania infanto-juvenil no Brasil, indicando as formas distintas de tratamento da criança ao longo do período republicano até que o Estatuto da Criança e do Adolescente fosse promulgado e estabelecesse um novo paradigma: o da proteção integral deste segmento. No segundo segmento, serão apresentadas as normativas que destacam a criança com deficiência como portadora de direitos e finalmente no terceiro segmento, serão discutidas as práticas denominadas inclusivas.

2.1 A construção da cidadania infanto-juvenil no Brasil

Para entendermos o conceito de cidadania infanto-juvenil no Brasil, primeiramente, cabe refletirmos como a criança era reconhecida e tratada pela sociedade no período da idade-média na Europa, berço dos nossos colonizadores e que também foram os precursores da educação no Brasil.

De acordo com Ariès (1981), no século XV, não existia o sentimento que temos hoje pela criança. Quando uma criança morria naquela época, a comunidade local não sentia comoção e os pais preocupavam-se logo em ter outro filho para suprir a ausência daquele que morreu. Seguindo essa mesma linha de conduta, também não havia maiores preocupações no sentido de oferecer uma educação com mais qualidade. Isto era notório, pois o local de ensino era quase sempre composto por uma única sala para abrigar a todos, sem uma divisão por idade. No mesmo espaço de ensino poderia ter uma criança com 10 anos de idade aprendendo juntamente com um adulto de 25 anos. Isto favorecia a administração de um currículo único para todos. Para às famílias, assim como para o Estado, a criança era reconhecida como um adulto em proporções menores. Por isso, era visto como natural essa miscelânea de idades. Essa indistinção referente à idade segundo alguns historiadores, perdurou por muitos e muitos anos. Cabe ressaltar, que as condições de acomodação desses alunos eram

precárias, muitas vezes os estudantes precisavam sentar ao chão em decorrência da superlotação.

No "Ancien Régime" buscava-se acelerar a passagem da vida infantil para a vida adulta, pois o principal objetivo era instruir o sujeito para o mundo do trabalho e não formá-lo moralmente para viver em sociedade. A formação do caráter ficava a cargo da camaradagem da vida cotidiana, ou seja, as crianças conviviam permanentemente com os adultos e eram obrigadas a aprenderem por conta própria o que era certo ou não fazer, a partir dos exemplos dos adultos. Contudo, através de uma mudança de mentalidade, a naturalização na mistura das idades no interior das escolas medievais, começou a ser questionada, não pelo fato de a figura da criança ter sido finalmente reconhecida por suas características próprias, nas quais se desvelaria sua inocência e fragilidade, mas pela simples preocupação que os Jesuítas, Dominicanos e Franciscanos tinham em proteger esses jovens adultos do caminho da perdição da vida leiga. Esta mudança, favoreceu a abertura dos colégios eclesiásticos para uma restrita camada da sociedade que era ligada à igreja católica, a partir do século XVI.

A preocupação dos eclesiásticos serviu também para fomentar o processo da criação das "classes", pois passou haver uma conscientização no sentido de separar a criança do meio do adulto e isto obrigou a diferenciar as crianças de acordo com suas capacidades cognitivas e idades. Assim, no século XVII foi estabelecido que a idade ideal para uma criança entrar no colégio seria a partir dos sete anos de idade. Este limite de idade, favoreceu à compreensão da primeira infância. Todavia, vale dizer que esta transição se deu de forma muito lenta, estendendo-se até o fim do século XVIII. Por isso, ainda se viu por muito tempo, estudantes com 10 a 15 anos de idade na mesma sala de aula com homens de 20 a 25 anos de idade. Porém, a mudança mais "marcante" desse novo sistema escolar, foi a prática desmesurada da disciplina, que era caracterizada pelos castigos corporais aplicados sistematicamente aos jovens que não correspondiam às expectativas de seus mestres. Esta era a metodologia pedagógica usada para distinguir a infância da vida adulta, ou seja, o foco não era simplesmente educar, mas sim humilhar o jovem, para que este reconhecesse e aceitasse seu lugar diante da hierarquia dos adultos.

Segundo Ariés (1981), até o fim do século XVII diversos membros da sociedade, muitos dos quais, detentores de propriedades privadas, ainda nutriam certo desprezo por aqueles que tinham sede de conhecimento. Os estudantes muitas vezes eram considerados como subversivos e, para reverter esta visão, se fez necessário pulverizar a idéia de que estudante bom é aquele bem educado que, em outras palavras, subentende-se como estudante submisso. Assim, quem não estivesse inserido nesse enquadramento de comportamento, eram em muitos casos rotulados como: vagabundo, moleque ou desordeiro. Essa visão estigmatizada sobre os estudantes, (o filho, pois em relação a filha, sequer era mencionada a possibilidade de ser enviada para a escola) também acabava desestimulando as famílias de mandarem seus filhos para as escolas. E isto não tinha relação com a posição social dos estudantes. Pois, "muitos jovens nobres ignoravam o colégio, evitavam a academia e se uniam sem delonga às tropas em campanha." Ariès (1981, p.188).

Neste momento histórico, tanto filhos de nobres quanto filhos de camponeses pobres, quando possível, estudavam na mesma Instituição. Contudo, esta inclusão logo seria suprimida pelas famílias burguesas por não aceitarem mais esse tipo de convívio. Assim, se deu o início da segregação social estudantil.

Como aponta Ariès (1981):

"Mas esse estado de coisas não durou muito, e, a partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário)." (1981, p.192)

A suposta preocupação com a escassez de mão-de-obra, desde sempre foi uma questão que serviu de justificativa para que a burguesia viesse criar diversos argumentos e estratégias, a fim de impedir que as classes populares se desenvolvessem intelectualmente. Por isso, era necessário criar um sistema de ensino inferior (prático) para os pobres e um ensino superior para os privilegiados economicamente. Até porque, o desenvolvimento da racionalidade, em última instância, implicaria no questionamento da submissão dos pobres diante da classe burguesa.

Vale mencionar que esta teoria excludente teve seus opositores. Um deles foi o Marquês de Condorcet, que morreu em 1743 lutando para defender uma educação superior para todos os jovens, independentemente da posição socioeconômica de cada sujeito, pois ele acreditava que o espírito humano só atingiria seu ápice a partir da conquista do conhecimento pleno.

Não podemos negar que inúmeras transformações e significativas reformas ligadas às políticas educacionais, ocorrem desde a idade média até os dias de hoje. Todavia, principalmente aqui no Brasil, mesmo estando o conceito de inclusão escolar respaldado por nossa Constituição, ainda presenciamos ações regressivas que atingem o conjunto da população. E a estigmatização de certos segmentos infanto-juvenil é uma problemática que viabiliza retrocessos no tocante ao respeito às diferenças e aos direitos fundamentais de todo cidadão.

O conceito de cidadania infanto-juvenil é muito recente na história brasileira. Crianças foram freqüentemente consideradas pessoas incompletas, submissas, incapazes e, portanto, desprovidas de direitos. Sua inserção de classe, cor e condição física e mental eram fatores que as diferenciavam em crianças e menores.

Para Pereira (1992), essa diferenciação é fruto de uma ideologia capitalista que segmentava as crianças consideradas desprovidas de valores (casa, família, cor, educação, saúde, trabalho formal), já que, segundo a lógica de mercado, só há valor se houver utilidade e qualidade, do contrário, não cabe ser reconhecida como igual. Porém, para legitimar essa diferenciação entre esses personagens (crianças brasileiras), foi necessário alimentar, no imaginário do senso comum, que toda criança tem um comportamento pré-determinado de acordo com sua inserção social e que o referencial social ideal seria aquele que convergisse aos padrões da classe média. Por isso, se fez necessário instituir um aparato legal que servisse de sustentação para poder diferenciar crianças ou adolescentes dos denominados “menores”, ou seja, aqueles seres vistos como divergentes de uma suposta “sociedade harmoniosa”, que são capazes de cometer vários atos infracionais em decorrência da sua vulnerabilidade social. Isto expõe que a intenção de certas leis e a preocupação do Estado não estava em atacar as causas estruturais que se

materializam nas seqüelas sociais (abandono, fome, prostituição, medo, violência, morte, etc.), mas em dar respostas através de medidas de controle e repressão, ao assim chamado menor.

Como aponta Pereira (1992):

“Parece mais fácil e cômodo, tanto à ineficácia governamental de garantir os direitos básicos do cidadão quanto à consciência da sociedade, imaginar que os “menores” abandonados e desvalidos são uma exceção que não corresponde a uma regra de crianças bem nutridas que precisam garantir prematuramente sua sobrevivência. Provavelmente, muito do autoritarismo e ineficácia dos programas e leis existentes decorre desta proposição em encaixar a realidade dentro de tais idealizações, desmerecendo a complexidade da teia de relações sociais existentes.” (1992, p. 16)

Para este autor, a lógica da exceção favoreceu uma visão preconceituosa e excludente de uma parcela da população que se apresentava entre a faixa etária de 0 a 17 anos. Para ele, ao rever o Código Criminal de 1830 e o Código Penal de 1890, foi possível perceber que a preocupação do Estado não estava em proteger a infância e adolescência, mas sim, em instituir parâmetros de condutas e regulamentar ato infracionais, pois esses Códigos eram empregados da mesma maneira que eram utilizados para determinar as infrações dos adultos.

Visões contrárias a essa aproximação, ou seja, do mundo infantil com a realidade dos adultos, só começaram a se realizar a partir da década de 1920 com a publicação em 05 de janeiro de 1921 da lei 4.242, referente à despesa geral da República, que introduz a “autorização para organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente”. O decreto nº 16.272 de 1923 e o decreto legislativo nº 5.083 de 1926 também foram criados a fim de regulamentar esta proposição. Mas, só em 12 de outubro de 1927 que seria promulgada a lei 17.943-A, ou seja, “O Primeiro Código de Menores”, que consolidaria, em nível legal, um olhar específico para a questão social que se manifestava diante da infância e adolescência. Este foi um marco referencial, devido à exclusividade dos interesses de crianças e adolescentes. Todavia, ainda neste momento, não estava em questão blindar esses sujeitos com valores ligados à cidadania como se dá nos dias atuais. O foco não estava

em desvelar as reais condições de vida desse sujeito (menor), nem tampouco desenvolver uma sociabilidade que fosse capaz de permitir sua interação igualitária e justa entre todos os sujeitos. Em verdade, o que se pretendia era abrir espaço para o Estado poder se colocar como um tutor de “menores”, atuando basicamente nas intervenções penais e trabalhistas, o que lhe favoreceria o controle desse subjugado personagem: “o menor”.

Um pouco mais adiante, em 7 de Dezembro de 1940, o novo Código Penal, ampliaria o limite de responsabilidade penal para 18 anos. Porém, antes disso, o Decreto-Lei 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, iria “fixar as bases de organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo país”. Contudo, uma vez mais, não se poderia deixar de pensar na “segurança da sociedade”. Por isso, foi instituído o SAM – Serviço de Assistência a Menores, com um único objetivo, ou seja, de enclausurar o menor (delinqüente ou abandonado) com a premissa de transformá-lo num sujeito “melhor”. Assim, foi sendo construída uma política social voltada para as crianças e adolescentes, pautada em práticas autoritárias, assistencialistas, paternalistas e clientelistas, que não visava o reconhecimento de seus direitos como cidadãos. Contudo, já durante a década de 1950, o país viveu um clima de democratização e essa atmosfera foi fortalecida pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela ONU em 1959 que destaca em seu Princípio VI:

"A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, (...)Convém que se concedam subsídios governamentais, ou de outra espécie, para a manutenção dos filhos de famílias numerosas. Direito à educação gratuita e ao lazer infantil."

Diante dessa nova perspectiva de atenção às crianças, o SAM passou a sofrer diversas críticas em relação à sua atuação autoritária e repressora, para com os menores que se apresentavam inseridos em seus programas de acolhimento institucional. Logo, era necessário apresentar uma nova proposta de intervenção e a solução encontrada pelo Estado foi a substituição do SAM por outra Instituição, na

qual visava uma reforma no atendimento desses menores. Assim, foi fundada em 01 de Dezembro de 1964 sob o governo militar, a Fundação do Bem-Estar do Menor, mais conhecida como FUNABEM.

De acordo com Pereira (1992), oficialmente se pretendia implementar uma mudança no sentido de reprimir as práticas punitivas que eram praticadas pelo SAM, além de desviar o foco do “menor delinqüente” para o que governo entendia como desestruturação de suas famílias. No entanto, na prática, não foi exatamente isso que ocorreu e a visão de criminalização do menor continuou a prevalecer. O que levou a FUNABEM também a ser alvo de inúmeras denúncias de maus tratos dos seus internos. Tal repressão era legitimada em decorrência dessa visão estigmatizada que a sociedade tinha, e continua a ter, dessas crianças e adolescentes.

Ao se chegar no início da década de 1970, Pereira (1992) entende que um novo paradigma toma forma, o da "situação irregular". Este termo possibilitou ao Estado tergiversar suas reais intenções no trato da cidadania infanto-juvenil, ou seja, se as objetivações sociais necessárias para que todas as crianças e adolescentes atingissem um patamar de desenvolvimento satisfatório, não tivesse de acordo com os preceitos pré-estabelecidos pela sociedade burguesa. A causa da ineficácia seria atribuída aos pais e / ou responsáveis, como os possíveis causadores das supostas irregularidades, por ventura praticadas pelos menores que se encontrassem em situação de abandono. Isto em última análise, se apresenta como uma estratégia a mais para o Estado se eximir de suas obrigações com esta parcela da população, que a princípio, deveria estar sob sua proteção, além de fomentar ainda mais a noção de marginalização do personagem que é reconhecido como: "menor".

Eis que se registra um avanço, a partir da perspectiva de rompimento com a segregação social e o viés de criminalizar o menor devido a sua situação de pobreza. Na década de 1980, em consonância com os movimentos sociais, diversas pressões foram exercidas a fim de suplantar leis e programas sociais que acabaram convergindo em práticas assistencialistas e repressoras do comportamento desviante. A transição ao regime democrático, favoreceu a extensão dos direitos de cidadania ao segmento infanto-juvenil, a partir da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

em 1990, que trazia em seu bojo inovações que visavam romper com a doutrina de favor / punição, implementando assim, uma legislação que garantiria o respeito e direitos de todas as crianças e adolescentes.

A "situação irregular", na qual a criança e o adolescente eram enquadrados tem, neste momento, sua lógica refutada, pois há o reconhecimento que a questão da pobreza e suas mazelas não são criadas e nem desenvolvidas pelo personagem "menor", mas em decorrência da carência estrutural que não permite que seus direitos básicos de existência sejam respeitados. Por isso, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também defende em seu Art. 4º que:

"É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária."

Percebemos, então, que a efetivação de tais prerrogativas não é e nem será uma tarefa fácil de se alcançar. Porque a noção de cidadania ainda está mais atrelada à questão do consumo, do que propriamente à garantia de direitos sociais. Por isso, é fundamental reavaliarmos os avanços e retrocessos de todo o processo de construção da cidadania infanto-juvenil no Brasil, pois até agora é possível perceber que os êxitos estão mais contidos no plano legal. Até porque, as práticas assistencialistas juntamente com ações repressivas e de confinamento, ainda se fazem muito presentes no cotidiano dessas crianças e adolescentes que se encontram a mercê de julgamentos pré-estabelecidos de uma sociedade capitalista, que categoriza suas crianças como se elas fossem meras mercadorias, desconsiderando sua condição humana.

Assim, como foi preconizado no Brasil, que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais deveriam permanecer em escolas exclusivamente especiais, a mesma visão política e ideológica serviu equivocadamente como norteadoras na implementação da institucionalização de crianças no Brasil.

Crianças que por circunstâncias adversas (órfãos, desvalidos, pessoa com deficiências físicas e mentais, etc.) que não se encontravam em um lar harmonioso segundo os preceitos do século XIX e XX deveriam ser encaminhadas e confinadas em espaços de abrigamento.

Como afirma Rizzini e Rizzini, (2004):

"a assistência à infância dos séculos XIX e XX revela que as crianças nascidas em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de criarem seus filhos tinham um destino quase certo quando buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições como se fossem órfãs ou abandonadas." (2004, p.13)

Da mesma forma, guardada as devidas diferenças, acontecia com a política educacional da época. Crianças e jovens que apresentavam características individuais adversa dos padrões "normais" eram quase sempre encaminhadas para escolas especiais, ou seja, não havia a devida preocupação em considerar as possíveis potencialidades dessas crianças, tão pouco um questionamento do processo tradicional de ensino-aprendizagem vigente.

De acordo com Rizzini (1993), cada categoria ocupava seus espaços físicos e sociais, de acordo com a rígida hierarquia social da época, com suas distinções entre livres e escravos, brancos e negros, homens e mulheres.

Seguindo esta ideologia, é possível imaginar como se deu a construção da cidadania infanto-juvenil no Brasil. Ou seja, não havia espaço, nem intenção para alternativas de socialização educacional, pois a criança ao nascer já era identificada e taxada de normal ou anormal segundo os preceitos da época.

Fazendo um paralelo de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e os encaminhamentos para os abrigos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é fácil perceber os equívocos das políticas referentes ao bem estar e desenvolvimento social das crianças e jovens no Brasil. A cerne da questão sempre foi direcionada para o indivíduo, ou seja, se o indivíduo não se adequar à realidade social, será culpabilizado, pois era inadmissível, como em

certo grau ainda é, questionar por qualquer razão que for, a estrutura organizacional das instituições do país.

Segundo Rizzini (2004):

"a lógica de que, internando-se o menor carente, evitava-se o abandonado, e, por sua vez, o infrator, resultou na internação em massa de crianças que passaram por uma carreira de institucionalização, pela pobreza de suas famílias e pela carência de políticas públicas de acesso à população, no âmbito de suas comunidades." (2004, p.47)

O óbvio nunca acontecia que era o Estado consultar as famílias e seus filhos e filhas, sobre as suas reais necessidades, anseios e expectativas de vida. Para só aí, tomar as devidas providências, ou seja, sugerir o encaminhado mais adequado de acordo com cada caso, pois uma medida jamais serviu para todos os casos. Da mesma forma, acontece com alunos com necessidades educacionais especiais, muitos podem e devem ser inseridos em escolas regulares, desde que sejam tomadas as devidas providências.

Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001:

Art. 2º "Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos."

Condições estas que, se fundamentam na capacitação e formação continuada de todos os atores envolvidos no sistema educacional, na reestruturação das edificações físicas, no redimensionamento do projeto político-pedagógico, na oferta de recursos didáticos, na flexibilização curricular, nas avaliações diferenciadas e o mais importante, na ruptura com as barreiras atitudinais, ou seja, o preconceito e a discriminação. Pois, de nada adiantará dispor de prerrogativas que vão de encontro com propostas de inclusão, se o modo de pensar sobre o outro continuar carregado de estigmas sociais, que em última instância conflui para um processo de exclusão. É fundamental nos colocarmos no lugar do outro, para podermos ter a noção do que é desejar ser aceito e respeitado por todos e, em cada gesto, em cada palavra, perceber

e sentir a dor da discriminação, do preconceito e da indiferença pelo simples fato de ser diferente.

Para (RIZZINI; RIZZINI, 2004), crianças e jovens não deveriam ser institucionalizadas por serem pobres. Esta foi uma prática que durante todo o século XIX e XX, serviu apenas para agravar o atual quadro de superlotação de abrigos e similares. E o que é pior, não produziu os resultados esperados, pois jamais responderam efetivamente às necessidades dessas crianças e jovens.

O Estado optou pela reclusão em detrimento da socialização em sua própria comunidade e, isto ao longo do tempo, fomentou a destituição do papel tutelar das famílias que se encontravam em situação de extrema pobreza.

Logo, pensar em cidadania infanto-juvenil no Brasil é muito ambíguo, pois o foco sempre esteve direcionado para o controle social, e isto em última análise, converge a uma visão de cidadania bem restrita, não chegando a atingir a uma dimensão macrossocial em termos de direitos universais. A compreensão sobre essa construção de cidadania é de vital importância para a realização do nosso trabalho, porque nos revela toda a dimensão fantasiosa do Estado, que defendeu em certa medida e, ainda defende, a reclusão em detrimento de um relacionamento afetivo e humanitário dessas crianças e jovens no seu meio.

O conceito de cidadania plena, jamais pode existir dentro desse contexto social desumano. Como sabemos, cidadania é sinônimo de soberania popular, no qual os direitos são efetivos e plenos e não fracionados. Por isso, faz-se necessário que os indivíduos e grupos minoritários tenham plena consciência da sua necessária participação na construção de uma sociedade igualitária e mais justa para todos.

2.2 Referências normativas sobre educação especial

O princípio fundamental que norteia a estrutura de ação em educação especial, firmada na Declaração de Salamanca (1994) sustenta que:

"escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Estas deveriam incluir crianças com deficiências e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados."

Entretanto, é notório em nosso país o distanciamento de tal meta, pois o nosso sistema educacional ainda é perpassado por uma bagagem cultural muito conservadora, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, no qual a criança tem que adaptar-se ao método de ensino e não o contrário. Ou seja, é afirmar que uma medida serve para todos, desconsiderando assim, as especificidades de cada criança.

É exatamente contra este pensamento arcaico, que a escola inclusiva idealizada na Conferência Mundial de Educação Especial, busca incutir em nossa sociedade, um novo paradigma no sistema educacional, no qual defende que: **"todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter"**.

Mas, isso não será tarefa fácil, uma vez que a realidade brasileira se mostra ainda muito distante das orientações de ação firmada em Salamanca (1994).

Visualizar tais entraves não é um exercício muito difícil, basta nos atermos no dia-a-dia da dinâmica escolar da nossa comunidade. Quem está em contato, nem que seja minimamente com a rotina escolar regular, já foi algum dia testemunha de certos comentários que, a priori são herança de uma cultura excludente.

" Nossa! meu Deus! Que criança é essa? Tudo que eu ensino ela nunca aprende! "

" O que é isso? Está criança não pode estar nesta escola! "

É em decorrência de tais idéias, sejam elas produzidas por desinformação ou não, que entendemos que se faz necessário uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas vigentes em nosso país, se realmente quisermos construir uma educação para todos, livre de preconceito e atos discriminatórios. A ética a ser

construída, precisa contemplar o outro com mais consideração e respeito, tendo na alteridade o caminho para romper barreiras, pois sem um olhar diferenciado sobre o outro, nada sairá da esfera teórica.

Hoje a sociedade brasileira, conta pelo menos com uma legislação, que no marco da busca por uma escola inclusiva, tem demonstrado certas ações positivas. A defesa por uma educação inclusiva está respaldada em lei, que defende a não exclusão do sistema regular de educação, ao mesmo tempo em que determina a participação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

O decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011, publicado pela Presidência da República, reafirma essa tese, pois nele constam certos dispositivos legais que garantem juridicamente um sistema educacional inclusivo. Cabe citar:

Art. 1º: inciso III - a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; inciso VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 2º: A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superação

Art. 3º: inciso I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

inciso II - garantir a transversalidade das ações de educação especial no ensino regular;

inciso III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

Art. 5º - A união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super-dotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Inciso III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngüe para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;

inciso IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais de escola para a educação na perspectiva de educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

inciso V - adequação arquitetônico de prédios escolares para acessibilidade (BRASIL, 2011)

No entanto, mesmo diante de tanta regulamentação, o que se percebe, é que essa inclusão ainda se dá de forma focalizada, fragmentada e precarizada na maioria das escolas regulares em todos os municípios do país. Basta nos atermos aos noticiários jornalísticos e nas grandes mídias que revelam diariamente inúmeros casos de escolas sem nenhuma estrutura física, para receberem alunos (as) com necessidades educacionais especiais. Escolas sem equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais). Professoras sem capacitação profissional para lidarem com tais alunos, etc.

O atual quadro da nossa educação é herança política de um país que, sempre esteve preocupado em mascarar a realidade do nosso fragilizado sistema educacional.

2.3 A inclusão de crianças com deficiência

No Brasil, desde meados do século passado que se discute a questão da inclusão de crianças e jovens com deficiência física e mental no sistema regular de ensino. Contudo, foi a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que novos horizontes foram sendo descortinados, a fim de garantir legalmente uma escola pública para todos. Pois esta Constituição Federal, a priori, defende os princípios de cidadania e da dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso II e III)

Segundo Marchesi (2004, apud APARECIDA; CORDEIRO, 2014, p. 659)

"O conceito de necessidades educacionais especiais começou a ser utilizado a partir da década de 1960, trazendo mudanças no que se refere à identificação e às intervenções educacionais voltadas para as crianças que apresentam problemas na aprendizagem."

Essa proposta relativista possibilitou à incorporação de diversos recursos específicos para atender as mais variadas necessidades de crianças que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela física ou cognitiva. Essa adequação visa proporcionar uma real inclusão, pois inserir um aluno com necessidades especiais num espaço que não seja devidamente preparado para recebê-lo, ou com profissionais que não estejam habilitados para lidar com esses alunos (as), pode à curto prazo transformar no que deveria ser inclusão, num mecanismo de exclusão.

Os setores mais progressistas, afinados com os preceitos da cidadania infanto-juvenil, são mobilizados para que cada criança possa desenvolver sua capacidade de socialização satisfatória com seu meio, ou seja, que este possa ser capaz de desenvolver um padrão de comportamento que venha favorecer uma interação respeitosa entre seus pares. No entanto, há que observar a diferença entre integração e inclusão.

Segundo Mantoan (2015), o processo de integração iniciado na década de 1960 não garantiu a participação plena da criança com deficiência na dinâmica ensino-aprendizagem de forma eficiente. Esse modelo simplesmente significou o acesso à rede regular de ensino, que é bem diferente do sentido de inclusão. Neste há uma perspectiva de ruptura com as formas pedagógicas tradicionais, que limitam a inserção de todos os alunos no momento em que impõe regras fixas de participação. Nessa ótica, o aluno é que precisa se adaptar à escola e não o contrário. Na inclusão ocorre justamente o oposto, é a escola que precisa estar preparada e adaptada para receber, de forma eficaz, todos os alunos (as), a fim de lhes garantir permanência na escola e desenvolvimento social e cognitivo.

Numa direção nem sempre convergente com esta premissa, o índice de desempenho escolar passou a ser caracterizado como um indicador de tal habilidade social no meio acadêmico. Por isso, pensar na inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino, num primeiro momento despertou- no senso comum - um impacto negativo, em relação às reais possibilidades de sucesso acadêmico. Segundo Mantoan (2015, p. 32): "sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa "o que" e "como" a escola ensina".

Devemos entender que as características apresentadas pelas pessoas com deficiência, nem sempre, são suficientes para impactar o desenvolvimento acadêmico. O caso do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) é um exemplo disso, pois mesmo alunos que apresentam um déficit de atenção elevado são capazes de corresponder às expectativas de seus professores (as). Dentre tantos outros bons exemplos, não podemos deixar de mencionar, o extraordinário caso do inglês Stephen Hawking, que sendo portador de esclerose lateral degenerativa que paralisa os músculos do corpo, tornou-se um dos mais consagrados cientistas da atualidade.

Quando há uma atenção mais cuidadosa, ou seja, quando há uma integralidade de ações que seja capaz de suprir as reais necessidades de crianças com deficiência, a resposta será sempre positiva, independente do grau de desenvolvimento que se possa conseguir. Na educação inclusiva, a auto estima do aluno (a) independentemente dos resultados alcançados será sempre estimulada. Do contrário, a tendência é haver apenas uma integração superficial, pois estar próximo não significa estar envolvido, o que em outras palavras significa dizer não incluir. Porque incluir como já foi mencionado, reflete um sentido muito mais amplo, implica em conviver, compreender e aprender a partir da relação que se estabelece com o outro, ou seja, é criar laços verdadeiramente afetivos. E esses laços só se efetivam quando as especificidades de cada criança são entendidas e não apenas toleradas com o intuito de se respeitar uma norma disciplinar.

A necessidade de desconstruir o estigma negativo que recai sobre as pessoas que apresentam características físicas e/ou intelectuais diferente das consideradas "normais" fez com que movimentos progressistas buscassem assegurar uma forma

politicamente correta de se remeter a estes segmentos. Foi assim considerado um conceito mais abrangente e menos depreciativo. O termo "pessoas com necessidades especiais" passou a figurar nos meios acadêmicos, sendo ratificado, a partir da realização da Conferência de Salamanca (1994), onde 92 países sendo o Brasil signatário e 25 organizações internacionais se reuniram com o propósito de reafirmar seu compromisso com a educação para todos. Essa interação política possibilitou estabelecer novos horizontes, que segundo as prerrogativas estabelecidas: "**todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, ou outras.**" Mais recentemente o movimento composto por pessoas com deficiência e suas lideranças indicou o termo **pessoa com deficiência** como a forma mais adequada de se referir a este segmento. O Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, adotando oficialmente o termo.

A classificação de crianças com necessidades educacionais especiais estão contidas em 13 categorias segundo a lei americana *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (IDEA, 2004)

- (a) Autismo
- (b) Surdocegueira
- (c) Surdez
- (d) Distúrbio Emocional
- (e) Deficiência Auditiva
- (f) Retardo Mental
- (g) Deficiência Múltiplas
- (h) Deficiência Física
- (i) TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- (j) Dificuldade de Aprendizagem Específica
- (l) Distúrbio de Fala ou Linguagem
- (m) Traumatismo Cranioencefálico
- (n) Deficiência Visual (IDEA, 2004)

Embora essa classificação tenha sido elaborada em um país com características socioeconômicas bem diversas do nosso, ela é de fundamental relevância para pensarmos nas possibilidades de intervenção. Pois, a ampliação do quadro de crianças que apresentam determinadas características, sugere uma atenção especial, no

sentido de poderem compartilhar o mesmo espaço com outras crianças que não apresentam tais características, sem que haja necessariamente um conflito de relacionamento.

De acordo com Ott (2005, apud SILVA, 2012, p. 883-893)

grande parte dos artigos trata o conceito de estereótipo como atrelado à questão racial ou de gênero, com raríssimos trabalhos relacionados à pessoa com deficiência

Por isso, faz-se necessário desconstruirmos este conceito em nosso sistema educacional, pois é inadmissível numa sociedade reconhecida como civilizada, determinar que alguém, devido suas características individuais, deva fazer parte de um grupo e não de outro. Essa visão só traz sofrimento e angústias, tanto para a pessoa que é estereotipada, como para seus familiares. Ao invés de se pensar nas dificuldades, devemos pensar nas possibilidades, ou seja, a deficiência é um fato, mas as reais potencialidades das crianças que apresentam necessidades especiais são infinitas diante de um mundo que está em constante transformação social. Entretanto, sistematicamente há um juízo de valor condenatório por parte da sociedade em geral, devido à baixa expectativa em relação ao possível desenvolvimento cognitivo e social das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Quando se pensa sobre as condições físicas e mentais das pessoas com deficiências, quase sempre se forma uma visão equivocada a respeito do seu potencial. Isto, em última instância, faz com que a pessoa com deficiência acabe não sendo reconhecida a partir de seu real valor e capacidade de desenvolvimento social e cognitivo.

Os traços característicos da pessoa com deficiência (características físicas que são consideradas defeituosas, habilidades restritas ou diferentes das consideradas ideais, desenvolvimento intelectual fora dos “padrões de normalidade”) sempre foram utilizados para fomentar o preconceito e a discriminação dessa parcela da sociedade que, segundo o último censo do IBGE de 2010 - gira em torno de 45 milhões de brasileiros, ou seja, 24% da população total do Brasil. Desse montante, quase 39 milhões vivem em áreas urbanas.

O número de alunos (as) com deficiência inseridos em escolas regulares ainda é inexpressivo diante da população total de pessoas com deficiência no Brasil. Os preceitos legais continuam sendo negligenciados pela maioria das escolas públicas e particulares, uma vez que os resultados alcançados a despeito da inclusão, mostram-se bem distante do que prevê a legislação vigente. Todavia, vale mencionar que essa responsabilidade não é só das escolas. Há muito, as políticas públicas não levam em consideração as adequações necessárias para que as escolas possam receber devidamente todos os alunos (as) com necessidades educacionais especiais. Adequações estas, que dizem respeito à infra-estrutura, equipamentos e cursos de capacitação para todos os atores envolvidos no sistema educacional. Mas, como bem sabemos, tudo isso gera custo e, investir em educação de qualidade para todas as crianças em nosso país, implica em reconhecê-la como prioridade política. Logo, para que esse investimento possa realmente ser efetivado, além da vontade política, será necessário uma verba específica e realmente significativa do orçamento público e, da sensibilização dos gestores das escolas particulares. Contudo, infelizmente, até hoje, isso ainda não ocorreu satisfatoriamente.

De acordo com o Decreto nº 5.296 de 2004, deficiência física é:

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004)

Em consonância com a definição acima, também podemos incluir: a deficiência auditiva e visual.

Os alunos (as) com deficiência física, devem receber atendimento psicopedagógico, recursos didáticos adaptados e equipamentos especiais que facilitem seu processo de construção de conhecimento. Para tanto, a escola deverá estar muito bem preparada, sem barreiras arquitetônicas, com mobiliário e materiais didático

adaptados como: quebra-cabeça imantado, jogos de numerais em madeira, separador para material dourado, caderno de madeira, caderno com elástico, computador modificado, assim como, disponibilizar elevadores de acesso, portas amplas, bebedouros com baixa altura, banheiros amplos, etc. Além da capacitação continuada de professores (as) e o atendimento educacional especializado, em parceria com a área da saúde e assistência social. Contudo, pensar numa educação inclusiva de qualidade em nosso país não é tão simples assim. Nossos governantes, "responsáveis" pelo orçamento público, ao invés de investirem em serviços públicos de qualidade para todos, insistem em continuar repassando a verba pública para os cofres dos organismos financeiros internacionais.

Ao analisarmos o projeto de lei orçamentário do governo para 2016, entendemos que o modelo econômico e político, persiste em atender aos interesses do grande capital financeiro em detrimento das necessidades do povo (classe trabalhadora). Segundo a previsão orçamentária de 2016, o governo pretende investir R\$103 bilhões na educação, sendo que desse total, apenas R\$25 bilhões serão disponibilizados para suprir às necessidades das escolas de educação básica dos 5 mil e 570 municípios que compõem o território nacional. Já os organismos financeiros internacionais receberão R\$463,9 bilhões referente aos pagamentos dos juros e amortização da dívida pública. Dívida esta, que há várias décadas, vem travando o crescimento econômico e o desenvolvimento social do nosso país. Hoje essa dívida gira em torno de R\$885 bilhões. Se tudo isto não bastasse, a previsão de crescimento do PIB ficará estagnada em míseros 0,2%, ou seja, isto a curto prazo representará a imediata elevação da taxa de desemprego que, somado aos casos macabros de corrupção dos governos nas últimas décadas, nos faz pensar que: a princípio, o maior obstáculo para inclusão de pessoas com necessidades educacionais na rede regular de ensino, é a própria ideologia capitalista. Pois, segundo sua visão elitista, a massa trabalhadora só precisa ter suas necessidades fisiológicas atendidas para sua reprodução, a partir daí as outras objetivações sociais (educação, lazer, etc.) será destinada para os que forem dignos de tais prerrogativas.

Se o maior objetivo do sistema capitalista é o lucro, é óbvio que a diminuição dos gastos é o seu imperativo, pois diante das crises cíclicas da economia capitalista,

que resulta no decréscimo da taxa de lucro, a principal estratégia a ser empregada é sempre a redução dos custos. Por isso, pensar na implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva, da qual necessita de toda uma infra-estrutura física, logística e pedagógica adaptada para atender com qualidade todos os alunos (as), jamais será bem vista por aqueles que só visam lucro. Nesse sistema capitalista perverso, todo gasto extra com a classe trabalhadora nunca é reconhecida como um passo a mais para o desenvolvimento social humano, mas sim, como um impacto negativo no orçamento público.

Por isso, enquanto esta visão de mundo persistir, o "apartheid educacional" perdurará. O Ministério da Educação Secretaria de Educação especial (BRASIL, 2006), já nos alertava que a educação realizada de forma subserviente ao modelo hegemônico (capitalista), que caracteriza-se pela busca desenfreada da lucratividade, na qual estimula a competitividade feroz em detrimento de uma sociabilidade mais solidária e justa. Só serve para reforçar de forma implícita, e em muitos momentos não tão implícita assim, os mecanismos de exclusão.

O alto índice de analfabetismo em nosso país revela que esse quadro de exclusão não é exceção e sim uma regra que se caracteriza pela negação das diferenças. O forte apelo neoliberal, que favorecido pela falta de controle popular, impulsiona ainda mais tais mecanismos. O que se segue é a exploração e paralelamente o descaso político com a educação, o que fomenta a fragmentação da identidade de milhares de crianças e jovens excluídos da rede regular de ensino.

O fato é, que a essência de qualquer ideologia dominante é, e sempre foi, discriminar e excluir tudo que lhe é diferente e contrário. Por isso, precisamos entender que a boa visão não é a que vê tudo que é visível. A boa visão é a que vê o invisível em tudo que é visível. Muitas vezes fazemos e dizemos o que não queremos e deixamos de fazer e dizer o que é o certo, por estarmos de olhos e bocas vendados. Karl Marx, já dizia que para termos uma sociedade mais equilibrada, justa e harmoniosa, livre das distorções humanas, seria preciso "transformar o homem em homem", ou seja, mudar a função social do homem capitalista, que usa sempre sua razão em prol do ter em detrimento do ser.

Segundo Bagenstos (2000, apud SILVA, 2012, p.889-893)

"A exclusão é literalmente construída em nosso ambiente físico e social. Grande parte da sociedade é projetada sem levar em conta as necessidades das pessoas com deficiência."

Esta exclusão mencionada acima, também é perpassada em nossas escolas. Pois a carência de cursos de capacitação profissional, assim como, de equipes multidisciplinares, só vem potencializar os mecanismos de exclusão. Não há em muitos casos, uma estrutura física adequada para permitir acessibilidade aos alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares, ou seja, a falta de investimento financeiro e o descaso dos nossos gestores por uma escola inclusiva, que seja realmente de todos e para todos, ainda está bem distante da realidade brasileira.

Em muitos casos, a inclusão só ocorre quando a natureza da deficiência é constatada como uma condição leve, aí a inclusão na rede regular de ensino ocorre sem muita contestação. No entanto, se o indivíduo tiver uma deficiência mais severa tudo muda de figura e, diversos questionamentos são levantados no sentido de dificultar tal inclusão. Esse processo faz com que a pessoa que tenha uma deficiência mais severa, sinta-se como se estivesse infringindo uma norma e isto em muitos casos a leva a desistir de lutar por seus direitos de cidadão. Quem suportaria ter que viver demonstrando a todo tempo, ser capaz de poder estar inserido num ambiente que a princípio deveria ser comum a todos?

O certo é, que todo ser social independente das contingências estruturais ou do seu grau de deficiência física e mental, é capaz de planejar e de fazer escolhas. Logo, todos são capazes de interagir com o outro. Assim, os relacionamentos entre alunos com ou sem necessidades especiais, são capazes de favorecer um extraordinário desenvolvimento pessoal entre ambos.

A deficiência não pode ser vista como um fator de exclusão social. O desafio encontra-se na falta de oportunidades e na desconfiança, por parte dos demais membros da nossa sociedade, em aceitar a pessoa com deficiência em seu meio. Uma integração atrelada somente a obrigações legais a longo prazo é incompleta: a inclusão

para ser efetiva precisa partir da incorporação dos princípios do respeito e da dignidade humana.

Brien e Brien (1999, apud CASCAES; MITSUE, 2008, p.76)

"ênfatizam a melhora do desempenho acadêmico dos colegas de turma como um dos benefícios do processo de inclusão. Além disso, os autores destacam que alunos que convivem com colegas com necessidades especiais aprendem a resolver problemas de forma cooperativa e apresentam menos comportamentos segregadores ou excludentes."

Enquanto não conhecemos o outro, ou seja, enquanto este outro apresenta-se como um diferente, quase sempre nos colocamos numa posição defensiva e, criamos inúmeros obstáculos a fim de nos mantermos afastado o máximo possível deste. Mas, a partir do momento, em que temos a oportunidade de conviver, sentir e trocar com este outro que nos é diferente, passamos a ter por este, mais afeto e respeito, pois todo convívio a curto ou longo prazo, propicia em determinado momento vínculos afetivos e isto é de fundamental importância no desenvolvimento humano.

Assim, quanto mais intensa for a convivência entre alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, melhor será a probabilidade de desenvolvimento acadêmico para ambos. Essa troca provoca um estímulo por bons resultados. Dessa forma, o aluno com deficiência - em contato com outros alunos - é impelido a lutar por sua superação. Para tanto, se faz necessária uma supervisão de qualidade diante desse processo. Do contrário, sentimentos de frustrações poderão vir à tona e produzir um resultado indesejado, ou seja, o da rejeição ao invés da aceitação.

A convivência propicia sim, a curiosidade sobre o outro e, isto beneficia um despertar em relação ao cuidado, fortalecendo valores associados ao respeito e potencializando o surgimento de laços afetivos. Contudo, a efetivação desse processo, como já mencionado, também requer certos cuidados. Reafirmamos que os profissionais ligados à educação precisam estar devidamente preparados para planejarem, de forma eficiente e eficaz, as atividades escolares, de modo que todos os alunos consigam acompanhar o desenvolvimento das aulas, pois, do contrário,

possíveis conflitos pessoais poderão emergir e isto acarretaria enorme prejuízo na qualidade da inclusão.

Por isso, a importância de uma análise mais profunda a respeito das reais expectativas das crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais especiais, assim como, possibilitar sempre que possível, uma conversa franca e aberta com os pais, a fim de se evitar equívocos no processo de inclusão.

Num sistema de ensino que se valoriza mais o desenvolvimento intelectual, em detrimento do desenvolvimento integral. O fracasso acadêmico, obviamente contribuiria para fomentar ainda mais atitudes discriminatórias e excludentes. A educação inclusiva é real e necessária, mas precisa ser aperfeiçoada e sistematicamente valorizada.

Para tanto, primeiramente faz-se necessário haver escolas mais inclusivas e criativas no sentido de agregar valores, sejam elas públicas ou privadas, pois toda transformação social, começa no interior deste magnífico veículo de interação. Mesmo diante das limitações estruturais, ela ainda se apresenta como um espaço privilegiado, do qual tem potencialidade de abrigar uma diversidade humana enorme e, que traz em sua gênese uma função social de extrema importância. Por isso, a sua missão é de lutar incessantemente contra qualquer tipo de preconceito, discriminação e exclusão social.

3 Aproximações (relativas) com a educação inclusiva

O método utilizado para a construção deste trabalho foi consolidado a partir de três etapas. Primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica junto a livros ligados à área da educação inclusiva, que explicita por exemplo: o que vem a ser uma inclusão escolar. Como também as leis que dizem respeito as referências normativas voltadas para inclusão educacional.

Para tanto, consultamos a Constituição da República Federativa do Brasil (Decreto Lei nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011) que defende a educação de pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 que ressalva a "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. Além da leitura da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que nos serviu como um referencial internacional, no qual também reafirma que "as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras".

A análise desses documentos nos serviu para relacionar a situação existente da inclusão no sistema de ensino regular de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, com os objetivos e metas propostos pela legislação vigente.

Em um segundo momento, realizou-se uma pesquisa a certos artigos que foram selecionados pelo site da biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online - Scielo. Como temas de busca, utilizou-se os seguintes termos:

- * **pessoa com deficiência** - foram contabilizados 98 publicações.
- * **necessidades especiais** - foram contabilizados 188 publicações.
- * **portadores de deficiência** - uma publicação.

No transcorrer dessa busca, alguns artigos foram selecionados, a fim de proporcionar embasamentos teóricos para o desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente aprimorar novas linhas de raciocínio. Dentre esses artigos, alguns foram de fundamental relevância para a consecução deste trabalho, pois apresentaram certas problemáticas, que nos serviram para uma reflexão mais profunda e sistemática, além de certas indagações que estimularam, ainda mais, o nosso interesse. Como exemplos, podemos citar o conhecimento da diversidade de categorias de necessidades educacionais especiais, que vem favorecer uma agilidade na assistência prioritária em programas de intervenção, potencializando por exemplo a intervenção de equipe multidisciplinar. Os papéis que são atribuídos pela imagem preconcebida (estereótipos) de pessoas que se apresentam de forma diferente dos padrões "normais" e que podem resultar em graves equívocos em relação a análise do potencial da pessoa com deficiência. A interação participativa entre alunos com e sem necessidades educacionais especiais, que, em suma, favorece o aperfeiçoamento do processo de inclusão escolar. Além da relevância do envolvimento de todos os atores: alunos, familiares, professores, funcionários, diretores, gestores e políticos na busca de práticas positivas em relação a inclusão escolar, ou seja, esses artigos que foram selecionados, seguiram uma linha de ação no sentido de defender a construção de uma escola verdadeiramente mais inclusiva e igualitária para todos.

Contudo, muitos outros artigos que foram encontrados a partir dos termos que utilizamos na busca pelo site da Scielo não foram selecionados, porque traziam questões que se desviavam do objetivo imediato do nosso trabalho. Por exemplo: foram registrados artigos que tratavam diretamente do Sistema Único de Saúde (SUS), ou questões relacionadas às famílias adotivas de crianças com deficiência, ou seja, diversos artigos que, mesmo apresentando os termos: "pessoa com deficiência" ou "necessidades especiais", foram desconsiderados, porque não tratavam diretamente da inclusão escolar, que é o nosso objeto em questão.

Por último, realizou-se uma pesquisa empírica no 2º semestre de 2015. A Instituição escolhida foi um colégio particular da rede regular, da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, no qual foi apresentado um documento de solicitação para realização da pesquisa. A Diretora, ao recebê-lo, prontamente o assinou. Em seguida, professores

(as) e alunos (as) do 9º Ano e do 1º Ano do E.M foram selecionados para participar da pesquisa. Primeiramente, esclarecemos a todos o objetivo de tal pesquisa e em seguida, informamos aos participantes que as respostas seriam de nossa responsabilidade; a identificação dos participantes não seria divulgada e que a participação não era obrigatória.

Para a obtenção da coleta de dados, utilizou-se com os professores (as), um formulário impresso com perguntas fechadas que se encontra no anexo. Já com os alunos (as), utilizou-se um formulário via internet, para que eles pudessem acessar da sala de informática da Instituição.

Apresentamos os resultados deste estudo/pesquisa. O critério de escolha foi o de uma instituição que oferecesse viabilidade, considerando o tempo e as possibilidades de acessar professores e alunos. A escola selecionada como referência para o estudo se mostrou viável na medida em que faço parte do quadro de funcionários; além de ter tido a oportunidade de estagiar como graduando em Serviço Social por 2 anos no curso noturno (EJA) e por acreditar que esta Instituição vem tentando adaptar algumas ações em prol do processo de inclusão.

Tendo selecionado a escola, decidimos pesquisar grupos de alunos e professores, através de um questionário com perguntas fechadas, de modo a tornar a coleta de informações mais ágil e objetiva, que se encontra no anexo. O objetivo foi tentar desvelar o conhecimento que os alunos (as) tem a respeito da escola inclusiva e sobre a visão que os professores (as) tem de si mesmo, quando questionados sobre a possibilidade de lidarem com aluno (a) que apresenta algum tipo de deficiência, seja ela física, mental e outras.

A pesquisa realizou-se no 2º semestre de 2015 em um escola particular regular, situada num bairro tradicional da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, com atividades no horário regular das 7h da manhã às 22h, sendo de manhã do 9º ano ao 3º ano do Ensino Médio, à tarde do 6º ano ao 8º ano e à noite, ou seja, das 18h às 22h o curso noturno - Educação de Jovens e Adultos (EJA). O prédio onde a escola funciona é tombado como patrimônio histórico, devido a seu valor cultural e arquitetônico e apresenta uma infra-estrutura considerada bastante adequada. É uma entidade de

caráter educacional e assistencial, ou seja, é reconhecida como uma Instituição filantrópica. Este colégio está dividido em dois segmentos: o diurno, no qual o colégio vende a prestação de serviços educacionais a segmentos da classe média e alta, cobrando assim, uma anuidade que é dividida em doze prestações anuais. E o noturno, no qual o colégio concede "bolsas de estudos" para jovens e adultos com perfil socioeconômico de baixa renda, que buscam o colégio para retomar sua trajetória escolar, que foi interrompida devido a diversas circunstâncias produzidas por uma sociabilidade extremamente desigual e excludente.

No entanto, cabe ressaltar que mesmo o curso noturno - Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentar um número significativo de alunos (as) com necessidades educacionais especiais, não obtivemos autorização por parte do Conselho Diretor para realização da pesquisa mencionada acima, pois segundo informações da Coordenadora deste segmento: "Tal pesquisa poderia causar um mal estar entre os professores (as), pois eles poderiam se sentir pressionados em relação ao tema pesquisado."

Diante disto, infelizmente nos limitamos a selecionar para participar da pesquisa os alunos (as) e os professores (as) pertencentes ao 9º ano do Ensino Fundamental II e o 1º ano do Ensino Médio do segmento do diurno. Estas séries foram escolhidas, porque elas recebem normalmente alunos (as) na faixa-etária entre 13 a 16 anos. Idades que entendemos ser ideais, devido ao tempo de vivência escolar já alcançado, o que proporciona certo grau de maturidade, capaz de viabilizar uma reflexão mais profunda sobre um tema tão complexo, pois ser capaz de perceber as contradições é a possibilidade de se enxergar a realidade.

Primeiramente informamos aos participantes que as respostas seriam de nossa responsabilidade; a identificação dos participantes não seria divulgada e a participação não era obrigatória. Logo, nem todos os alunos responderam o questionário, que ficou disponibilizado na internet e era acessado durante as aulas de espanhol e geografia que fazem uso da sala de informática do colégio. Ao computarmos o número de participações, verificamos que apenas 247 alunos (as) participaram da pesquisa. Já os 26 professores (as) selecionados, todos aceitaram participar e demonstraram grande interesse em responder a pesquisa que, para eles, não foi via internet e sim através de

um formulário impresso. Ao entregar o questionário, foi dado um prazo para responderem e recolher depois.

Nessa pesquisa foi-nos possível perceber que, mesmo diante de uma Instituição privada de ensino de grande poder socioeconômico, algumas variantes ainda são identificadas e atreladas como complicadores no processo do desenvolvimento da escola inclusiva.

As amostras da nossa pesquisa, indicaram que grande parte dos professores não está capacitada adequadamente para ministrar aulas para alunos com deficiências. Esses profissionais reconhecem que se faz necessário a participação em cursos específicos para poderem encontrar meios de lidar, de forma mais eficiente, com alunos (as) com necessidades especiais, pois eles entendem que esses alunos (as) necessitam de uma atenção muito mais aprimorada. Também reconheceram que o grande número de alunos em salas com pouco espaço dificulta ainda mais esta atenção.

Apresentamos o resultado geral e análise dos dados coletados, sobre o questionário endereçado aos professores (as):

- * Em média, a idade dos professores (as) varia em torno dos 50 anos. Contudo, 23% já apresentam idade superior a 60 anos.
- * Esses professores (as) em média lecionam há 26 anos. Porém, 19% já lecionam há mais de 40 anos.
- * Em uma única escola é a média em que lecionam esses professores (as). Mas, 23% lecionam em 3 ou mais colégios.
- * Quando perguntados se eles consideram este colégio inclusivo. 69% afirmaram que sim.
- * Sobre a questão de estarem preparados para ministrar aula para aluno (a) com deficiência. 92% afirmaram não estarem preparados.
- * Quando perguntados se já fizeram algum curso exclusivo de capacitação profissional para lidar com aluno (a) com deficiência. 77% disseram que não.
- * Contudo, 92% disseram ter interesse em realizar tal curso, caso haja oportunidade.

* Quando perguntados se o aluno (a) com deficiência, sempre que possível, deveria estar inserido numa escola regular. Todos foram unânimes em afirmar que sim.

Em nossa análise foram detectados alguns indicativos positivos e outros não tanto no processo de inclusão de alunos (as) com necessidades educacionais especiais:

A média de idade e tempo de docência elevado sugere certo grau de experiência profissional, o que possibilitaria, a princípio, ações mais flexíveis e criativas ao lidarem com situações adversas e inesperadas em sala de aula. Ou seja, a experiência, a nosso ver, poderia ser um facilitador no processo de inclusão escolar.

Outro ponto positivo identificado é que em média, a maioria dos professores (as) leciona em um único colégio. Isto sugere a disponibilidade de mais tempo na elaboração de aulas que venham a favorecer uma interação social mais efetiva entre todos os alunos (as).

O interesse demonstrado em 92% dos professores (as) para fazer um curso exclusivo de capacitação profissional voltado para aluno (a) com necessidades educacionais especiais. Demonstra claramente a preocupação em querer atender o aluno (a) com deficiência com mais respeito e eficiência.

Assim como, também entendemos ser muito positivo os professores (as) pesquisados defenderem por unanimidade a inclusão do aluno (a) com deficiência, sempre que for possível, numa escola regular, seja ela pública ou privada, desde que haja as devidas condições para recebê-lo (a) dignamente. Neste ponto, uma professora de matemática que participou da nossa pesquisa, fez questão de fazer o seguinte relato:

“Tive um aluno com deficiência visual que foi brilhante durante todo o ensino médio, hoje ele é professor de Colégio Pedro II com uma formação matemática fantástica.”

Este depoimento acima, demonstra que tudo na vida é possível, basta haver comprometimento e respeito pelo seu próximo, seja ele pessoa com deficiência ou não. No entanto, cabe ressaltar que, também detectamos que ainda há muito por fazer. Embora 69% dos professores (as) terem afirmado que consideram esta

Instituição inclusiva, quando questionados a respeito se eles se sentem capazes de ministrar aula para aluno (a) com deficiência, 92% afirmaram que não. Isto não nos pareceu estranho, pois 77% dos professores (as) entrevistados, jamais tiveram a oportunidade de fazer um curso exclusivo de capacitação profissional para lidar adequadamente com alunos (as) que apresentam necessidades educacionais especiais mais complexas, como a falta completa da visão e audição, por exemplo.

Segundo os comentários de alguns professores (as) que não se limitaram a responder o questionário. Entendemos que há certa ambiguidade em relação ao entendimento sobre o aluno (a) com necessidades educacionais especiais. Muitos professores (as) acreditam que o fato do colégio ter em seu quadro de alunos, um número significativo de alunos com dislexia e TDAH, ou seja, deficiências consideradas leves. É o suficiente para ser considerado um colégio inclusivo.

Em continuação à nossa pesquisa, apresentamos o resultado e análise dos dados coletados, sobre o questionário endereçado aos alunos (as) do 9º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio.

- Em relação à questão se eles sabem o que é uma escola inclusiva. 92 alunos (as) afirmaram que não, ou seja, 37% dos entrevistados.
- Quando perguntados se consideram sua escola inclusiva. 37.5% responderam que não e outros 42.2% não souberam responder.
- 67.7% dos alunos (as) entrevistados, ou seja, 170 alunos (as) afirmaram que não há nenhum aluno (a) com necessidades educacionais especiais inseridos em suas turmas atualmente.
- 110 alunos (as), ou seja, 43.8% dos alunos (as) entrevistados, afirmaram que em nenhum momento da sua vida escolar, jamais estudaram com algum aluno (a) que tivesse algum tipo de necessidade educacional especial.
- Quando perguntados se um aluno (a) com deficiência visual ou auditiva, poderia estudar na sua turma. 50.2%, ou seja, 126 alunos (as) responderam que sim.

A combinação dessas variantes nos fez pensar o seguinte: o fato de 37% dos alunos (as) não saberem o que é uma escola inclusiva; de 37.5% dos alunos (as) afirmarem que não consideram sua escola inclusiva e, outros 42.2% não saberem responder se sua escola é ou não inclusiva; de 67.7% dos alunos (as) não terem em suas turmas nenhum aluno (a) com deficiência; de 43.8% dos alunos (as) jamais terem tido oportunidade de estudar com aluno (a) com algum tipo de deficiência na mesma

turma. Ou seja, todos esses indicativos nos revelam que ainda há muita falta de informação e promoção da escola inclusiva. Com a realização do levantamento entre os respondentes, algumas indagações se colocaram: como dizer que um aluno (a) de classe média alta, inserido em um colégio particular, de um bairro tradicional da cidade do Rio de Janeiro, cursando o ensino médio, possa não saber o que significa uma escola inclusiva? Como dizer que, em um colégio que tem em torno de 510 alunos (as) inseridos entre o 9º ano e o 1º ano do ensino médio, possa haver turmas, sem que haja a presença de um único aluno (a) com algum tipo de deficiência? Como dizer que, um aluno (a) que está a 10 anos estudando no mesmo colégio, possa nunca ter tido a oportunidade de ter em sua turma, um aluno (a) com algum tipo de deficiência?

Outro fato que nos chamou muita atenção, é que 50% dos alunos (as) entrevistados, afirmaram que é possível uma pessoa com deficiência visual ou auditivo estudar em sua turma. No entanto, como pode ser possível haver inclusão, num espaço que ainda não está devidamente preparado para isto? Este é um dos pontos que merece uma reflexão mais profunda, para não corremos o risco de assistirmos mudanças que nos levem para o mesmo lugar comum da indiferença.

4 Considerações finais

ESCOLA INCLUSIVA - "Uma intenção de ruptura em favor da criança com deficiência". Pensamos neste título, justamente por entendermos que no momento há apenas uma intenção de ruptura com o paradigma do projeto político pedagógico do ensino tradicional, que inconscientemente, vem produzindo sistematicamente práticas antagônicas ao projeto inovador da educação inclusiva. Educação esta, que como já salientamos, visa referenciar o diferente. Diferente este, que existe, é real e por isso, precisa ser melhor compreendido, a fim de ter seus direitos de cidadania realmente respeitados.

Nosso trabalho revelou que ainda há necessidade de profundas reflexões sobre o tema pesquisado e que, diversos questionamentos necessitam serem levantados sobre as práticas pedagógicas vigentes, como também, uma efetiva implementação de políticas públicas que favoreçam o processo de inclusão escolar.

Cabe lembrar que alguns dados da nossa pesquisa apresentaram certos indicativos muito positivos. Por exemplo, 92% dos professores (as) entrevistados, demonstraram interesse em fazer um curso exclusivo de capacitação profissional voltado para aluno (a) com necessidades educacionais especiais. Isto demonstra claramente a preocupação em querer atender o aluno (a) com deficiência com mais respeito e eficiência. Outro ponto positivo foi que os professores (as) defenderam por unanimidade a inclusão do aluno (a) com deficiência, sempre que for possível, numa escola regular, seja ela pública ou privada, desde que haja as devidas condições para recebê-lo (a) dignamente. Entretanto, pontos negativos também fizeram-se presentes. Por exemplo, 77% dos professores (as) entrevistados, jamais tiveram a oportunidade de fazer um curso exclusivo de capacitação profissional para poder atender adequadamente alunos (as) com deficiência mais complexa, como a ausência completa da visão e audição, por exemplo.

Assim, diante do aluno (a) com deficiência que anseia por sua superação, a escola não deveria estabelecer limites e sim prezar pelas inúmeras possibilidades de conquista, que esse aluno (a) possa vir atingindo, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Mas, entendemos também, que isto só

será possível com a precedência do dever do Estado, da família (devidamente protegida), da instituição educacional e de toda a sociedade. Por isso, acreditamos que a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educacional é de extrema importância para se pensar numa escola verdadeiramente inclusiva em nosso país. Todavia, cabe ressaltar que só o comprometimento de todos os atores educacionais, na busca por uma escola inclusiva não é o suficiente. É preciso muito mais, e esse mais, ainda se mostra bem distante da realidade brasileira, pois o que temos, ou melhor, o que não deveríamos ter revela-se com:

- * Falta de investimento financeiro na área da educação por parte do governo federal, estadual e municipal, afim de dinamizar de forma mais eficaz as escolas inclusivas.
- * Carência de cursos de capacitação profissional, para que o corpo docente esteja apto ao atendimento de qualidade.
- * Ausência de intercâmbio dos professores (as) das escolas regulares com escolas especiais.
- * Carência de equipe multidisciplinar nas escolas regulares, da qual deveriam fazer parte: psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, dentre outros.
- * Não há uma estrutura física adequada nas escolas regulares para que se possa realmente permitir acessibilidade aos alunos (as) portadores de necessidades especiais, como os cadeirantes e pessoas com deficiências visuais.

Vale lembrar que todos os pontos mencionados acima estão relacionados às escolas contidas nos grandes centros urbanos, ou seja, não foi levada em consideração a zona rural, que já desvela outra realidade, ainda mais dramática, onde a distância entre as moradias e as escolas se coloca como o seu principal complicador, além dos já apontados.

Diante das informações obtidas e, acreditando que a escola é um dos principais veículos de integração social, entendemos que se faz necessário promover, de forma mais consistente, através de divulgação sistemática, o que significa uma escola

inclusiva para nossa sociedade. Vale considerar também a importância de criar estratégias que facilitem uma maior aproximação entre alunos (as) com e sem necessidades especiais. Outra estratégia importante seria orientar o corpo docente, no sentido de se conscientizarem, cada vez mais, da importância de pulverizarem ações em prol da convivência diferenciada, pois formação cidadã implica em ser capaz de conviver com as diferenças.

A escola precisa ser capaz de preparar todos os alunos (as), independente das suas condições físicas, mentais e sociais. Há diversas formas de exclusão no cotidiano escolar: violência física/verbal, atitudes preconceituosas de etnia, de gênero, de sexo, de classe social, etc. Por isso, a escola de hoje precisa, de forma contínua, provocar debates que vissem possibilitar uma visão mais ampliada a respeito da diversidade, além de trabalhar com programas que promovam, de forma mais efetiva, a inclusão de alunos (as) com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial. A diferença não pode significar uma barreira, ela precisa ser uma inspiração de vida.

Entendemos que, para o Brasil aproximar-se das prerrogativas que foram defendidas na Declaração de Salamanca (1994), a qual visou favorecer uma educação realmente inclusiva, será preciso a cooperação e integração de todos os elementos constitutivos da nossa sociedade. Assim, como também será preciso nos mobilizarmos em reflexões, questionamentos, na busca de soluções para essa preocupante questão: a alteridade nas relações. Por isso, acreditamos também ser de extrema relevância a inserção do profissional de Serviço Social em todas as escolas, como uma ferramenta a mais na luta por uma escola mais justa e igualitária para todos, pois esse profissional traz em seu currículo, uma bagagem histórica, filosófica, antropológica e social, que o qualifica para trabalhar as relações sociais e suas problemáticas que são oriundas das questões sociais e que trazem como conseqüências questões como: analfabetismo, desemprego, fome, condições de vida insalubre, uso de entorpecentes, violência doméstica, trabalho infantil, abuso sexual, entre tantos outros problemas sociais que, a cada dia, perpassam mais e mais a vida de milhares de crianças e jovens em todo nosso país, fomentando em última estância a repetência e a evasão escolar.

Portanto, com sua visão diferenciada da realidade que nos cerca, pelo conhecimento da dimensão social que cercam todas as relações ele (assistente social) é um dos agentes mais qualificados para articular junto às Instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, os encaminhamentos de pais, responsáveis, alunos e familiares para os atendimentos que se fizerem necessários.

Quando se pensa em educação inclusiva, considerar apenas as formas de acessibilidade (matrícula na escola regular), não é o suficiente. Faz-se necessário pensar primeiramente na qualidade desta inserção que ocorre a cada ano com milhares de crianças e jovens no sistema de ensino regular do nosso país.

Para que haja realmente um processo eficaz de inclusão na rede regular de ensino, é preciso viabilizar aos alunos (as) com necessidades especiais, ações alternativas efetivas que incidam em última instância numa inclusão de qualidade. Por isso, é preciso ir além, ou seja, oferecer aos alunos (as) com necessidades educacionais especiais a possibilidade de desenvolverem as competências necessárias para atingirem à aprendizagem de forma satisfatória. E, para que isso ocorra, o acesso à qualquer ferramenta de sustentação que possa acrescentar no processo de inclusão, precisa ser em todo o momento valorizado e aperfeiçoado, pois todos os alunos, independente de suas condições físicas, mentais e sociais tem o direito de serem assistidos plenamente. A inclusão não pode se dar como um passageiro que pega um ônibus e desce no próximo ponto. A inclusão precisa ser uma viagem de longa duração e preferencialmente, sem paradas pré-determinadas.

As análises aqui apresentadas constituem um esforço a fim de promover uma escola verdadeiramente inclusiva. Consideramos que outros estudos e pesquisas devam ser realizadas, de modo a contribuir, de maneira crítica, para a reflexão e prática de inclusão educacional.

5 Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.165-194

BRASIL. Secretaria de educação especial. Dispõe sobre, **a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2006 - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>

BRASIL. **CENSO DEMOGRÁFICO-IBGE 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. IBGE, 2010 - Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>

BRASIL. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Resolução CFESS nº 273/95. Brasília, 1993 - Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988 - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro DE 2001**: Dispõe sobre, a necessidade de atendimento educacional especializado. Brasília, 2001 - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). Diário Oficial da União. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 . Brasília, DF - Palácio do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9394/96 - Brasília, 1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF : MEC: SEE, 2011 - Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**: dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011 - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004:** Dispõe sobre, promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004 - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

BRASIL. **Projeto de lei orçamentária 2016** - orçamento cidadão. Brasília, 2016 - Disponível em: <http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-2016/ploa/orcamento-cidadao-2016.pdf>

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008:** Dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, 2008 - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm

CASCAES TEIXEIRA, Fernanda, MITSUE KUBO, Olga. **Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino.** Rev. bras. educ. espec., Abril 2008, vol.14, no.1, p.75-92.

CORDEIRO FREITAS, Lucas, DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância.** Psicol. Reflex. Crit., Dez 2014, vol.27, no.4, p.658-669.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** Fundo das Nações Unidas para a Infância (1959) – UNICEF - Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

PEREIRA JÚNIOR, Almir, BEZERRA, Jaerson Lucas, HERINGER, Rosana (orgs.). **Os impasses da cidadania: infância e adolescência no Brasil.** Rio de Janeiro: IBASE, 1992. p.13-33

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** São Paulo: Loyola, 2004. p.

SILVA PEREZ, Vanessa. **Pessoa com deficiência = pessoa incapaz? Um estudo acerca do estereótipo e do papel da pessoa com deficiência nas organizações.** Cad. EBAPE.BR., Dez 2012, vol.10, no.4, p.883-893.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas especiais.** , 1994.UNESCO - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

6 Anexo

QUESTIONÁRIO ENDEREÇADO AOS ALUNOS (AS) DO 9º E 1º ANO

- 1) VOCÊ SABE O QUE É UMA ESCOLA INCLUSIVA?(SIM NÃO
- 2) VOCÊ CONSIDERA SUA ESCOLA INCLUSIVA?(SIM NÃO NÃO SABE
- 3) NA SUA TURMA TEM ALGUM ALUNO (A) COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?(SIM NÃO
- 4) EM ALGUM MOMENTO DA SUA VIDA ESCOLAR, VOCÊ JÁ TEVE ALGUM ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ESTUDANDO NA SUA TURMA?
(SIM NÃO
- 5) VOCÊ ACHA QUE UM ALUNO (A) COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU AUDITIVA PODERIA ESTUDAR NA SUA TURMA? (SIM NÃO

QUESTIONÁRIO ENDEREÇADO AOS PROFESSORES (AS)

- 1) VOCÊ DÁ AULA DE: _____
- 2) QUAL A SUA IDADE? ()
- 3) HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ LECIONA ()
- 4) VOCÊ CONSIDERA ESTA ESCOLA INCLUSIVA?(SIM NÃO
- 5) VOCÊ SE SENTE PREPARADO (A) PARA MINISTRAR AULA PARA ALUNO (A) QUE APRESENTA UMA NECESSIDADE ESPECIAL - EX. DEFICIÊNCIA VISUAL OU AUDITIVA?(SIM NÃO
- 6) VOCÊ JÁ FEZ ALGUM CURSO EXCLUSIVO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL PARA LIDAR COM ALUNOS (AS) QUE APRESENTAM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS?(SIM NÃO
- 7) SE HOUVESSE OPORTUNIDADE, GOSTARIA DE FAZÊ-LO?(SIM NÃO
- 8) VOCÊ ACHA QUE UM (A) ALUNO (A) COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DEVERIA SEMPRE QUE POSSÍVEL, SER INSERIDO NUMA ESCOLA REGULAR?(SIM NÃO