

Este trabalho é, por este instrumento, lançado em domínio público. Para ver uma cópia da dedicação ao domínio público, visite <http://creativecommons.org/licencas/dominiopublico/> ou envie uma carta para Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

Ana Maria Alexandre Leite

Escola Regional Meriti : Limites e
Possibilidades da Escola Inclusiva

Departamento de Educação-PUC

Escola Regional de Meriti

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de
Educação da PUC/RJ como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Educação

Orientadora: Ilza Autran

Departamento de Educação

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

JUNHO, 2002

AGRADECIMENTOS

A mim mesmo,

Ao meu querido companheiro Gerson Miranda Theodoro-(Togo), pelo carinho e compreensão.

Aos meus amigos de pesquisa com quem tenho aprendido a ousar.

Eliane Ribeiro Andrade (Lili)-UNIRIO

Fernanda Resende Nunes -UNIRIO

Miguel Farah Neto -UNIRIO

Luis Carlos Gil Esteves-UNIRIO

Maria Inês Bomfim - UNIRIO

Miriam Abramovay – (pesquisadora)

João Paulo Macedo e Castro - (Joca)- (UFRJ)

Angela Muniz- (pesquisadora)

À Angela Bernardes Dias pela revisão cuidadosa.

A Helena Maranhão pelo incentivo

A Mariangela Monteiro, pela sua decisiva colaboração.

A Zaia Brandão, pelas palavras certas na hora exata.

DEDICATÒRIA

Aos meus pais Jaime Alexandre Leite e Antonia Maria da Silva Leite

As jovens Omara Ananda Leite Jorge e Mariana Hermínio Leite

Para que acreditem que a utopia é possível num país tão desigual conseguirmos ter acesso ao conhecimento, isso vai muito além das limitações que não impostas ao nascer- que nos excluem territorialmente, economicamente, culturalmente, etnicamente da “boa sociedade”.

Sumário

Introdução

Capítulo I - Município de Duque de Caxias

1.1 Formação e evolução: aspectos históricos, geográficos e econômicos

Capítulo II Panorama Educacional de Duque de Caxias

2.1 O Cenário

2.3 O Campo empírico a escola, e o bairro

Capítulo III – Um pouco da História da Educação Especial

3.1 *A corrente mainstreaming*

3.2 Onde foi gestada a Educação Especial?

3 O que significa educação inclusiva?

3.4 O impacto do Movimento de inclusão em Duque de Caxias

CAPÍTULO IV –As formas de Convivência e sociabilidade no espaço escolar

4.1 As percepções dos diversos atores sobre os alunos *diferentes*

4.2 O projeto político pedagógico – o discurso e a praxis

4.3 Os diversos saberes- a materialidade das relações entre as equipes do dia a dia da escola.

Capítulo V – O tempo de espera – a visão dos pais

5.1 Políticas públicas no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais

Considerações Finais

Referências Bibliográficas

RESUMO

Um estudo etnográfico em uma escola situada no Município de Duque de Caxias que desenvolve um trabalho de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais há mais de uma década. Os pontos aqui abordados, traduzem a complexidade e o caráter desafiador que têm marcado a convivência, a percepção do outro (diferente) e do nós (semelhantes) bem como o atendimento às suas especificidades em diversas dimensões que remetem para a necessidade de ser efetivada uma série de encaminhamentos em várias instâncias tanto no âmbito da escola pesquisada, quanto em nível macro-social no que concerne a implementação de políticas públicas articuladas entre as diversas instâncias governamentais e não governamentais.

RÉSUMÉ

Une étude ethnographique réalisée dans une école, de la ville de Duque de Caxias, qui développe depuis plus de dix ans un travail d'insertion des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. Les points abordés, traduisent la complexité et les défis qui ont marqué la vie en commun, la perception de l'autre (le différent) et la notre (les semblables) ainsi que la réponse aux multiples dimensions de leurs particularités et qui renvoient à la nécessité de prise en charge par différentes instances, tant dans l'école étudiée, comme au niveau macro-social en ce qui concerne l'implantation de politiques publiques articulées entre les différentes instances gouvernementales et non-gouvernementales.

1. Introdução

No cenário mundial contemporâneo, a Educação Inclusiva surge, hoje, como uma orientação político-filosófica às propostas educacionais dirigidas aos alunos com necessidades educacionais especiais, consequência dos compromissos assumidos, sob a coordenação da UNESCO, no congresso denominado Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrido na Tailândia, em março de 1990.

A referida Declaração, assinada por todos os países presentes no congresso, pretendeu ampliar o conceito de aprendizagem para todas as crianças, jovens e adultos¹, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. A esse respeito, cabe lembrar o seu Art. I,

"Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (p 1)."

Em 1994, representantes de governos de alguns países do mundo, reunidos em Salamanca, na Espanha, reafirmaram os princípios, as políticas e as estratégias de atendimento às necessidades educacionais especiais, bem como as linhas de ação para efetivá-las.

A Declaração de Salamanca, como ficou conhecido internacionalmente o documento, aponta para a necessidade de os países reverem as bases filosóficas e

¹ Entende-se como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles contemplados pela Declaração de Salamanca (1994), ou seja, todos alunos/as, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, étnicas ou outras que devam ser atendidas pelas escolas. O conceito de necessidades educacionais especiais, de acordo com Salamanca, passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente o ano escolar, as que vivem nas ruas, que moram distantes etc...

metodológicas de suas políticas educacionais, no sentido de garantir, efetivamente, educação para todos, sem discriminações ou privilégios. Todos, deficientes ou não, têm igual direito de exercitar a sua cidadania e construir na escola conhecimentos, atitudes e habilidades que possibilitem sua participação social contributiva. Desta forma, seria superada a visão de valorização da sociabilidade que predominou no espaço escolar em detrimento da escolarização desse alunado.

A concepção de inclusão considera a existência de diferenças também sob a perspectiva da diversidade sócio-cultural e da desigualdade econômica. Assim, passam a ser consideradas alvo das políticas de inclusão:

“(...) crianças deficientes 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 marginalizados. (Declaração de Salamanca:1994)

No Brasil, as políticas públicas relacionadas ao tema foram estabelecidas, historicamente, a partir da concepção de integração. Nos últimos anos, entretanto, o país tem discutido os processos de integração e inclusão², ainda, lamentavelmente, compreendidos como contrapostos. Mantoan(1998) tem em seu posicionamento críticas quanto ao uso indevido dos vocábulos que expressam, na verdade, modelos de atendimento para esse segmento de alunos . Segundo ela:

" O paradigma de atendimento especializado e segregativo é extremamente forte e enraizado no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuam no ensino especial. A não-diferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços, e muitos continuam a mantê-lo, embora estejam defendendo a integração. Ocorre que os dois vocábulos, integração e inclusão³, conquanto tenham significados semelhantes, estão

² Em semiologia a utilização de termos é apenas uma expressão abreviada de uma forma particular de relação em curso; portanto, a inclusão ou integração são conceitos construídos historicamente e que refletem a forma como as sociedades ao longo do tempo tratam aqueles que são considerados desviantes, diferentes ou pertencentes a outros segmentos étnicos que não fazem parte dos grupos dominantes. Para os estudos lingüísticos o significado não é objeto em si, mas sua representação psíquica; o significante sugere de uma certa maneira a materialização do objeto. Esses estudos podem fornecer pistas a respeito da evolução do conceito de integração/inclusão no contexto social e suas conseqüências no comportamento humano. Uma hipótese para a confusão terminológica poderia estar fundamentada no estigma que cerca esses indivíduos e impossibilita vê-los ou representá-los como sujeitos possuidores de identidade própria e especificidade independente de suas deficiências.

³ No Plano Nacional de Educação aparecem como sinônimos.

sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes e que têm por detrás de si posicionamentos divergentes para consecução de suas metas."(pg 9)

Apesar dos reconhecidos avanços na legislação educacional brasileira e a recém aprovação do Plano Nacional de Educação⁴- e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, algumas questões inquietam os educadores. Como se dará, por exemplo, a articulação entre a Educação Especial⁵ e a Regular, que promova a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino público? De que maneira estará sendo contemplada no projeto pedagógico das escolas a questão da formação continuada do professor do ensino regular que conta com alunos especiais em sua classe? Diante das transformações que ocorreram na última década, muitas questões inquietam o espaço escolar. Até que ponto a inclusão não se torna uma ameaça aos professores que têm uma visão funcionalista do ensino, rejeitando tudo o que represente uma desestabilização dos esquemas rotineiros de trabalho, incorporados ao seu cotidiano?

Frente a uma série de questões, esse estudo representa uma proposta de trabalho referenciada no fortalecimento de uma prática que venha atender à demanda por uma escola democrática, de qualidade e cidadã.

A escolha do Município de Duque de Caxias como local de pesquisa de campo ocorreu basicamente por três motivos principais. O primeiro deles pelo fato de ter sido o município pioneiro na implementação de uma proposta inclusiva, no Estado do Rio de Janeiro, provocando com isso amplas reformulações ocorridas, nos anos 80 e 90. Isso significou a mudança do modelo médico para o modelo pedagógico no campo de trabalho com crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais. Além disso, neste município foram realizados alguns trabalhos em parceria com os gestores da área de educação especial, dos quais participei, além de inúmeros eventos sobre a temática, no período entre 1996 a 1999, época em que atuei na Delegacia do MEC no Setor de Acompanhamento de Projetos das Secretarias Municipais de Educação. Na

⁴ Plano Nacional de Educação- PNE/MEC Lei 10172 de 09.01.2001 ou D.O. de 10.01.20011 e a recém aprovada Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP009-2001 de 08.05.2001

⁵ Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades educacionais especiais. Essa modalidade perpassa todos os níveis de ensino do fundamental ao superior e é considerada um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo-lhes alternativas de atendimento – Lei 9394/96.

ocasião, estive várias vezes no Município de Duque de Caxias e pude travar contatos com diversos profissionais envolvidos nesse processo. Por último, ressalta-se a participação atuante desse Município no Fórum de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva ⁶, o qual me coube coordenar, contando com a parceria dos responsáveis pela educação especial, durante dois anos.

Ao procurar a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias com o objetivo de realizar o trabalho de campo, fui bem recebida pela equipe, que me indicou uma escola onde pudesse desenvolver minhas observações, oferecendo-me material de apoio para complementar meus estudos sobre o tema. O fato de compartilhar com essas pessoas sentimentos e percepções sobre o tema e a forma carinhosa como sempre fui tratada foram determinantes para a aprovação de meu projeto de pesquisa.

Escolhida a escola, encontrava-me decididamente “solta no campo empírico”, a mercê de outros atores, que só me conheciam por recomendação da Secretaria de Educação ou por indicação de profissionais que conheciam o meu interesse pelo assunto.

Portanto, até aquele momento eu era uma estranha, entregue às armadilhas desse tipo de pesquisa,⁷ o que significava estar, ao mesmo tempo, distante e próxima dos eventos que pretendia registrar, munida tão somente de um caderno para anotações de campo, do gravador e da minha memória.

A presença de estranhos é notada nos lugares onde os papéis são demarcados. O pesquisador estabelece realmente algum vínculo quando é chamado a participar das relações e da rotina da instituição. Minha posição próxima aos gestores da educação a princípio provocava curiosidade e desconfiança por parte professores e funcionários. Muitos fingiam ignorar-me; outros sentavam-se próximos a mim e teciam elogios ao prefeito. Percebi que o motivo residia na minha semelhança física com ele...Outros solicitavam-me empregos, faziam reclamações a respeito do estado da escola, ou da atuação da Secretaria de Educação, na esperança de que seus pleitos chegassem às autoridades por meu intermédio.

⁶ Em julho de 1998, cria-se uma estratégia de trabalho com a participação de entidades públicas não governamentais e educadores em geral: a realização de Fóruns Permanentes de Educação Especial com periodicidade mensal, os quais tive o privilégio de coordenar como representante do MEC-Rio de Janeiro. Nessas reuniões contamos com a participação da Secretaria Municipal de Duque de Caxias, representada à época pela Coordenadora de EDESP –Profª Mariângela Monteiro – que teve a oportunidade de apresentar o desenvolvimento do trabalho de sua equipe no que concerne à inclusão de alunos com necessidades especiais naquele município.

⁷ Pesquisa do tipo etnográfico em educação.

Esse fenômeno é descrito por Goffmann (1982), quando aborda a experiência dos pesquisadores na obtenção de informações para o seu trabalho. Segundo ele:

“Para as pessoas presentes, muitas fontes de informações são acessíveis e há muitos portadores (ou veículos de indícios) disponíveis para transmitir informações. Se o indivíduo lhe for desconhecido, os observadores podem obter, a partir de sua conduta e aparência, indicações que lhes permitem utilizar a experiência anterior que tenham tido com indivíduos aproximadamente parecidos com estes que está diante deles ou, o que é mais importante, aplicar-lhe estereótipos não comprovados”(p.11)

Essas percepções, em alguns momentos, surtiram efeitos constrangedores o fato de um funcionário ser visto conversando comigo de forma mais ostensiva, gerava um certo desconforto por parte da direção, que, no início, se julgava alvo de minha avaliação.

Estava ciente de que não deveria desconsiderar a importância da interpretação do outro sobre o meu trabalho. Minha presença no cotidiano da escola deveria ser aceita gradativamente, para que assim pudesse ser incorporada à rotina da instituição.

O pesquisador deve procurar descrever os fenômenos percebidos, sem contudo deixar-se envolver ingenuamente pelo objeto de pesquisa e estar atento a si próprio e às falsas evidências, cuidando para que não sejam aceitas como verdadeiras. Para Charlot(2000) *“A construção do objeto de pesquisa procede desse duplo movimento de imersão no objeto e distanciamento teórico. Sem o primeiro, a teoria não sabe do que está falando. Sem o segundo, o pesquisador ignora qual a linguagem que está utilizando.”* (p15).

Aos poucos, fui sendo convidada a participar do cotidiano escolar, através de eventos, festas, reuniões e pude, com a colaboração de todos, realizar entrevistas, acumular minhas observações e estabelecer contatos que foram facilitadores para a compreensão daquela realidade.

Esse estudo tenta compreender a dinâmica de uma escola que, por suas características singulares, possibilita múltiplas e variadas formas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido centrei meus esforços na tentativa de apontar as diversas instâncias discursivas existentes nesse espaço e extra-

muros da escola. Vale destacar o desenvolvimento sócio-histórico para a compreensão dessa realidade, numa perspectiva vygostiniana. Assim, é fundamental compreender os diversos atores envolvidos nesse cenário, como significam e ressignificam suas práticas, a imagem que têm de si e dos outros.

Desta forma, considerarei aspectos relativos à história da escola e a grupos que envolvendo alguns docentes que assumem posição de destaque em relação a outros, estabelecendo-se uma hierarquização de saberes e prioridades.

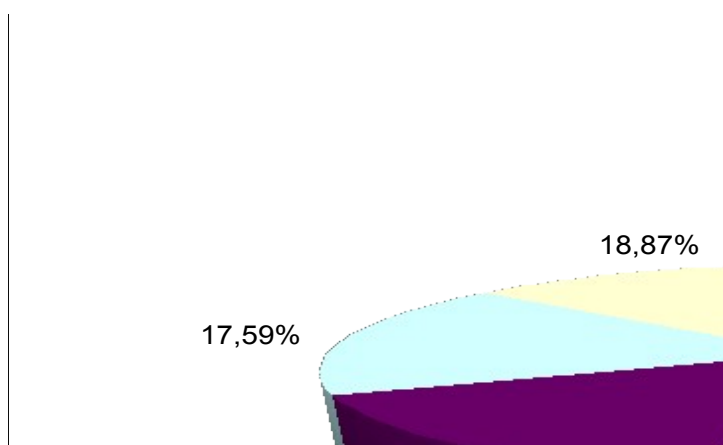
Um outro aspecto que deverá ser considerado é a existência do discurso oficial sobre a inclusão, os enunciados defendidos pelo “Estado” ou por seus representantes e uma rede de enunciados que versam sobre determinada temática, estabelecendo uma relação intertextual com outros enunciados existentes de acordo com (Baktin,1992) Seguindo esse raciocínio, foi possível garantir um encadeamento de idéias e fidelidade aos meus propósitos iniciais.

Assim sendo, na introdução tentei explicitar os objetivos desse estudo. No segundo capítulo contextualizo a escola em seus diversos aspectos. O terceiro capítulo tece um breve panorama da História da Educação Especial e seus efeitos no município de Duque de Caxias numa abordagem inclusivista. O quarto é produto das percepções dos diversos atores que convivem no espaço escolar com os ditos “diferentes”. O quinto capítulo destina-se aos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais e as políticas públicas destinados a esses alunos.

Capítulo I – O Município de Duque de Caxias

O Município de Duque de Caxias⁸ está localizado no centro-oeste da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, limitando-se ao norte com Petrópolis e Miguel Pereira, a leste, com Magé e com a Baía de Guanabara, ao sul, com a cidade do Rio de Janeiro, e a oeste, com São João de Meriti e Belford Roxo.

Possue uma área de 442 km², onde residem, segundo dados do IBGE (2001), 775.456 pessoas, sendo 377.973 homens e 397.583 mulheres; constituindo-se no quarto município mais populoso da região metropolitana do Rio de Janeiro. Analisando-se a distribuição por faixa etária da população de Caxias, (IBGE,2001) verifica-se uma grande predominância da população infanto- juvenil (0 a 19 anos) que corresponde a 48% da população, os que se incluem na faixa de 20 a 29 anos com 17% , enquanto os idosos representam uma parcela de 8% .



Fonte:IBGE/2001

Duque de Caxias constitui-se no quarto município mais populoso da região metropolitana do Rio de Janeiro, dividido administrativa e politicamente em quatro distritos.⁹

1.1 Formação e evolução: aspectos históricos e econômicos

⁸ No intuito de contribuir para maior compreensão da temática abordada nesta dissertação destaco alguns aspectos sobre o Município de Duque de Caxias, na qual está inserida a escola que se constitui em campo empírico do trabalho ora apresentado.

⁹ Duque de Caxias (1º Distrito), com características urbanas, Campos Elíseos (2º Distrito), também com características urbanas, Imbarié (3º Distrito), localizado na parte nordeste, Xerém (4º Distrito), é o maior do Município , com cerca de 239 km² , apresentando características rurais.

O início do povoamento de Duque de Caxias remonta ao período colonial. Por volta de 1566, os primeiros colonos começam a instalar-se ao longo dos rios Sarapuí, Meriti, Iguaçú e Estrela, localizados nas sesmarias¹⁰ de Martim Afonso, que tinha sido encarregado pela Coroa Portuguesa de ocupar e explorar o território brasileiro, expulsando os franceses, evitando, assim, o risco de novas invasões. Tinha também a incumbência de incrementar a atividade econômica de exportação de cana-de-açúcar, de feijão e outros produtos.

Dentre os inúmeros povoamentos surgidos nessa região, um dos mais antigos, datado de 1571, pertencia ao donatário Gaspar Sardinha. Seus descendentes construíram, em 1612, uma ermida, que daria origem à Igreja de Nossa Senhora do Pilar, responsável pela elevação, em 1637, do status político-administrativo da região à condição de Freguesia do Pilar. No período compreendido entre 1769 e 1779, funcionava nessa Freguesia um engenho de açúcar, pertencente ao capitão Luciano Gomes Ribeiro, que fabricava até 40 caixas de açúcar e 17 pipas de aguardente, possuindo 74 escravos para esse serviço.

Outro núcleo de grande relevância foi o de S. João Batista da Traiporonga – fundado em um outeiro defronte à baía, adiante da foz do Meriti. Os moradores de Traiporonga fundaram a capela de São João Batista, em 22 de janeiro de 1645. A aprovação e o reconhecimento do rei D.João VI ao esforço empreendido pelos moradores transformaram a capela em igreja e o povoado, em sede, através do Alvará de 10 de fevereiro de 1647.

A criação dessas Freguesias impulsionou o desenvolvimento local, demonstrando a influência na colonização do Brasil e, em especial, no Rio de Janeiro, da Igreja Católica Romana, que associava os ideais religiosos de catequese ao controle político-administrativo do território brasileiro.

A Freguesia de Traiporonga chegou a possuir vários engenhos, onze fábricas de açúcar, três olarias e uma grande produção de aguardente. Era servida por numerosa escravatura e exibia residências pomposas. Com uma lavoura baseada em cana, arroz, mandioca, milho, feijão e legumes, foi uma das mais desenvolvidas Freguesias no começo da colonização, abrangendo terras hoje pertencentes a Duque

¹⁰ trato de terra concedido pelos donatários a particulares.

de Caxias e Nilópolis. Depois de 15 de novembro de 1889, passou a ser distrito, quando a divisão civil se tornou independente da eclesiástica.

Geograficamente, a Freguesia de Trairaponga abrangia as terras do atual 1º Distrito de Duque de Caxias, enquanto a de Pilar localiza-se hoje em um bairro com o mesmo nome, Campos Elíseos, o 2º Distrito do Município de Duque de Caxias.

Com a decadência do setor agrícola, substituído, a partir do século XVII, pelo ciclo de mineração, ocorre um deslocamento do eixo econômico nacional, do nordeste para o centro-sul, tornando a região, que hoje constitui o município de Duque de Caxias, “parada obrigatória” de todos que se dirigiam a Minas Gerais ou de lá regressavam.

Apesar da decadência da mineração, a região mantém sua importância econômica, permanecendo como ponto de passagem e descanso dos tropeiros a caminho do Rio de Janeiro. Martius, em *Viagem pelo Brasil*, chama a atenção para o prestígio alcançado pela região, aliado ao intenso comércio de mercadorias.

“(…) Porto da Estrela é o porto geral entre o Rio de Janeiro e a província de Minas Gerais. Vêm-se compridas filas de mulas, carregadas com caixas e bagagens, chegando do interior. O mais importante artigo de comércio que os mineiros aqui trazem é o algodão bruto, tecido de algodão muito grosseiro para exportação ao Rio Grande do Sul e Buenos Aires; também queijos, tocinhos, tijolos de marmelada. Igualmente toda sorte de pedras preciosas vêm do interior e, como nos asseguram, faz-se vultoso contrabando com pó de ouro e diamantes. Como todas as mercadorias que são remetidas do Rio para Minas, Goiás e Mato Grosso tomam igualmente a estrada pelo Porto da Estrela, reina aqui, de contínuo, grande movimento comercial; porém, embora isto surpreenda, não existe uma só casa de morada decente, nem mesmo se encontra seguro abrigo para as mercadorias.”(p.118)

A decadência econômica se instaura no século XIX, tendo como causas o desmatamento das florestas e matas e a destruição dos rios. As drásticas intervenções no meio ambiente, realizadas sem planejamento e com o objetivo de atender aos interesses econômicos, resultaram em pântanos e alagadiços, criando as condições

propícias para o surgimento de epidemias de malária, que provocaram a emigração dos proprietários de terras e o abandono da região.

Em 23 de abril de 1886, foi inaugurada a “The Rio de Janeiro Northern Railway”, que fazia a ligação do Rio de Janeiro à estação de Meriti, onde, mais tarde, surgiria a povoação que deu origem à sede do atual município de Duque de Caxias.

Entretanto, esse fato não foi suficiente para conter os problemas enfrentados nas áreas de saneamento e meio ambiente, dentre outros, uma vez que, ao final do século XIX, tem início um violento surto de doenças infecciosas, provocando mais correntes migratórias. A população de maiores recursos mudou-se para as margens da estação Merity, atual Caxias, onde o povoado vivia em melhores condições.

O processo de melhoria viria a ser implementado no século seguinte, já sob o governo de Nilo Peçanha. Graças ao seu esforço, Meriti conseguiu obter água potável, mediante a derivação de um encanamento ligado à rede geral que abastecia a cidade do Rio de Janeiro. Dando continuidade aos projetos de melhoria na região, o então presidente investe em obras de saneamento e ferrovias, procurando recuperar o potencial da região, enquanto pólo circulatório de pessoas e mercadorias, principalmente entre o interior do Estado e o interior do país e o Rio de Janeiro.

Em 1928, no governo de Washington Luís, foi construída a rodovia Rio-Petrópolis, com o objetivo de incentivar a circulação e a comunicação entre a região e a capital do país. Nesse momento, a atividade econômica é revitalizada, impulsionando um rápido e denso crescimento populacional, que culmina na criação do Distrito de Duque de Caxias, em 1931.

Em 1936, durante o governo de Getúlio Vargas, o poder público federal investe no saneamento da Baixada Fluminense e no combate à malária. Nas décadas de 40 e 50, a expansão imobiliária leva à instauração de uma dinâmica ocupacional característica das cidades-dormitório, uma vez que os habitantes trabalhavam em outros municípios. Crescem os problemas ocasionados pela realização de loteamentos sem diretrizes e desordenados, pela insuficiência de infra-estrutura e escassez de equipamentos comunitários e pelas construções de habitações de baixo-custo.

Na década de 50, o governo federal investe novamente no setor rodoviário, com a construção da estrada variante que contorna o complexo urbano em Caxias, atual BR-040, constituindo-se em uma alternativa à antiga Rio Petrópolis e iniciando um vigoroso processo de industrialização no país. A proximidade com o Rio de Janeiro, a disponibilidade de grandes terrenos, o baixo valor da terra, a disponibilidade de mão-de-obra farta e barata, a garantia de fluxo de mercadorias com baixo custo determinarão a pressão sobre Duque de Caxias, no sentido de expansão de seus limites. Nesse período, é significativa a demanda por áreas habitacionais e industriais. Médias e grandes empresas deslocam-se para o município, dentre as quais destaca-se o complexo PETROBRÁS (Refinaria de Duque de Caxias, Fábrica de Borracha e Oleoduto Rio-BH), localizado no Distrito de Campos Elíseos, cujo início de funcionamento, em 1961, atrai novas empresas, como a Liquigás, a Ultragás, a Shell e a Empresa Carioca de Produtos Químicos.

Neto et al. (2000) discute em sua análise as condições de desigualdade que se instalaram hoje naquela região. Segundo o autor, “ (...) o Município de Duque de Caxias constitui-se em um dos mais importantes do Estado, suas características demográficas, geopolíticas, econômicas e sociais revelam as contradições de um processo histórico que assinala a convivência entre a pujança de determinados setores econômicos e a deteriorização das condições de vida de considerável parcela da população” (p.15).

Segundo dados do relatório da FIRJAN (2001)¹¹, a região aguarda a instalação de pólos industriais com o objetivo de acelerar os negócios em nível local. O Projeto Pólo Gás-Químico é a principal promessa para o Município de Duque de Caxias. Com as obras previstas para terminar em 2003, a empresa vai gerar polietileno a partir de gás natural. Além do Pólo Gás-Químico, que sozinho representa um aporte de US\$1 bilhão, a Baixada vem formando pólos para as indústrias de material plástico, móveis e cosméticos.

Segundo estudos da Secretaria do Planejamento do Município de Duque de Caxias em 2000)¹², além dos investimentos das indústrias, um complexo de escritórios e centro de operações para o setor empresarial deverá ser construído às margens da

¹¹ Informe FIRJAN, Carta da Indústria ano III, nº125 agosto de 2000

¹² SEMUPLAN- Secretaria Municipal de Planejamento de Duque de Caxias, Planejamento Estratégico Municipal de Duque de Caxias. Diagnóstico Sócio-ambiental, vol.1, Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

Rodovia Washington Luiz. Essas iniciativas são uma esperança para essa região, no sentido de mudar o perfil dos trabalhadores desse município, uma vez que, apesar de constituir-se na segunda arrecadação tributária do Estado, 75% das pessoas economicamente ativas procuram trabalho em outras cidades, em especial no Rio de Janeiro

Capítulo II -Panorama Educacional do Município de Duque de Caxias

A Secretaria Municipal de Educação, revelou que, no ano de base de 2000, havia 67.069 alunos matriculados em sua rede de ensino, divididos em 2.035 turmas, com uma média de 32 alunos por turma. Consultando-se os dados das matrículas efetuadas no 1º Distrito, distribuídos por série, temos um total de 19.295 alunos, o que corresponde a 28,76% do total da rede.

Recente estudo Sobre as Condições de Vida e Atendimento a Crianças e Adolescentes do Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz - Duque de Caxias em Dados -Monitorando Políticas Públicas, de dezembro de 2001, alerta para a relação/diferença que apresenta um índice de crescimento preocupante e atinge o patamar de 40.7%, ou seja, um percentual significativo de alunos ingressam na escola, em classes de alfabetização, e não concluem o ensino fundamental no prazo vigente. Esses percentuais tendem a se elevar uma vez que, consultando-se os dados de alunos matriculados na 7ª série no período de 1995-2001, verifica-se que 61.73 % apresentam distorção idade-série. Apesar de elevados, esses índices são menores no 1º e 2º Distrito e preocupantes no 4º Distrito, onde segundo os dados do referido estudo esse percentual chega a 76.8%. Quanto ao afastamento da escola por abandono¹³, o município registrou no período de 1991 a 1998 um total contabilizado de 25.402 evasões, numa média de 3.175,25 alunos por ano.

¹³ O Município vem implementando o Programa de Bolsa/Escola/Renda Mínima para combater a evasão escolar.

Ainda com relação ao item distorção idade -série¹⁴, foram totalizados 36.935 alunos nessa categoria, o que representa 62.8% do total dos alunos informados, sendo que 58.808¹⁵, concentrados no 3º ano do ciclo de alfabetização e 2ª série. Este fato pode ser explicado pela adoção da proposta da rede municipal de Educação de avaliação dos alunos, que atua em ciclo de alfabetização, com aprovação automática do aluno. Desta forma o aluno só fica retido na passagem do ciclo para a série.

O documento supracitado chama a atenção para o fato de não tiramos conclusões apressadas sobre a essa situação, fazendo em seguida algumas recomendações aos gestores das políticas públicas na área educacional;

“ (..) Diante dos problemas apresentados, recorrer a uma análise generalista apontaria aspectos relevantes –situação de pobreza, necessidades dos jovens em contribuir com a renda familiar, a chamada “cultura da repetência” e até mesmo desinteresse pela escola/estudo – mas não seria suficiente para traçar diretrizes de atuação que atacassem, de forma efetiva, os problemas, visando à sua superação. Investigar, conhecer e compreender os processos socioeconômicos, educacionais e pedagógicos que acarretam e agravam essa situação, é uma obrigação da SME. Somente assim, os gestores da Rede Municipal de Ensino terão subsídio para elaborar e implementar políticas públicas de educação coerentes e baseadas em análises especializadas”.(p.72)

De acordo com os dados da Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, a rede municipal incluiu 310 alunos com necessidades educacionais especiais, existem ainda: 215 em classes especiais, 491 nas salas de recursos, 172 (surdos), 81(deficientes visuais), 34 alunos atendidos em estimulação precoce. A rede conta, ainda, com 1.348 professores regentes e 156 professores que exercem funções administrativas, com salários que variam de 598,00 reais a 1.185,99

¹⁴ Em nível nacional, o problema da distorção idade /série se prolonga ao longo das oito séries , repercutindo no ensino médio e superior. Em 1998, cerca de 54% dos alunos do ensino médio matriculados nas escolas públicas do país freqüentavam séries fora da idade recomendada; ao mesmo tempo, 23,6% dos alunos matriculados no ensino fundamental tinham mais de 14 anos- o que corresponde em números absolutos a 8,5 milhões de matrículas;Castro M.H. in As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro in Desigualdade e Pobreza no Brasil org. Henrique R. et ali IPEA, 2002, RJ.

¹⁵ Esses valores referem-se aos alunos da rede matriculados no ensino fundamental, executando-se os alunos da educação infantil.

para aqueles que se encontram em final de carreira. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, esses valores estão acrescidos da verba referente ao FUNDEF¹⁶. É bom destacar que, o acompanhamento e controle social sobre os recursos do FUNDEF devem ser realizados por Conselhos instituídos no âmbito da União, Estados, DF e Municípios, dos quais devem fazer parte, no mínimo, seis, sete, cinco e quatro membros, respectivamente (MEC, 1996).

Apesar de ter havido um prazo para a criação dos Conselhos,¹⁷ fixado em 30 de junho de 1997, o Município de Duque de Caxias fez a sua primeira reunião para discussão das questões de natureza contábil referentes ao Fundo somente em outubro de 2001, com inexpressiva participação dos professores. Estavam presentes, ainda, alguns conselheiros que fazem parte do Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF e representantes da Câmara de Vereadores. Em relação à ausência dos professores, um atuante vereador, pertencente ao segmento de oposição ao governo atual do Município, ouvido em entrevista, assim se expressa:

“(...) Acho que todos deveríamos conhecer e acompanhar os valores que estão sendo destinados à educação esse município tem uma história de autoritarismo com fortes traços de oligarquia em sua formação; isso faz com que se desviem os interesses da população dessa questão. Por outro lado, cresce o número de políticos que vivem de ações filantrópicas. Acho inadmissível que os professores desconheçam essa matéria e não analisem esses recursos que, em última instância, também contribuem para elevar ou reduzir seus vencimentos”.

¹⁶ Regulamentado pela Lei 9.424 (DOU, 26/12/96), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef teve sua implantação automática em todo o território nacional a partir de 1º de janeiro de 1998. Em linhas gerais, é composto por 15% dos recursos da parcela do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, devida aos Estados, ao DF e aos Municípios (Constituição Federal, 05/10/88); da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI, devida ao Distrito Federal e aos Estados (Constituição Federal, 05/10/88; Lei Complementar nº 61, de 26/12/89); do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE e dos Municípios - FPM (Constituição Federal, 05/10/88; Lei nº 5.172, de 25/10/66). O Fundo é de natureza contábil e a distribuição de seus recursos, automática. Seu repasse é realizado de acordo com o número de alunos matriculados da 1ª à 8ª série regular do ensino fundamental das redes públicas, número este informado pelo Censo Escolar do ano anterior. A verba é depositada, periodicamente, em contas abertas para esse fim, nas agências do Banco do Brasil dos Estados, Municípios e Distrito Federal.

À União cabe complementar os recursos do Fundo de Estados que não conseguirem alcançar o valor mínimo nacional fixado anualmente por aluno.

¹⁷ De acordo com o estabelecido no inciso IV§1º, art.4º da Lei 9424/96, o Conselho de Acompanhamento Social do FUNDEF deve ser composto pelo mínimo de quatro membros, representando respectivamente: a) a Secretaria Municipal de Educação; b) professores e diretores de escolas públicas do ensino fundamental; c) servidores das escolas públicas do ensino fundamental; d) pais de alunos;

Quanto à destinação, os recursos devem ser gastos da seguinte maneira: pelo menos 60% gastos no pagamento dos profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, aí incluídas as funções de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, conforme o disposto no Artigo 2º, da Resolução nº 3, do Conselho Nacional de Educação - CNE (DOU, 13/10/97); no máximo 40% na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, conforme disposto no artigo 70 da Lei nº 9.394, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional - LDB (DOU, 20/12/96). Questões relativas à carreira e à remuneração do magistério dessa modalidade de ensino foram também tratadas, de forma ampla, pela Lei 9.424, em seu artigo 9º, as quais foram posteriormente aprofundadas pela Resolução nº 3 do CNE. Além disso, o artigo 212 da Constituição Federal prevê a obrigatoriedade das Prefeituras em aplicar, anualmente, pelos menos 25% da receita proveniente da arrecadação de impostos no setor de educação.

De acordo com os dados da Secretaria do Tesouro Nacional,¹⁸ no período compreendido de janeiro a dezembro de 2000, foram repassados CR\$40.406.498,00 de recursos destinados ao FUNDEF.

1.1- O Cenário

A escola em questão está localizada no Município de Duque de Caxias, no 1º Distrito—sede, na região sul. À época da pesquisa, esse Distrito contava com uma população de 332.596 habitantes, numa área de 41 km, na parte urbana da região. A maioria das favelas¹⁹ localiza-se nesse distrito, com uma estimativa de 98.057 habitantes residindo em áreas consideradas de risco²⁰ no que tange à segurança, ao

¹⁸ Secretaria do Tesouro Nacional, 2002. Consultas a Origens do FUNDEF. STN. 02.01.2002. <http://www.stn.fazenda.gov.br>

¹⁹ Espaços onde se associam representações que servem para identificar a origem de seus moradores, conforme IPEA, 2001 (apud Valladares, 1991), alguns consensos básicos foram se formando ao longo do tempo. Assim, favela seria o “locus” número um onde reside a população carente; tratar-se-ia de um espaço específico não apenas geográfico como também social, que vem engrossando a “cidade ilegal”. Tal espaço corresponderia a um universo homogêneo, marcado pela irregularidade na ocupação do solo e precariedade em termos de serviços públicos e equipamentos urbanos.

²⁰ Encontramos no primeiro Distrito as seguintes favelas: Favela do Lixão (urbanizada); Favela Dois Irmãos (urbanizada), Complexo do Morro do Sapo, Nova Jerusalém, Rato Molhado, Vila Fraternidade,

saneamento e à proliferação de epidemias. Dentre essas favelas, destaca-se a do Lixão, com uma população estimada em 17.097 habitantes, segundo os dados da Secretaria Municipal de Planejamento de Duque de Caxias, em 1999. É importante sinalizar a existência, na escola, de alunos residentes nessa comunidade, uma vez que inexistiu unidade escolar no local.

No bairro onde se localiza a escola, existe aos domingos funciona uma feira livre, conhecida como “feira dos nordestinos.” Quanto aos equipamentos públicos, há uma Delegacia Policial, um centro de atendimento ao portador de deficiência,²¹ Câmara Municipal de Vereadores, um posto do INSS, um posto da Delegacia Regional do Trabalho, algumas unidades básicas de saúde, agências da Prefeitura, como a de Serviço Social, para atender à demanda dos cidadãos, uma vez que a sede da Prefeitura está localizada em outro Distrito distante do centro. Existem, ainda, 2.445 estabelecimentos comerciais, 26 agências bancárias e 1.731 postos de serviços, escolas particulares e poucas escolas públicas estaduais.

Em relação à destinação e remuneração dos recursos humanos, verifica-se que quanto maior a eficiência em alocar recursos humanos disponíveis para as atividades econômicas e quanto melhor a remuneração, menor será o nível de pobreza da região.

No que concerne a esses indicadores, dos 118.985 registros de empregos formais trabalhistas, 68% são ocupados pelo sexo masculino, totalizando 81.301 pessoas, e 37.684, por pessoas do sexo feminino (31.67%).

O setor terciário é o que mais emprega (66.21%), com quase o dobro de registros em relação ao secundário, ou seja, 33,72% (cf. Netto, 2001). Destacam-se, ainda, os dados do censo referente ao ano base de 1991, com o indicativo de grande parcela dos cidadãos caxienses percebendo entre 2 e 5 salários mínimos, concentrando-se no primeiro Distrito, conforme diagnóstico da SEMUPLAM/PLANTEK(1999).

Em relação à concentração de renda dos chefes de domicílio, o município possui zonas diferenciadas, registrando em outros distritos variações que indicam rendimentos de 1 e 2 salários mínimos, ou seja, trabalhadores que recebem salários abaixo da média regional.

Ilha Gonçalves, Do Quintal (não urbanizadas).

²¹ Contabilizado no item referente à rede pública de saúde do Município de Duque de Caxias.

Outra questão apontada na pesquisa diz respeito à existência de famílias que não possuem rendimento algum, vivendo em estado de miséria. Esse tipo de situação incentiva o exercício de atividades laborais entre crianças e adolescentes, que são exploradas no mercado informal, sem garantias trabalhistas e que evadem do sistema de ensino.

Quanto à saúde, desde a década de 80, o Município vem implementando ações dirigidas a crianças, adolescentes e mulheres, com a criação de programas destinados a esses segmentos. Hartz, citado por Netto(2001), afirma que a mortalidade infantil é considerada um dos indicadores mais sensíveis do nível de saúde de uma população, pois reflete, simultaneamente, o grau de desenvolvimento sócio-econômico e a qualidade do serviço de saúde. Nesse sentido, os esforços do Município apresentam um decréscimo nas mortes prematuras, sendo a taxa de 1999 a mais baixa em relação aos anos anteriores e inferior à média nacional, que, em 1998, foi de 36,1/1000 nascidos vivos, segundo dados do Ministério da Saúde (1998).

No tocante à mortalidade materna, que estima o risco de morte por complicações decorrentes da gravidez e do puerpério, bem como da qualidade da assistência direcionada à mãe no período pré-natal, o município se mantém atualmente dentro dos níveis médios de ocorrência. De acordo com Laurenti, citado por Netto(2001), essa média se situa entre 20 e 49 por 100.000 nascidos, faixa onde se encontram os níveis de mortalidade materna em Duque de Caxias.

A rede pública de saúde de Duque de Caxias conta, em sua totalidade, com 12 unidades básicas de saúde (11 postos de saúde e um centro de saúde), 23 unidades do Programa de Saúde da Família, um centro odontológico, um centro de atendimento ao portador de deficiência, um centro de atendimento ao adolescente dependente químico, quatro hospitais e uma Delegacia Policial (59ª DP).²²

²² Dentre as ocorrências registradas envolvendo jovens, como vítimas ou infratores, em janeiro de 2002, encontramos: roubo de veículos, 36 casos; roubo de aparelhos celulares, 23 casos; roubo de documentos de veículos, 21 casos; roubo ao transeunte, 16 casos; lesão corporal dolosa, 13 casos; num total de 272 ocorrências(dados obtidos junto à Secretaria de Polícia Civil do Estado do RJ em dez/2001) parte do relatório de avaliação e acompanhamento do Programa Escolas de Paz II-UNESCO/Unirio, dezembro de 2001.

No quesito atendimento infantil, o município possui um trabalho considerado de excelência, com treinamento e uma ampla cobertura para as vacinas BCG e anti-poliomielite, com quase 100% de aplicação.(Neto et al 2001).

Segundo os dados da Secretaria de Estado de Saúde/RJ, foram informados, até 31/03/2001, 995 casos de AIDS, desde o princípio da epidemia. Destes, 32(3,2%) são de crianças com menos de 13 anos; 23 casos (2,3%) são de jovens entre 14 e 19 anos; e 278 (27,9%) pertencem à faixa compreendida entre 20 a 29 anos.

Atualmente, são implementadas ações em parceria com a Secretaria Estadual de Saúde para o desenvolvimento do plano operativo anual, parte do convênio destinado à redução da transmissão perinatal do HIV e da sífilis congênita, dirigidas às comunidades carentes, ao aconselhamento pré-natal e pós natal e realização de palestras elucidativas em empresas e estabelecimentos escolares.

2.2– Uma escola, muitas histórias

Para concretizar o objetivo deste trabalho optei por analisar o trabalho de uma escola, cuja história se identifica, desde sua origem, com a necessidade de atender à escolarização dos menos favorecidos com uma trajetória em lidar com alunos com necessidades especiais. Dada a natureza do trabalho, priorizei em minhas observações o estilo narrativo, com predomínio da análise descritiva.

Criada sob a inspiração da Escola Nova, nos idos da década de 20, os fundadores dessa escola buscavam um novo modelo, numa proposta liberal, que tivesse como característica a formação de valores humanos, atrelada ao desenvolvimento, atendendo às transformações sociais e econômicas e respondendo a uma demanda por desenvolvimento e modernização do país.

Em suas bases histórias, a escola objeto deste estudo, faz uma proposta de revisão nos meios de educar e nos fins da educação. A disseminação dos ideais

escolanovistas em diversos países²³ exigiu uma organização de seus postulados e princípios, dando origem em 1889, em Genebra, à criação do Bureau International des Écoles Nouvelle, organizado por Ferrière. Fundamentava-se numa filosofia educacional que privilegiava o desenvolvimento do espírito crítico da criança e a aplicação de modelos explicativos para a compreensão da ciência. Neste sentido, o ensino estará assentado nos fatos, na empiria em atividades que associem a prática à teoria, privilegiando a pesquisa, o interesse do aluno, o trabalho em grupo e a escola de horário integral.

Destacam-se, nesse sentido, as iniciativas de Antonio Dória (1920), em São Paulo, Lourenço Filho(1924), no Ceará, Anísio Teixeira, na Bahia em 1925, dentre outras que expressavam as bases do pensamento pedagógico daquele período.

Inicialmente de cunho pessoal, essas atividades eram empreendidas por educadores²⁴ que se orientavam por novas idéias, especialmente aquelas oriundas do pragmatismo²⁵ norte-americano, que encontravam resistência entre os conservadores da época. O sistema de ensino vigente era herdeiro de uma tradição elitista e conservadora. Segundo Azevedo(1974):

“(…) Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas necessária, às novas instituições democráticas. Nem o sistema de ensino superior, que mantém um caráter quase que exclusivamente profissional, se enriquece de instituições de alta cultura, como seria a faculdade de filosofia, letras e ciências, em que se unisse a pesquisa teórica à função do ensino, nem se inicia pela base a penetração do espírito científico mediante a reorganização, sobre novos fundamentos e com uma nova orientação do ensino secundário em que assenta normalmente a superestrututura do ensino superior” (p.134).

²³ Estados Unidos, Itália, Bélgica, França etc.

²⁴ As idéias renovadoras eclodem num movimento intitulado Escola Nova, em 1932, em documento intitulado: “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”-redigido por Fernando Azevedo, é assinado por renomados educadores dentre eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Arminda Álvaro Alberto, etc...

²⁵ No Brasil, a presença dos pragmatistas em Willian James (1842/1910) e John Dewey (1859-1952) e Durkheim exercem influência em F. de Azevedo e Anísio Teixeira.

Nesse período, conviviam diferentes escolas que formavam um sistema de ensino descentralizado – o sistema de ensino federal - constituído pelo ensino secundário e superior e os estaduais, com possibilidades legais de se constituírem escolas de todos os graus e tipos. Com isso aumentava-se o fosso existente na sociedade, ou seja, escolas que formavam os profissionais para exercer as profissões liberais, na maior parte oriundos de famílias burguesas, e escolas que formavam os “outros”, que exerceriam atividades manuais e mecânicas, profissões de baixo prestígio social. Os títulos de doutores e bacharéis em advocacia e medicina eram os mais auferidos às famílias abastadas, que privilegiavam o ensino oferecido nas faculdades, focos de penetração e continuismo da cultura tradicional.

Por outro lado, encerravam-se, em extensas áreas do território brasileiro, populações que viviam isoladas, por dificuldades de comunicação²⁶ ou por questões demográficas, indicando a necessidade de construção de estabelecimentos de ensino e de investimentos nos sistemas públicos educacionais e de comunicação.

Além disso, o adensamento populacional concentrava-se especialmente no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte, em Santos e em Porto Alegre, sem falar em São Paulo, cujo crescimento só era igualado pelo de Chicago e de Sidney, atingindo proporções inesperadas e tornando-se o centro de convergência dos imigrantes²⁷ que vinham suprir a lavoura cafeeira, em substituição ao trabalho servil (cf. Azevedo,1974).

As novas correntes de pensamento pedagógico vão fermentando o caldo para as futuras reformas e movimentos. Algumas experiências educacionais são postas em prática no país e marcam o espírito renovador do período.

Nesse cenário, surge uma escola na região de Meriti, atual Duque de Caxias, de iniciativa particular, que vem traduzir os desejos de educadores progressistas de aglutinar esforços, no sentido de fazer prevalecer os ideais de modernidade e desenvolvimento e de propagação de um novo idioma pedagógico.

²⁶ Registra-se que, em 1910, Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon foi encarregado pelo Governo de comandar uma expedição de desbravamento com a missão de levar telegrafos aos sertões do Oeste brasileiro, implantando uma linha telegráfica entre Cuiabá e o Amazonas.

²⁷ De 1890 a 1939, aportaram no Brasil, milhares de imigrantes, que contribuiriam, também, para a construção da identidade nacional. Os portugueses (195.586) os italianos (221.394) figuram entre os grupos étnicos que, numericamente, superam os demais, citados como os espanhóis, alemães, japoneses, e povos oriundos do Oriente Médio, (cf. Lesser Jeffrey in A negociação da Identidade Nacional, Ed. UNESP, pg.28,2001)

A experiência nacional pioneira no Estado do Rio de Janeiro é descrita por Bittencourt citado por Armanda Alvaro Alberto(1968):

“Em Caxias, perto do Rio de Janeiro, existe, há vinte e sete anos, a Escola Regional Meriti. Não tem edifício pomposo, nem salas ricas, nem aparelhagem custosa. È um conjunto de duas ou três casas modestas num alto de um morro e no centro de um pequeno parque. Sua população escolar não exhibe padrão físico ou social. È gente desengonçada, que traz no corpo e no gesto a marca da necessidade curtida pela família. Gente do povo, humilde e boa, confiante e esperançada. È dentro desse quadro que a Escola Meriti nasceu e se conserva original. Não a criou, nem a mantém o poder público, mas nada cobra dos alunos e nada rende à Diretoria. Uma instituição com 800 sócios adquiriu a propriedade e custeia as despesas. Muitos alunos egressos, feitos adultos e operários, aderem à associação e passam a colaborar no sustento da casa que os habilitou para a vida. Há ofertas, doações, professores espontâneos. Depois de muitos anos, o governo fluminense ofereceu-lhe duas mestras permanentes e, mais tarde, também o Município começou a cooperar com outras duas professoras. As aulas são dadas ao ar livre e, só quando chove, com frequência diminuída, é que os escolares se recolhem à casa principal. Há uma sala de refeição que é um abrigo familiar e carinhoso à infância. Há uma Biblioteca que a direção da escola queria chamar de Euclides da Cunha, mas a meninada impôs que se denominasse Olavo Bilac e assim ficou sendo. Há uma pequena oficina, onde as crianças aprendem a fazer brinquedo, que são modelos de realidades úteis: barcos, elevadores, pontes.... Há uma pequena horta, onde os alunos aprendem a plantar e donde tiram legumes para a sopa diária. Há retratos de benfeitores da Escola e de brasileiros ilustres que, freqüentemente, descem da parede para serem examinados e comentados por professores e discípulos. Na sala principal, perto do teto, pintada de cada lado, uma palavra de estímulo e conselho convida a petizada a sadias aspirações: trabalho, alegria, saúde e solidariedade. (...) Assim, a Escola Regional Meriti, por suas finalidades sociais, por seus métodos ativos e globalizados, é um caso genuíno de escola nova em nosso País” (p.140).

Durante décadas, essa escola formou os cidadãos caxienses, inspirada em um currículo que pretendia atender às necessidades educacionais das crianças, numa perspectiva regional, tendo por clientela alunos, em sua maioria,

oriundos de famílias proletárias, e alguns de famílias abastadas ou de comerciantes locais.

Outra preocupação da escola dizia respeito à participação da comunidade. Seus programas incluíam atividades voltadas aos pais e círculos de mães, com espaços reservados àquelas que quisessem desenvolver habilidades manuais, e uma proposta de integração com a comunidade.

Por sua orientação moderna e avançada para a época, essa escola recebeu apoio de renomados educadores, sendo constantemente matéria da mídia local e nacional, bem como motivo de discursos em sua defesa. Em Lourenço Filho (1930), encontramos a exaltação dessas iniciativas que, segundo ele, eram precursoras da escola renovada no país.

”Sem a iniciativa particular, o Brasil não resolverá tão cedo o problema da educação de seu povo, simplesmente porque faltam à União e aos Estados os recursos financeiros suficientes. A Escola Regional Meriti tem por máxima aspiração ser reproduzida em todo o país. Que os fazendeiros, industriais, os capitalistas fundem escolas para os filhos de seus colonos, sitiantes operários, empregados... Peçam aos poderes públicos ou aos centros de educação, como a Associação Brasileira de Educação, os programas, mesmos as professoras, mediante entendimento com o Governo. E aqueles que só dispõem de boa-vontade, fundem associações como a nossa - que o ocupar-se da criança ainda é a mais humana das funções de nossa espécie.” (p.91)

Não obstante o fato inegável dos avanços e contribuições significativas, no sentido de implementar uma elevação nos níveis educacionais da região e diminuir a desigualdade social que se instalara naquela região, seus fundadores encontraram dificuldade em manter a escola sob a gerência privada.

Em 1963, é iniciado por seus fundadores um processo de doação da escola, uma vez que se agravava a crise financeira, impossibilitando a sua continuidade. A escola é doada a uma entidade religiosa que, em regime de parceria com Governo do

Município de Duque de Caxias, incumbe-se de seu destino, nos aspectos administrativos, pedagógicos e políticos.

Uma das cláusulas para a doação exigia que a escola apoiasse os movimentos sociais, que lhe fosse construída uma nova sede, e que as coleções de animais, ervas e plantas fossem preservadas, bem como o acervo da biblioteca existente em seu interior.

Nos anos seguintes, ocorrem disputas de ordem política e administrativa entre os gestores das instâncias encarregadas de zelar pela manutenção e funcionamento da escola,²⁸ deixando abandonado o prédio de dois sobrados - retrato de parte da história da educação do país - da primeira escola que oferecia refeição a seus alunos.

Segundo reportagem veiculada no Globo- Suplemento Grande Rio, em 03.09.1995, em matéria intitulada: *Caxias abandona escola histórica*, a disputa pela direção e posse do colégio começou em 1980, quando o Instituto Metodista resolveu romper o convênio com a Prefeitura, possibilitando a manutenção do espaço para os movimentos populares:

(...) Segundo o Pastor Wilson Guerreiros, a reação foi imediata: o Secretário Municipal de Educação da época, Juberlan de Oliveira, não aceitou a decisão do Instituto, fechou as três salas de aulas controladas pela Prefeitura, e entrou com uma ação de reintegração e posse. A batalha judicial culminou com um decreto do ex-Prefeito Américo Gomes de Barros- coronel do Exército, desapropriando a escola. No entanto, o decreto não teve valor, porque o juiz da primeira Vara Cível, Pedro José Alexandre Arruda Pinto de França, numa decisão bastante discutida, deu ganho de causa às duas partes. Sem definição de posse, nem o Instituto nem a Prefeitura se interessam em preservar a escola. Em 1985, os envolvidos voltaram a se aproximar, tentando um acordo pelo qual as atividades extra-classe seriam mantidas pelo Instituto e as aulas ficariam sob a responsabilidade do poder municipal. Como nenhum dos dois lados abre mão do prédio, o impasse continua.”(p.6).

²⁸ A Prefeitura de Duque de Caxias e o Instituto Metodista de Ação Social

Essa situação pode ser verificada hoje nas dependências da escola, cujos problemas evidenciam a necessidade de obras e reformas em sua estrutura, para melhor atender a seus usuários. Entretanto, segundo a diretora, em alusão a fatos e gestões políticas passadas, a escola vem recebendo mais atenção e têm sido feitas obras de reparos e melhoria durante o atual governo.

2.3 O campo empírico – a escola e o bairro

A escola foi construída numa ladeira, em rua pavimentada, no alto de uma elevação, cravada no centro de um terreno de 800 metros quadrados, ocupando três quadras de uma esquina, a 500 metros do comércio central, numa área de fácil acesso. Possui saneamento básico e situa-se próximo à rodoviária municipal.

Projetado por Lúcio Costa, que começava sua carreira de arquiteto, o prédio foi inaugurado em 1928. Em 1955, a escola foi reformada e ampliada, com a construção do segundo andar. No seu entorno funcionam o Sindicato dos Metalúrgicos, uma igreja protestante, uma escola particular, uma igreja católica. Há um pequeno comércio informal situado no interior de algumas moradias. A colheita de lixo é realizada regularmente. Apesar do saneamento, a escola e o bairro sofrem com a falta d'água.

A escola possui doze salas de aulas, quatro salas de recursos, uma classe especial, uma sala de orientação educacional e pedagógica e uma biblioteca, que funciona como sala de leitura. Há também um centro de referência de multimídia, vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Segundo a orientadora de aprendizagem responsável por esse projeto:

“(...) é um centro de referência onde os professores procuram auxílio numa dificuldade, na construção de projetos ou na forma como trabalhar algumas atividades. Trabalha-se com oficinas: temos gravação das fitas (os filmes), que se vai conseguindo e adequando às necessidades de cada escola. As professoras vêm até nós e buscam como trabalhar essas atividades. Muitas vezes o filme é gravado e a escola não sabe como utilizá-lo, não se consegue tirar a essência desses documentários tão bons”.

Apesar de trabalhar alunos especiais, alguns com dificuldades motoras, a escola não foi adaptada para recebê-los, dificultando-lhes o trânsito em suas dependências. Essa realidade se agrava pelo fato da escola estar em local elevado e não possuir, em seu interior, rampas ou pisos anti-derrapantes, nem sanitários adaptados para os deficientes que utilizam cadeiras de roda.

Segundo a diretora, existe um projeto,²⁹ elaborado pelos engenheiros da Prefeitura com a orientação da psicóloga da escola, onde se previam reformas e obras de acesso para os alunos. Foram concebidas plantas, com salas no térreo, destinadas ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, classes especiais e salas de recursos.

Atualmente, uma das salas de recursos funciona no primeiro andar, o que restringe o atendimento de alunos que apresentam deficiências, limitando ou impedindo o seu acesso através de escadas.

Rodeada de muros altos, sem pichação em seu interior, a escola dispõe de uma área destinada à garagem dos carros de docentes e visitantes. Possui dois portões: um deles, dando acesso ao interior da escola, para uso dos professores, funcionários e visitantes, e outro, para a entrada de automóveis.

No local, encontra-se um funcionário que recebe os visitantes, fornecendo informações sobre a escola, orientando os alunos, controlando o fluxo de entrada e saída ao final dos turnos e participando das conversas com os pais que ficam aguardando atendimento aos filhos nas salas de recursos ou na classe especial. Muito observador, conhece a maioria dos alunos, suas famílias e histórias. No interior da escola, vive uma família de zeladores, encarregados de cuidar do local, que, no passado, foi alvo de muitos arrombamentos.

È importante ressaltar que a escola tem o formato de uma casa, um primeiro andar e um grande salão no térreo. No espaço externo, localizam-se as várias salas

²⁹ O projeto tinha por finalidade a ampliação e reforma da escola, tendo como fonte de financiamento o MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Apesar de encaminhado em 1999, e aprovado, as reformas não foram realizadas. Podemos deduzir que dificuldades políticas inviabilizaram as propostas técnicas.

com diferentes funções. No térreo, os professores se reúnem, entre uma aula e outra, trocam informações, lançam anotações na pauta e fazem refeições. O espaço também é utilizado para o ensaio do coral e exibição de fitas de vídeo nas aulas de educação religiosa.

Ocupando lugar de destaque, encontram-se uma bíblia aberta sobre um antigo piano coberto e uma cruz pregada na parede. Essas imagens remetem para o significado religioso impregnado no lugar, que, no passado, era utilizado na apresentação de recitais. São marcas e pistas que contribuem para desvelar a realidade desse espaço.

O refeitório é coberto e possui bebedouros espalhados por diversos pontos, nos fundos da escola. Os pombos escolheram a escola para se aninhar, convivem com as crianças e disputam com elas o direito de beber água. Isso representa um transtorno para a direção, sendo motivo de constante reclamação dos pais. Há muito tempo a direção e os professores tentam resolver a questão. As autoridades sanitárias, quando convocadas, adotam medidas paliativas, que de nada adiantam. Alguns atribuem esse fato a um desequilíbrio ecológico. Outros associam a invasão dos pombos a um prenúncio ou aviso da existência de “algo” no plano material que se manifesta no plano simbólico. Em entrevista, uma das professoras, assim se manifesta:

“Há anos tentamos combater essa praga sem nada conseguir; numa reunião dessas, uma colega sugeriu que envenenássemos todos eles, achei isso um absurdo! Às vezes acho que esses pombos estão aqui para fazer com que reflitamos sobre a grandeza dessa escola e o que ela significou no passado; esses pombos nos chamam a atenção para o fato de que a abandonamos. Os pombos são um sinal de que tem algo do qual precisamos nos ocupar, resgatar os verdadeiros princípios que nortearam a criação dessa escola, de seus fundadores, parece que tudo foi esquecido, vivemos sem nos incomodar. Se acabamos com os pombos, com certeza surgirão outros sinais...”

Sendo uma escola que atende a alunos especiais e não especiais e recebe dezenas de outros que vêm receber “tratamento” nas diversas salas denominadas de recursos, esses espaços seguem um tipo de arquitetura que leva ao confinamento das

crianças e dos profissionais que atuam nesses “lócus”. A distribuição espacial reflete uma perspectiva pedagógica, que conforma os lugares e corpos e a hierarquização de saberes. Quando solicitados a representar as salas através de desenhos, os alunos apontam para o predomínio da cor cinzenta, com pouco uso de cores fortes. Esses espaços guardam, em seu interior, uma função no conjunto arquitetônico.

Pela quantidade de salas reservadas ao atendimento de alunos especiais, alguns percebem a escola como espaço também relacionado a tratamento, não existindo, no entanto, restrição à circulação de todos. Assim, encontramos várias referências dos alunos que traduzem uma visão clínica da escola: *“Aqui vêm muitos garotos de outras escolas, às vezes até comem merenda e brincam com a gente; a maioria só vem se tratar mesmo, eles ficam naquelas salas ali”*.

Outra área bem delimitada, que funciona como oficina e espaço disciplinar, é a sala destinada ao aproveitamento de madeira. À sua frente está um professor que, há mais de cinquenta anos, é responsável por essas atividades, resistindo ao tempo e às mudanças, na execução de seu trabalho. O material utilizado na oficina é conseguido com doações de voluntários. Muitos professores recorrem ao auxílio do Mestre, como é carinhosamente chamado, para trabalhar a “disciplina”, numa busca de profissionalização desses alunos que não demonstram muito interesse pelos estudos formais, o que lhes propicia a aquisição de um ofício. Neste sentido, “disciplina” aqui entendida como disponibilidade para o diálogo. Os jovens procuram essa oficina para expressar o potencial que têm dentro de si e como forma de serem ouvidos. Segundo o Mestre:

“Eu não me preocupo com o tempo que o garoto leva para fazer uma peça; ele vai aos poucos se sentindo seguro para avançar mais e mais. Ele precisa estar aberto aos desafios – é preciso ser persistente e disciplinado. Tem dia que eles trabalham pouco. O meu papel é ensiná-los para que sejam capazes de criar as suas próprias peças. Cada um tem o seu ritmo, uns vão mais rápido, outros mais devagar. No final todos conseguem deixar sua marca na madeira. Eu tenho ex-alunos que hoje são artistas plásticos reconhecidos no mercado. Tenho também outros que são carpinteiros.

Essa visão, consubstanciada nos conhecimentos adquiridos na experiência com jovens, reflete uma concepção de pedagogia voltada para a autonomia e para a

liberdade, numa perspectiva freiriana. No trecho abaixo, podemos destacar a importância que Freire(1998) atribuía a essa questão:

“(…) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência.”(p.66)

O espaço é utilizado também por alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem por causas orgânicas, psicológicas ou outras. Nesse sentido, a oficina funciona de forma terapêutica. Segundo o professor, foi preciso adequar os seus conhecimentos às necessidades dos alunos:

“Depois eu me expandi, pois vi que a entalhação só não era o bastante, porque era uma disciplina bastante avançada e os alunos, a princípio, não iam absorver aquele conhecimento. Então passei a me estender a trabalho manuais, à arte da madeira: cortando, serrando, pregando e colando. A entalhação é só escultura na madeira e o trabalho manual avança um pouco mais: ele não só orienta a criança a entalhar, como também a desenhar, a cortar a madeira, a polir, cuidar do acabamento e dar o início necessário para as obras”

Apesar de reconhecida, essa instância funciona de forma independente, não fazendo parte do projeto pedagógico da escola e, na esfera administrativa, está subordinada à entidade religiosa co-gestora da escola.

Capítulo III - Um pouco da História da Educação Especial

Tentei mostrar até aqui um retrato da escola, enfocando a sua importância no contexto histórico, fazendo-lhe uma descrição espacial e de equipamentos e sobretudo de alguns lugares e personagens que nos conduzem ao desvelamento da forma como

se consolidaram as práticas de convivência entre os diversos atores lá inseridos. No entanto, precisava buscar caminhos que me levassem a um papel decisivo para uma melhor explicação desses fatos. Nesse sentido, é importante resgatar o percurso do movimento pela inclusão de alunos especiais e seus reflexos no município de Duque de Caxias.

Durante décadas, o modelo médico-escolar orientou o professor no que se referia à avaliação dos alunos. Esse critério aferia a normalidade do aluno, o grau de inteligência em relação aos indivíduos de mesma faixa etária. Esse modelo enfocava a capacidade individual do aluno, centrado em aspectos de méritos pessoais, sem levar em consideração diversos fatores extrínsecos a esse contexto, tais como as questões sócio-culturais, problemas emocionais, traumas, dentre outros, que impediriam o aluno de se beneficiar da escolarização. Segundo Goffman,(1975) "*Freqüentemente se assinala o ingresso na escola pública como a ocasião para a aprendizagem do estigma*³⁰, experiência que às vezes se produz de maneira bastante precipitada no primeiro dia de aula, com insultos, caçoadas, ostracismo e brigas" (p.42). Cumpre ressaltar, também, o papel da Revolução Industrial no século XVIII na construção da imagem social da deficiência, ligada à noção de produtividade que fazia emergir a imagem de uma corpo produtivo, contribuindo para tornar ainda mais grave a situação do deficiente, resultando daí um discurso fundado na incapacidade. Além dos aspectos psico-biológicos da deficiência, esse também passou a ser um impeditivo para a atividade laboral.

A psicologia também consubstanciou essa avaliação na elaboração de diagnósticos e processos pedagógicos, compatíveis com as potencialidades dos alunos. Essas classificações acabaram contribuindo também para estigmatizar os alunos em seu meio social, categorizando-os em tipos e graus de deficiência.

Na década de 60, era habitual o uso de eletroencefalograma, mensurações psicométricas, psicodiagnósticos, dentre outras medidas, para aferir o rendimento do aluno e traçar o seu perfil psicológico. O Brasil seguia o modelo médico dominante que vigorava em diversos países. Neste sentido, a educação desses alunos se realizava em contato com seus pares, com professores formados em instituições especializadas,

³⁰ Estigma é um termo usado pelos gregos para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre os status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, enfim uma pessoa marcada ritualisticamente e que deveria ser evitada.

tendo como ideário o liberalismo que estendia a oportunidade educacional a todos. Bueno citado por Monteiro 1999, afirma que (...) *ao mesmo tempo o atendimento respondia ao processo de exclusão do meio social daqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento de uma nova forma de organização social.*

Na educação, a categorização levou à criação de diferentes formas de atendimento baseadas no rendimento e capacidade individuais, estabelecendo-se uma relação normal versus patológico que se refletiu, em âmbito escolar, na criação de escolas com classes especiais e regulares. Tal estratégia manteve o "diferente" à distância, segregado, tendo como conseqüência a rotulação que alijou do sistema de ensino um considerável número de alunos que, por apresentarem déficits de aprendizagem, foram excluídos do ensino regular e inseridos no ensino especial.

Esse fato é destacado no PNE (2001) como alerta para que se evite essa prática histórica de encaminhamento de crianças do ensino regular que apresentam "dificuldades comuns de aprendizagem", problemas de dispersão de atenção ou disciplinar, às classes especiais. As diferentes expressões que, ao longo da história, vêm caracterizando os "deficientes" refletem mudanças nas concepções educacionais e nos valores ancorados em princípios de igualdade de direitos, aceitação das diferenças, em crenças democráticas de cidadania e participação ativa na sociedade. Conforme diz Fonseca (1995) "*A Revolução Francesa foi, neste sentido, um novo período em que as atitudes filosóficas e antropológicas se conjugaram numa perspectiva mais humanista da deficiência*"(p.8) . Ao longo da história, o deficiente recebeu variadas denominações: louco, débil, retardado, e, no âmbito escolar, utilizavam-se as expressões educável e treinável para se referir àqueles alunos que reuniam condições de serem escolarizados em classes ou escolas especiais.

Para outras categorias de alunos com necessidades educacionais especiais, a terminologia era muito variada. Falava-se em "ortopedicamente deficientes", em lugar de aleijados ou mutilados; "invisual" ou visualmente diminuído e surdo ou parcialmente surdo referindo-se aos deficientes auditivos e visuais. Quando foram incluídos nesse grupo as pessoas intelectualmente superiores, o termo *excepcional* foi adotado como referência a todo esse conjunto, sem muita distinção das especificidades existentes.

O desenvolvimento da Educação Especial intensifica-se no início do século XX, organizando-se como um sistema diferenciado. *"A história da rejeição aos deficientes cedeu lugar à compaixão e às atitudes de proteção e filantropia, que até hoje perduram e muitas vezes prevalecem, apesar de todos os esforços que têm sido realizados para que essa postura seja substituída pelo reconhecimento da igualdade de direitos a todo cidadão, sem discriminações"*. MEC(1994) Dentre as contribuições psicopedagógicas, destacamos a criação do Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais, sob a direção de Helena Antipoff, em 1929.

A convite do Governo, Antipoff implementaria uma série de mudanças no sistema de ensino. Dentre as múltiplas propostas vinculadas à reforma, constavam a formação de professores das escolas públicas em psicologia infantil e novos métodos de ensino. Uma das primeiras providências a se tomar foi a homogeneização das classes: as crianças receberiam educação orientada a seus interesses individuais e sob medida para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. A contribuição de Helena Antipoff à história da educação é notável e podemos constatar como muito atuais as várias questões que a angustiavam, já àquela época.

Novaes, na década de 70, ao estudar os casos de aplicação de testes, chama a atenção para a observância de critérios de fidedignidade. Para ela os testes apresentam certas limitações por apresentarem *"inadequação dos itens utilizados como amostra dos interesses, potencialidades, características da personalidade do indivíduo, influências culturais, estados psicológicos dos indivíduos, aplicação ou correção incorreta, errônea interpretação dos dados"*(p.70).

Nesta mesma década, surgem, no meio escolar, movimentos amparados por inúmeros documentos internacionais, tendo como princípios a formulação de políticas que tinham como eixo a igualdade de oportunidades e de direitos dos deficientes.³¹ Questionavam-se as diversas formas de segregação e reivindicava-se para esse segmento o direito de serem escolarizados junto aos demais, ditos "normais". Esse

³¹Carvalho (1997: 33) "Em Recomendações de Organismos Internacionais sobre Educação Especial enumera os documentos que tratam da educação de pessoas com deficiências: A Declaração de Cuenca(1981), Declaração de Sunderberg,(1981); Resolução da XXIII Conferência Sanitária Panamameicana; 1990 (Declaração Mundial de Educação para Todos; Informe Final de Seminário da UNESCO,realizado em Caracas; Declaração de Santiago, (1993) Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com incapacidades; Declaração de Salamanca(1994)-Espanha - Resolução 45/91 da ONU que têm em sua agenda ações que beneficiem pessoas com deficiência respeitando sua culturas, tradições, costumes.

movimento ficou conhecido como *integração*, que considera as diferenças individuais e a diversidade presentes no cotidiano escolar e na vida desses indivíduos. Telford(1978), que serviu de referência para inúmeros educadores brasileiros, abordava a questão:

(...) As concepções pré-científicas das origens e natureza das mais extremas formas de desvio e desenvolvimento e de aberração no comportamento tendiam a ser sobrenaturais e místicas. As concepções atuais são qualitativas e concebem as diferenças entre normal e excepcional como uma questão de grau apenas. Hoje, a ênfase recai sobre o grande núcleo de normalidade que se encontra em todo e qualquer indivíduo deficiente.(..) as necessidades sociais, psicológicas e educacionais básicas das crianças excepcionais são idênticas às necessidades de todas as crianças e podem ser satisfeitas, em grande parte, da mesma forma geral. Somente os aspectos específicos diferem. São raras, provavelmente, as experiências psicológicas peculiares apenas às pessoas excepcionais. As motivações básicas de afeto, aceitação e aprovação existem quer o QI seja de 50 ou de 150, quer o corpo seja belo ou uma caricatura, quer os movimentos sejam graciosos ou desordenados e ineptos, em consequência de uma doença deformadora ou por um acidente. (...) A criança excepcional, como qualquer outra criança, pode-se sentir-se confortável e segura quando sente que é aceita, apreciada e amada (p.29).

Com efeito, esse movimento, de base humanista, considerava a inserção dos deficientes e promovia em suas bases um re-ordenamento do sistema educativo. Essa visão tenta se afirmar, tendo por base as transformações sociais, ampliando a participação desse segmento na sociedade. Esse modelo representou avanços em diversos países do mundo, uma vez que possibilitou, mesmo de forma segregada, a escolarização desse alunado.

Os movimentos pela integração das crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos (Nirje,1969, Bank-Mikkelsen,1976) que questionavam as formas de segregação dos deficientes nas áreas sociais, escolares e atitudinais.

Nirje em 1969, à época Diretor Executivo da Associação Sueca para Retardados formulou os princípios da normalização, segundo ele: “o princípio da normalização significa colocar, ao alcance dos retardados mentais, uns modos e umas condições de vida diários os mais parecidos às formas e condições de vida do

resto da sociedade (Steenlandt,1991,p.27). A idéia de normalização encerra dupla mensagem: uma referente às condições de vida-meio e outra à forma de viver (resultados). Quanto aos meios, significa oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que todos têm acesso. Quanto aos resultados, respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar-se a maneira desses sujeitos viverem como cidadãos.

Essas formulações conceituais possibilitam a aproximação do conceito de integração em consonância com os direitos de cidadania, no acesso aos bens materiais e imateriais da sociedade. Para Lorenzo, citado por Steenlandt (opus cit) a participação ativa é a verdadeira condição indispensável para a integração social segundo ele;

“Integración es el proceso de incorporar físicamente y socialmente dentro de la sociedade a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser um miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes- no âmbito escolar (...) ” la integración de um niño discapacitado supone una estrecha colaboración entre el personal educativo regular y el especializado, com el fin de adecuar los medios de enseñanza a las necesidades individuales del alumno discapacitado”(p.40)

O entorno menos restritivo³² está relacionado à integração/normalização do deficiente. Essa concepção implica tornar o ambiente o mais favorável possível, possibilitando o convívio social. Não se trata de normalizar as pessoas. É bom destacar que a idéia assenta-se no contexto em que o sujeito está integrado, ou seja, no fato de se oferecerem aos deficientes modos e condições de vida diária os mais

³² Nos EUA, na décadas de 50 e 60 , os pais de alunos com deficiência fundaram organizações como a National Association for Retarded Citizens-(Associação Nacional para para Cidadãos Retardados) e iniciaram reivindicações para a educação de seus filhos. Uma série de ações judiciais estabeleceram o direito a todas as crianças rotuladas como mentalmente retardadas a uma educação gratuita adequada. Esses movimentos eram mais fortes nos estados de Colúmbia e Pensilvania. Em 1986, o Departamento de Educação Especial incorporou alguns princípios da inclusão, com o objetivo de atender portadores de deficiência em classes regulares em parceria com o ensino especial. Em 1988, o debate acirra-se na sociedade norte -americana sobre um sistema unificado de ensino, tendo apoio de vários pesquisadores, educadores , especialistas. Destacam-se nesse movimento pela inclusão, hoje, nos EUA: Gartner, Lipsky, Stainback & Stainback, Forest dentre outros-com muitos adversários que são resistentes à proposta inclusiva.

parecidos possível às formas e condições de vida da sociedade. Isso demanda adaptações dos meios e das condições de vida às necessidades desses sujeitos. Em seus estudos, Werner (1994), tem mostrado como isto é possível, utilizando o conhecimento e habilidades dos moradores dos povoados de países pobres que constróem recursos para os programas de reabilitação dos deficientes de zonas rurais. Com isso facilitam a conquista da autonomia, independência e produtividade em seu meio. Neste sentido, os deficientes deixam de ser vistos como improditivos e dependentes de esforços de outros para sustentá-los. Entendemos que a implementação das políticas públicas destinadas a esse segmento viria a atender de modo prático essa demanda.³³

3.1 A Corrente Principal - *Mainstreaming*

O sistema de integração presente na Educação Especial é organizado a partir do conceito de corrente principal, tendo como objetivo possibilitar ao aluno a passagem de um ambiente menos segregador para modalidades de atendimento que favoreçam a sua integração no sistema escolar. Monereo citado por Steenlandt (opus cit) clarifica esse conceito. Diz ele:

"(...) Mainstreaming también es contemplado como una nueva filosofía educativa defensora de los derechos de todos os niños a recibir una adecuada educación que conlleva a un cambio de valores y actitudes dentro de un movimiento ideológico general en contra de las prácticas de aislamiento y descuido de las personas excepcionales(...) de forma más puntual, como el instrumento óptimo para eliminación de las "etiquetas" categorizadoras y marginadoras (...) e introductor de cambios e actitudes, conductas y estructuras socio-educacionales, los cual le proporcionará enemigos naturales en la ignorancia, la tradición y el prejuicio. En las situaciones de mainstreaming no todos los alumnos excepcionales tienen cabida únicamente aquellos que han sido elegidos a partir de un diagnóstico supuestamente objetivo que detecte sus necesidades y permita al personal docente decidir si este marco escolar se acomoda o no a esas necesidades". (p.198)

³³ O decreto lei 3298/99, (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, tem em seu bojo mecanismos que facilitam a inclusão de portadores de deficiência nas dimensões da sociedade.

Esse sistema também denominado "*Cascata dos Serviços Educativos*"³⁴ tinha por objetivo colocar a criança em um meio menos restritivo até o recebimento de atenção em instituições especializadas. As críticas se baseiam no fato de que a passagem de um nível para o outro dependerá dos progressos individuais das crianças. Carvalho(1999) afirma que " (...) *A passagem de uma criança com deficiência ou com distúrbios de aprendizagem de um tipo de serviço mais segregado a outro, mais integrador, além de depender dos progressos da criança (sendo ela, portanto, a única responsável por seu destino escolar), tem se mostrado praticamente inexistente*" (p.112).

Como era difícil ao professor *dar conta* da gama de conhecimentos exigidos , os alunos contavam com o apoio de diversos especialistas que foram aos poucos sendo incorporados ao sistema educacional. O sistema é subdividido em sete níveis, incluindo desde um meio menos restritivo até o recebimento de atenção em instituições especializadas, representado em forma de pirâmide invertida, segundo Correia,1997,p.67). A *cascata* baseia-se num conceito de avaliação positiva , concebida para identificar os pontos fortes do potencial educativo, evitando-se a rotulação do aluno e categorizações negativas. As crianças podem ser colocadas numa série de níveis de ambiente educativos, desde a classe regular até o cuidado total. O atendimento a esse alunado não se limita apenas à área educacional, envolvendo também outros profissionais da saúde que devem trabalhar de forma articulada com o professor, especialistas da psicologia, fonoaudiologia, dentre outros.

3.2 Onde foi gestada a Educação Especial?

O atendimento aos deficientes no Brasil tem como marco a criação, na vigência do Império, do Instituto Nacional de Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant- (IBC) e do Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos-(INES), fundado na metade do século XIX . Esses institutos tendiam a se transformar em asilos de desvalidos, revelando já o caráter assistencialista que perpassa toda a educação destinada a este segmento de cidadãos

³⁴ No Brasil destaca-se o trabalho da educadora Maria Teresa E.Mantoan, defensora da "Inclusão" que realiza na UNICAMP - (Laboratório de Estudos e Pesquisas Em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência) um trabalho de tutoramento aos professores do ensino regular que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classe comum). Tendo apresentado uma conferência na 21a reunião da ANPED/99, intitulada os "Caminhos Pedagógicos da Inclusão" onde criticava o sistema de cascata de serviços .Segundo ela: "Esse sistema apropriadamente se denomina, prevê a exclusão de algumas crianças que possuem déficits temporários ou permanentes e em função dos quais apresentam dificuldades para aprender"

até os nossos dias. Na área da deficiência mental, não há notificação de entidades que prestassem algum atendimento. Após a proclamação da República, a Educação Especial se expande e o atendimento aos deficientes mentais ganha importância, recebendo forte influência do modelo médico que norteará as práticas escolares. Porém, no âmbito da iniciativa privada que ocorre a expansão, com a Fundação das Sociedades Pestalozzi e Associação de Pais e Alunos de Excepcionais pelo Brasil. A rede de instituições privadas se ampliou nas décadas de 60 e 70, refletindo a importância cada vez maior dessas entidades na Educação Especial, a partir da criação das Federações Nacionais das Pestalozzis e Federação Nacional das APAES que passaram a gozar de grande influência política na condução da Educação Especial - inclusive com representantes na política brasileira, muitos indicados para vereadores, deputados³⁵ etc. com o intuito de garantir os direitos dos cidadãos com deficiência .

Por outro lado, face às exigências, a Educação da rede pública se ampliou com a criação de escolas , classes especiais , serviços estaduais e federais. Assim sendo, tendo por finalidade a promoção em todo o território nacional da expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, foi criado em 03 de julho de 1973 o Centro Nacional de Educação Especial-CENESP - subordinado ao MEC. Segundo Mazotta(1999), suas finalidades e competências foram definidas no Regimento Interno, artigo 2º , parágrafo único:

"O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar , nos ensinos de 1ª e 2ª graus, superior e supletivo para deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial"(p. 56)

O CENESP, sediado no Rio de Janeiro, passou por várias reformulações, acompanhando as mudanças governamentais com a conseqüente substituição de chefias. Em 1986, o órgão foi extinto e transformado na Secretaria de Educação Especial- SEESP, que tem se encarregado de promover discussões a respeito de

³⁵ No PNE são garantidas as parcerias entre as Ongs especializadas e o Estado com repasses de recursos federais, demonstrando que é significativa a influência dessas entidades privadas na condução da Política de Educação para os alunos deficientes.

diversas questões referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais, desde o aspecto legal, passando pelo financiamento das ações em âmbito governamental e não governamental, culminando na elaboração da Política Nacional de Educação Especial, em 1994. Atualmente, o tema é evidenciado em diversos documentos referentes a Programas e Políticas Educacionais³⁶.

O Ministério da Educação libera recursos para financiamentos de ações destinadas ao ensino especial às Secretarias Municipais e organizações não governamentais que atuam no âmbito da educação. Verifica-se que os financiamentos que privilegiam projetos voltados aos alunos com necessidades educacionais especiais são, em grande parte, destinadas às organizações não governamentais, uma vez que as Secretarias Municipais em sua grande maioria apresentam atendimento inexpressivo para com esse segmento. No entanto, com o advento da Lei 9394/96, esse quadro vem se alterando. Verifica-se entretanto, no que tange à inclusão do alunos com necessidades especiais na rede regular, o percentual de atendimento ainda é inexpressivo. Ainda é marcante a presença da iniciativa privada no atendimento a esse segmento. Tais fatos justificam a existência de parcerias entre o Estado e essas ONGs, uma vez que persistem atitudes discriminatórias em relação a esses cidadãos. Desse modo, nem sempre encontram vagas em escolas próximas a sua residência, vítimas que são do descaso do Estado no que tange a investimentos em recursos materiais e humanos e da ignorância e preconceito de muitos pais que escondem os filhos que apresentam dificuldades.

Um fato pode ilustrar melhor essa questão: o depoimento de uma professora de outra escola da rede municipal, que também atende a alunos com necessidades educacionais especiais. Na época da matrícula a equipe pedagógica afixou uma faixa na frente da escola, oferecendo vagas a essas crianças. Dias depois, um dos pais da comunidade, que possuía um filho já matriculado, dirige-se à escola, trazendo a outra filha que, apesar da idade de doze anos, nunca frequentara uma escola por “não

³⁶ O tema é destacado nas Diretrizes Curriculares para a educação infantil, para o ensino fundamental, para o ensino médio, bem como nas recomendações dos Pcms e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em consonância com documentos anteriores. O Plano Nacional Educação, incorpora propostas utilizando-se de diagnósticos que refletem a situação da Educação Especial e a falta de atendimento para aqueles que necessitam dela. O Plano Nacional de Educação cita que dos 5507 municípios brasileiros, 59% não oferecem atendimento nessa área. Segundo ele, existe uma diferença significativa quanto a aspectos regionais. No Nordeste, esse percentual se eleva para 78,3%, tendo por base o ano de 1998. As entidades filantrópicas são responsáveis por quase metade de toda a educação especial do país. No capítulo dedicado às diretrizes, o PNE chama a atenção para a importância da articulação de diversos setores no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

ser normal”, condição que a impedia de estudar, conforme declaração do responsável. A professora estava indignada com o fato, uma vez que essa criança vivia segregada em ambiente doméstico, vizinho à escola, situação desconhecida por todos.

3.3 O que significa Educação Inclusiva?

Inspirada na Declaração de Salamanca, a educação inclusiva defende como princípio a inclusão de todos os alunos no ensino regular e a criação de mecanismos na escola para que se possam respeitar as necessidades diversas de seus alunos. Stainback & Stainback (1999) argumentam que os sentimentos de aversão e medo são erguidos como defesa quando se separam os alunos, tendo como critério a deficiência. Para eles os sentimentos dos professores de educação especial e dos professores de educação regular poderiam ser resumidos da seguinte maneira:

"Estes alunos sempre foram educados junto com outros semelhantes a eles. Tanto eles quanto seus professores trabalham de maneiras fundamentalmente diferentes daquelas que trabalhamos e, o que é muito importante, seus professores têm afiliações diferentes, fontes de recursos diferentes e responsabilidades diferentes das nossas. Ter esses alunos aqui conosco vai nos desviar do nosso propósito real e destruir nossa rotina. Além disso não sabemos ensinar a tais alunos." (p. 48).

Atuar na direção de uma educação efetivamente inclusiva significa, portanto, mudanças profundas no cotidiano escolar, nas condições de trabalho do professor, permitindo-lhes refletir sobre sua prática e usufruir de formação continuada, o que, pelos múltiplos compromissos e pelas precárias condições de trabalho, tem sido difícil. Nesse quadro, inviabilizam-se a troca de saberes e dúvidas com os seus pares e uma proposta de trabalho coletivo - um projeto pedagógico que atenda a essa diversidade.

Assim, concordando com Mantoan (1999),

(...) "A revisão deste espaço educativo impõe definir a aprendizagem e não mais o ensino como foco principal das escolas (..) porque a escola foi feita

para fazer com que todos os alunos aprendam (...), garantir tempo para que todos possam aprender; reduzindo a repetência; implementar a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o exercício crítico no contexto escolar (ou seja, envolvendo professores, administradores, funcionários e alunos), pois são requisitos básicos para o desenvolvimento da cidadania" (p.8))

Infelizmente, numa atitude de incompreensão do conceito de inclusão, alguns sistemas de ensino vêm desmantelando as equipes e serviços de educação especial, sem que se instale um sistema unificado de educação que, de fato, englobe todos os alunos. Carvalho (1999) afirma que:

"As reflexões sobre a inclusão, com essa denominação, foram desencadeadas pelos grupos ligados à educação especial. Apesar dos esforços governamentais incluir todos os professores nesta urgente discussão, os mais frequentes interlocutores têm sido os professores de classes e escolas especiais, das salas de recursos e os itinerantes. Entre outras, essa razão explica porque, ao se pensar em inclusão, associa-se, de imediato a proposta com o alunado da educação especial. (...) Os educadores da educação comum ou regular evidenciam suas preocupações com o fracasso escolar e com a democratização do acesso de todos à escola, mas, dificilmente, usam a expressão educação inclusiva, nem incluem os portadores de deficiência no âmbito das providências a serem tomadas, por considerá-los como alunado de um outro sub-sistema, cuja competência é dos especialistas(...) alguns educadores que entendem que a integração e inclusão têm sentidos ambíguos. É comum ouvirmos comentários tais como "agora estamos sob o paradigma da inclusão que superou o da integração" ou referindo-se ao trabalho das escolas: "isto é integração, não é inclusão", como se fossem processos antagônicos ou contraditórios" (p.108).

O paradigma da inclusão surge em oposição ao conceito de deficiência, sendo tema recorrente em diversos trabalhos dos pesquisadores. Em sociedades modernas e complexas verifica-se a existência de múltiplas possibilidades do sujeito construir identidades sócio-culturais através de redes de relações e a da utilização de novas tecnologias que favorecem uma vida mais próxima do normal quanto possível a esse

segmento. Somam-se, ainda, as pesquisas recentes sobre o funcionamento cerebral que muito em breve tendem a revolucionar as teorias sobre ensino- aprendizagem.

Mrech(1999) faz algumas considerações sobre os paradigmas que norteiam essa discussão:

"No paradigma da integração o trabalho se direcionava para as necessidades educativas gerais do aluno. No paradigma da inclusão o eixo se volta para as necessidades educacionais ou educativas específicas de cada criança. O que se percebeu é que não basta trabalhar conteúdos gerais para se atingir as necessidades específicas de cada criança. Cada criança, cada aluno, necessita ser apreendido em toda a sua singularidade. (...) O paradigma da inclusão veio transformar o que seria o eixo duplo de ambas em vertentes única: Educação Inclusiva. O que acabou gerando a necessidade da Educação Especial passar por reformulações mais amplas dos métodos, técnicas, procedimentos e atuação pedagógica. Antes ela se direcionava, preferencialmente, para os ambientes segregados (classes especiais e escolas especiais (p.132)

Assim, a Educação Inclusiva tenta implementar novas formas de relações na escola e maior participação entre as equipes . A Educação Inclusiva se constrói passo a passo, no cotidiano, nas soluções propostas pelo conjunto da comunidade escolar para garantir a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais. Desta forma, são construídas estratégias localizadas de atendimento a essa demanda.

Entendemos que a inclusão deva ser uma prática presente na comunidade escolar pois, ao privarmos crianças da convivência com seus pares especiais, tiramos-lhes toda a oportunidade de se exercitarem na construção da cidadania. Nessa discussão têm surgido muitos equívocos entre aqueles que associam a inclusão apenas à questão dos alunos deficientes nas redes de ensino; entretanto, esses mesmos equívocos são propositais e revelam a todo o momento que os preconceitos, discriminações e exclusões se banalizaram enquanto práticas em nossa sociedade. Concordamos com Mazzotta(1999) quando chama a atenção para que, assumindo a perspectiva da inclusão, tem-se como pressuposto o reconhecimento da exclusão, que segundo ele é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de

dimensões materiais, políticas, culturais, relacionais e subjetivas, pano de fundo dessa discussão.

3.4 Impacto do Movimento de Inclusão no Município de Duque de Caxias

É importante notar que o movimento pela inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais se faz presente de maneira efetiva em Caxias, através de educadores e pesquisadores que estiveram à frente da coordenação da Educação Especial e se interliga com outros movimentos de cunho nacional e internacional. No município de Duque de Caxias, Edicléa Fernandes e sua equipe, na década de 80, iniciam na Secretaria de Educação um processo de redefinição do papel da educação junto a alunos com deficiências, com uma mudança do enfoque médico para o pedagógico. A mudança de enfoque de avaliação clínica para a avaliação descritiva trazia em seu bojo a possibilidade do sujeito ser reconhecido em sua potencialidade, atuando sobre a concepção, cristalizada que rotulava esses indivíduos. Para Fernandes(1991):

“ No modelo diagnóstico do ensino especial anterior a esta mudança inscrevia-se: menor com pouca atenção, comportamento regredido, comprometimento neurológico, atividades alheias ao mundo externo, primitivismo, idade mental inferior à média, pouca capacidade intelectual, falta de orientação e organização, pouca comunicação e pouco entendimento.” (p.1)

Nesse momento inicia-se um processo de redefinição do papel da Educação Especial, possibilitando uma reestruturação, tanto organizacional quanto teórico-metodológica, com a adoção de um modelo pedagógico amparado nos princípios construtivistas, onde a ênfase estava centrada nos aspectos evolutivos do pensamento e da inteligência numa proposta de base piagetiana. Em 1990, a Coordenação de Educação Especial abre a sua primeira sala de recursos, para atender às crianças que necessitavam de atendimento individual. Inicia-se, então, um nova estruturação por modalidades de ensino, vigorando até os nossos dias, que consiste em salas de recursos, classes especiais de deficiência mental de auditiva, educação precoce

atrelada à sala de recursos, atendimento e orientação familiar (atrelada ao Programa de Deficiente Mental). A equipe passa a não mais se configurar como responsável pela supervisão de classes especiais, mas a denominar-se implementadores de Programas em Educação Especial, atendendo às especificidades existentes na rede de ensino.

Em 1997, na gestão da Professora Mariangela da Silva Monteiro, chefe da Divisão de Ensino Especial, inicia-se um estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos aspectos concernentes à educação dos deficientes, com um enfoque no desenvolvimento sócio-histórico, ancorado nos pressupostos apregoados por Vygotsky. Em entrevista, assim se manifesta a respeito de sua opção teórica:

“(...) Nos anos 80, ocorre todo um estudo da teoria Piagetiana, o construtivismo que vem oferecer uma grande contribuição para aquilo que chamamos de Educação Especial, com um visão construtivista. A Teoria Piagetiana vem dando um destaque muito grande à construção do conhecimento, tendo a visão dessa pessoa (o deficiente mental) não diferenciada e um sujeito ativo que constrói as estruturas do pensamento, possibilitando que o professor mudasse a sua prática. (...) Diante do meu processo de construção de conhecimento nessa área, me sinto muito contente em ter me questionado muito em relação a tudo isso. Não tendo me conformado diante das coisas que via que não respondiam as questões que fazia, eu precisava ver essa pessoa não apenas pelo lado cognitivo. Acho que Piaget, embora traga todo o referencial pautado no cognitivo, teve interesse, enquanto pesquisador, de observar o desenvolvimento cognitivo; a epistemologia do conhecimento numa perspectiva linear para compreender a construção da inteligência. Isso ajuda o professor a observar na sala de aula, porém na minha compreensão não apresenta um sujeito sobre os aspectos, principalmente relacional, social e historicamente determinado. E quando eu encontro Vygotsky como um autor que já trabalha com essa clientela, com esses alunos, com necessidades especiais e que vai mostrar a possibilidade de vê-los não apenas naquilo que faltava, acho que ele traz a possibilidade de dialogar com essas pessoas e de entender os seus diálogos não como individual, mas como uma ordem de uma construção história. Essas pessoas quando falam, quando se apresentam para nós com qualquer nível de dificuldade. Ele faz a ruptura desses níveis, não uma construção linear,

segundo ele, essas pessoas nunca vão estar sendo apresentadas para nós apenas com a deficiência. Mas através das interações que elas tiveram ao longo dos anos.. Não vejo a deficiência biologicamente determinada, ou seja, um sujeito que tem uma síndrome que tem uma falta na ordem da formação cerebral. Porém, a construção relacional com essa falta, ela vai ser uma construção social e cultural, o que vai ser diferente para cada sujeito, para cada grupo. Porque nós somos diferentes. Eu aproximo essa pessoa do mundo e de todos nós com às suas diferenças. Eu penso que essa pessoa, embora tenha uma deficiência real, está inserida no contexto de cada um de nós, está absorvendo relações sociais e está favorecendo interações sociais também.”.

Embora seja sempre problemático falar de mudanças, essa experiência significativa possibilitou a referida gestão propor um conjunto de medidas que, partindo desse enfoque, privilegiou a mediação como possibilidade de construção de conhecimento entre os docentes. Nesse sentido, é implementado um projeto intitulado: Escola Inclusiva: Vamos estudar juntos?, tendo por base a narrativa de professores como um processo de construção de conhecimento. Com uma troca de experiência entre os professores, que no cotidiano de suas escolas educam alunos com necessidades educacionais especiais. A proposta visava, através das narrativas, tentar compreender os caminhos trilhados no fazer pedagógico e compartilhados por diversos atores na escola. Essa proposta incentivava o professor a ser um pesquisador de sua prática, um narrador de suas histórias condensada em forma de seminários.³⁷ Dessa forma, foram implementados inúmeros projetos³⁸ que asseguraram espaços

³⁷ Tive a oportunidade de participar na condição de palestrante em 1999, juntamente com a pesquisadora Helena Maranhão, da apresentação de um trabalho realizado por nós sobre a situação dos atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais, nas redes de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Esse trabalho teve a chancela da Representação do MEC/RJ.

³⁸ No período de 1997 a 2000, foram desenvolvidos vários projetos: em 1997, um diagnóstico da realidade educacional, através de seminários narrativas que durou todo o período dessa gestão; em 1998, a identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais, sessões de estudos partilhadas com o professores do ensino regular discussão do projeto político- pedagógico com as múltiplas equipes da SME, Integração Social. Em 1999, houve a matrícula dos alunos com necessidades especiais nas escolas, com uma avaliação dos apoios necessários, visitas às escolas, o desenvolvimento do Projeto de Capacitação (Convênio com o FNDE), com a consultoria da Dra. Rosita Edler de Carvalho, encontro de educação de surdos, implementação do projeto de adaptação de mobiliário e espaço físico das escolas, do projeto de aquisição de materiais para os cegos e alunos com visão sub-normal. Essas informações fazem parte do acervo da pesquisadora Mariangela da Silva Monteiro emprestado para ilustrar essa dissertação.

coletivos de construções de práticas pedagógicas, voltadas para o atendimento à diversidade de seus alunos.

Capítulo IV

Minhas reflexões caminham no sentido de tentar resgatar o contexto histórico no qual se inscreve meu estudo, baseando-me na compreensão de que existiram condições objetivas para a realização das mudanças de enfoque, quanto à possibilidade de perceber o deficiente como um sujeito participante do contexto sócio-cultural.

Nesse sentido, as ações do passado têm repercursões atuais, sem aderir no entanto, a uma visão determinista da história. O movimento de inclusão se inscreve no bojo dos anseios individuais e coletivos e é marcado por transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas que apontam para o fim de uma ciência de cunho essencialmente positivista. Diferentemente da visão médica, analisa-se o aluno no contexto escolar e suas dificuldades nas relações com os demais, tendo nessa premissa uma condição indispensável para a sua permanência no sistema. Tendo como foco a aprendizagem e a superação das dificuldades acadêmicas, através de recursos, sejam pedagógicos, fonoaudiológicos, psicológicos ou outros, que possam viabilizá-la.

Frente a essas questões, retomo o caminho que me leva à escola, a fim de compreender como se dão as interações em espaços diversificados, as relações de poder, as vivências individuais e coletivas de valores, o uso de linguagens pelos sujeitos que compõem esse cenário privilegiado para estudar, dentre outras questões, a alteridade.

IV As formas de percepção e convivência no espaço escolar

Os modelos impregnantes na sociedade pautados em padrões hegemônicos culturais se antagonizam aos discursos inclusivistas, que operam no plano macro e micro social, registrados cognitivamente enquanto padrões de interações nos grupos.

Sendo assim, os discursos sociais acabam contaminando o imaginário coletivo. Portanto, não é difícil de se verificar porque são estigmatizados os deficientes, os *diferentes*, hoje dissimulado por um discurso de aceitação das diferenças com nuances mais humanitárias.

Nesse sentido, é possível perceber uma exaltação da diversidade presente na mídia, nos documentos oficiais, no senso comum traduzindo-se pelo que se costuma denominar de *politicamente correto*; *tolerar* sim, porém evita-se a aproximação com o outro.

4.1 A percepção dos diversos atores³⁹ da comunidade intra e extra-escolar sobre os “diferentes”

O historiador italiano Carlo Ginburg desenvolve uma teoria denominada paradigma indiciário, onde descreve a descoberta realizada por um perito italiano, Giovanni Morelli, que cria uma técnica de verificação de autenticidade de quadros atribuídos a autores famosos. O referido perito se concentrava em sinais imperceptíveis e que eram marcas desses artistas, que revelavam a autoria e autenticidade dos mesmos. O investigador deveria se deter não no estilo do artista, mas nos pormenores. Segundo a análise de Ginburg, a invenção de Morelli se inscrevia numa forma de leitura da realidade. Segundo Konder (2001) “(...) Ginburg fala de um paradigma que se concentra na percepção de signos que em geral possuem “a involuntariedade dos sintomas”(p.18). Esse paradigma indiciário pode ser usado para elaborar formas de controle social mais sutis, mas também “pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro”(idem). Esse método foi aproveitado pelo criador da psicanálise, Freud,⁴⁰ que no capítulo dedicado à

³⁹ professores, alunos, pais etc.

⁴⁰

interpretação de sonhos sinaliza que, desde os tempos mais antigos, o homem dedicou-se a interpretar os sonhos, com métodos diferentes que poderiam desvendar aspectos não revelados. Segundo ele:

“(...) um exemplo desse método pode ser observado na explanação do sonho do Faraó, proposto por José na Bíblia. As sete vacas gordas seguidas pelas sete vacas magras que devoram as gordas- tudo isso era um substituto simbólico referente a uma profecia de sete anos de fome na terra do Egito, que deveria consumir tudo que surgir nos sete anos de abundância. A maioria dos sonhos artificiais construídos por escritores de ficção estão destinados a uma interpretação simbólica dessa natureza: reproduzem os pensamentos do escritor sob um disfarce (grifo meu) que é considerado como em harmonia com as características reconhecidas no sonho(p.104)

A partir dessa formulação, Freud mergulhou nos estudos referentes aos conteúdos inconscientes encontrados nos sonhos e nos “não ditos” presentes nos discursos de inúmeros casos que catalogou em sua clínica. Analisou um jovem que se sentia incapaz de sair de casa, pelo fato de achar que mataria todo mundo que encontrasse pela rua. Nesse sentido, passava dias torturando-se à procura de alibis, caso fosse acusado de assassinato. Em análise descobriu que a razão para esse suplício residia no fato de, aos sete anos, ter alimentando o desejo de matar o próprio pai, sentimento que se manifestara também em tenra idade. *Com o falecimento de seu pai, surgiram no paciente as auto-censuras obsessivas; ele contava então com 31 anos, assumindo a forma de uma fobia transferida a estranhos(Freud:1972)* Neste sentido, os desejos inconscientes⁴¹ estavam sendo encobertos pelo receio de vir a agredir um estranho, aqui representado pelo próprio pai (p. 276).

O caminho trilhado por esses autores podem nos fornecer pistas para uma compreensão da dinâmica presente no dia-a-dia da escola, na fala e atitudes dos sujeitos pesquisados. Como nos lembra (Cardoso,1986). “(...) È preciso ancorar as

⁴¹(...)o inconsciente freudiano é, em primeiro lugar, indissolavelmente uma noção tópica e dinâmica que brotou da experiência de tratamento. Este mostrou que o psiquismo não é redutível ao consciente e que certos conteúdos, só se tornam acessíveis à consciência depois de superadas certas resistências; revelou que a vida psíquica estava inteiramente cheia de pensamentos eficientes embora inconscientes, e que era destes que emanavam os sintomas”(LAPLACHE,J. PONTALIS Vocabulário da Psicanálise, pg.306, ed.Martins Fontes 3ª.edição,1977,SP.

relações pessoais em seus contextos e estudar as condições sociais de produção dos discursos. Do entrevistador e do entrevistado” (p.106).

Assim, procuro não me “perder” nos meandros das análises psicanalistas, mas estar atenta aos episódios que podem encerrar grande significação e entendimento acerca dessas questões.

Padilha(2001), em suas pesquisas sobre o desenvolvimento simbólico em deficientes mentais, numa perspectiva sócio-cultural, utiliza o modelo interpretativo presente no paradigma indiciário, tendo como objetivo acompanhar as diferentes alterações que ocorrem no desenvolvimento simbólico desses sujeitos durante a fase do atendimento psicopedagógico.

“(...) gostar ou não gostar, ter motivos para isso, mas não saber dizer com palavras para que o outro a compreenda. Há no entanto, atos de reflexão sobre as emoções que as palavras trazem. Entender esse funcionamento cognitivo e linguístico (verbal, oral, gestual e o silêncio) deve fazer parte dos estudos sobre os modos de significar o mundo, sobre as formas peculiares de se fazer compreender. Peculiares no sentido de singulares e como tais, possíveis de representarem pistas, indícios, de fala Ginzburg.”(p.23)

Nessa linha, deparamo- nos com o exercício de tentar recriar as formas como os diversos sujeitos presentes no dia-a-dia da escola percebem a si próprios em suas interações, produzindo e reproduzindo práticas culturais singulares que encerram a riqueza de suas contradições.

Norbert Elias, descrevendo sobre o comportamento de uma comunidade urbana na Inglaterra, na década de 50, analisa as condições nas quais um grupo consegue lançar um estigma sobre o outro, o que ele chama de sócio-dinâmica da estigmatização. Nesse caso, um grupo de residentes antigos estabelece um conjunto de normas no sentido de tentar preservar as tradições comunitárias, como forma de auto-protegerem-se, de tal modo que qualquer outro grupo de moradores recém-chegados é visto como ameaça à sua integridade física , moral e espiritual.

Esse grupo que sistematicamente ameaça o poder, o prestígio, o status dos moradores antigos (os estabelecidos) não tem poder, força ou capacidade de retaliar as constantes humilhações impostas pelo grupo dominador(estabelecido). *A estigmatização, como aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se muitas vezes a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido.cf. (Elias,2000,p.35)*

Como vimos, a escola objeto desse estudo tem por característica atender a um segmento de alunos de baixa renda⁴² com dificuldades educacionais especiais(os outsiders) que convivem com os estabelecidos(os alunos) ditos “normais”, os quais se encontram em situações econômicas e pedagógicas mais favoráveis, num movimento dialético que aponta para novas formas de encontro com o outro, sem abandonar, porém, em definitivo, antigas formas de segregação.

A questão reside no fato de se tentar compreender a dinâmica presente nessas interações no âmbito da escola⁴³. Os momentos de integração entre as crianças do ensino regular e especial ocorrem no horário das refeições, na capoeira, ou em festas que eventualmente são realizadas nas escola. Os alunos das classes especiais são liberados meia hora antes dos demais. A justificativa para essa atitude foi dada pela professora de classe especial: “(...) *eles têm que sair mais cedo para não serem machucados pelos outros, os garotos saem correndo e muito de nossos alunos têm dificuldade de locomoção.*

No trabalho de campo, foram realizadas entrevistas individuais abertas, com a diretora da escola, alunos das classes especiais e ensino regular, com as orientadora pedagógica e educacional, pais de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes especiais, ou em salas de recursos, professores de ensino regular e especial, ex-gestores e atuais responsáveis pela Educação Especial, parlamentares, professor de SEPE⁴⁴, pessoal de apoio da escola(faxineira, copeira, vigilante) e a utilização de um roteiro de observação de campo no período

⁴² Grande parte do alunos incluídos em classes especiais e que recebem atendimento em salas de recursos residem em bairros distantes da escola; muitos relatos dão conta de alunos que residem no terceiro Distrito de Duque de Caxias, Imbarié e Xerém (áreas onde predomina uma população com rendimentos mensais entre 1 e 2 salários mínimos - dado extraído do doc. Estudos Sobre as Condições de Vida e Atendimento a Crianças e Adolescentes do RJ: Monitorando Políticas Públicas: Duque de Caxias,2001,Fiocruz,RJ.

⁴³ A escola possui 576 alunos, dos quais 22 em classes especiais e 32 em salas de recursos-funcionando com 2 turnos(manhã e tarde ; (levantamento realizado pela escola em julho de 2001)

⁴⁴ Sindicato dos Profissionais de Educação.

compreendido da pesquisa de junho a dezembro de 2001 e um questionário para a Gestora de Educação Especial.

Nesse sentido, essa pesquisa tem um tipo de enfoque etnográfico com abordagens qualitativas utilizando técnicas de coleta de dados, dentre as quais o Grupo Focal⁴⁵ e dinâmicas que utilizaram análises de desenhos com crianças. Estas duas combinações tiveram o intuito de complementar às informações obtidas. Ao descrever o processo da pesquisa com esse enfoque aplicado a educação, a pesquisadora Marli André(2002), sintetiza algumas questões importantes para a sua compreensão:

- Interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado
- Ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou resultados finais
- Preocupação com o significado, como a “maneira “ que as pessoas vêem a si e aos outros; o pesquisador deve tentar compreender e retratar a visão de mundo dos sujeitos; o trabalho de campo é fundamental
- O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de material oriundo das observações, entrevistas, etc. dados descritivos de situações, ambientes, pessoas, depoimentos, diálogos, que por ele são reconstruídos em formas de palavras ou transcrições literais.
- Esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

No que concerne a aplicabilidade do grupo focal, esta técnica converteu-se em um dos principais instrumentos dos métodos de “indagação rápida”, desenvolvida para obter uma informação ágil, pouco a baixo custo - que pode ser conseguida em pouco tempo, em profundidade, com um volume significativo de informação qualitativa - que possibilita dar respostas a curto prazo às necessidades sociais mais urgentes, de uma maneira rigorosa e científica, permitindo entender os processos de construção da realidade cultural dos membros de um grupo específico.

⁴⁵ Krueger, Richard, Focus Group, a Practical Guide for Applied Research, Sage Publications, California, 1994.

Em linhas gerais, o método comporta os seguintes pontos principais: (1) recolher as percepções dos atores sociais, sem idéias preconcebidas e nem hipóteses a comprovar: as categorias e conceitos analíticos são construídos a partir dos discursos e não são um a priori dos mesmos; (2) compreender e explicar os comportamentos sociais, cercado uma problemática, suas causas, seus efeitos; (3) favorecer a inserção dos atores, acordando-lhe a palavra e reconhecendo que cada pessoa é o ‘expert’ de sua própria história.

Assim sendo, foram realizados seis grupos focais, com cinco jovens de ambos os sexos do 3º e 4º ano do ciclo, na faixa de 12 a 14 anos, estudantes do ensino regular, não especiais. Não foi possível realizar grupo focal com os alunos com necessidades especiais nas classes especiais ou salas de recursos, por problemas operacionais e impedimentos técnicos – o número de alunos não era suficiente para formar tais grupos, utilizou-se nesse caso roteiro de observação e conversas informais.

Registre também inúmeras observações, obtidas em conversas informais que dão conta da ambivalência dessa situação. Nos depoimentos dos alunos nos grupos focais, percebe-se a convivência como espaço de conflitos. Para eles, os alunos da classe especial são “doentes” e “chatos”, porém reconhecem direitos iguais de cidadãos.

“Quando eu estudava em outro colégio, ficava encarnando numa garota que era “doente” e estudava em outra classe, depois fomos transferidos para esta escola e passamos a estudar juntos e de vez em quando eu até a ajudo nos trabalhos da escola. Hoje eu fico com vergonha daquela época. (...) Eu acho que eles devem estudar em escolas como a gente” (entrevista com jovem no grupo focal).

A ambiguidade provoca também relatos que dão conta da incapacidade desse aluno aprender. Um dos alunos chegou a mencionar: (...) *eles não estudam de verdade, eles brincam muito, ficam desenhando todo o tempo e não precisam passar de ano, não precisam fazer prova*. Em outros depoimentos, os alunos registram o preconceito *Alguns pais não gostam que seus filhos estudem aqui*. Em conversa com uma jovem com deficiência mental⁴⁶ na hora do recreio a mesma revelou a importância de estudar

⁴⁶ Essa jovem possui 22 anos de idade e estuda há quinze anos nesta escola não está alfabetizada até o momento. A nova revisão da definição de deficiência mental da AMMR não considera relevante os graus de comprometimento intelectual propõe que se adote medidas de apoio necessárias às pessoas com déficit cognitivo e destaca a importância da interação e as possibilidades de adaptações em seu

na escola e o gosto pela professora. “ *Aqui a minha tia é boa ela fica falando, que eu tenho que aprender*”.

Nas observações das interações no momento do receio, realizado em conjunto com algumas turmas do ensino regular, algumas questões nos chamam a atenção no tocante à percepção e às atitudes dos alunos ditos “normais”, sobre os colegas da classe especial. Na bancada onde é servido o almoço, sentam-se ao lado direito os alunos da classe especial, algumas vezes acompanhados de suas mães que auxiliam a professora no oferecimento de almoço a seus filhos. Na outra bancada, do lado esquerdo, ficam os alunos das classes regulares.

De vez em quando, um dos alunos do ensino regular faz uma piada com o companheiro ou imita um dos alunos com movimentos estereotipados, semelhantes aos realizados por alunos especiais. É muito comum ouvir um deles xingar o outro de “doente”, em clara referência aos colegas da classe especial. É importante sinalizar que essa escola atende a crianças com retardo mental, deficits cognitivos, autistas, hiperativos, crianças com distúrbios de conduta etc. Há ainda aqueles que são atendidos em salas de recursos, que, em grande maioria, não estuda na escola.

Assim como reconhecem os direitos iguais para todos, os alunos das classes regulares convivem com o sentimento de estranheza de ameaça à integridade física, o que desencadeia, em determinados momentos, sentimentos de rejeição em relação aos alunos da classes especial.

(...) às vezes os doentes nos chateiam, na hora do almoço sujam tudo do refeitório, cospem no bebedouro e ficam fazendo “barulhos” com a boca. Tem uns que ficam parados. Outros ficam “zoando”. Tem um deles que toma todo o nosso refrigerante, escondido. (...) Fulano tem nojo deles, outro dia, ela viu um “doente” escarrar na pia que o pessoal da cozinha lava os pratos, nunca mais ela almoçou aqui. Ela fica com fome, mas não come mais nada nessa escola”.

ambiente. O importante é considerar os tipos e intensidades de apoios necessitam essas pessoas para aumentar sua autonomia. Essa jovem, faz pequenas compras no supermercado próximo a sua casa com o auxílio de sua mãe. Um grande obstáculo para as pessoas com deficiência mental reside na percepção negativa que a sociedade têm sobre eles principalmente no que concerne aos aspectos escolares.

Porém, um termo muito utilizado pelas crianças e jovens que estudam nessa escola nos remete para uma questão que marca os lugares e as relações entre um segmento e outro. Cumpre destacar que emerge nas diversas falas a noção de doença atrelada à incapacidade e improdutividade dessas crianças que estão do lado de lá. Marques(2001), ao analisar o sentido da deficiência na atualidade, comenta que o processo de construção desse discurso inicia-se com a Revolução Industrial, no século XVIII. Para ele,

“(...) atrelada à noção de produtividade emergiu o modelo de corpo produtivo, categoria esta que só fez agravar ainda mais a marginalização dos portadores de deficiência, uma vez que não se pode dissociar, nessa formação ideológica, a condição de indivíduo deficiente de uma idéia exterior de capacidade produtiva e da concepção de corpo social que fundamenta todas as relações políticas e econômicas.”

Na modernidade, se consolida um discurso sedimentado na dicotomia produtividade versus improdutividade, que vai garantir a reserva aos “improdutivos”, ou seja, os deficientes em espaços tutelados, que se constituirão num forte esquema de identificação e segregação.

No campo da educação, a teoria do capital humano consubstancia essa visão, enquanto produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho, sendo entendida como um investimento como qualquer outro (Frigotto,1984). Nesse sentido, os alunos com necessidades educacionais especiais pouco se beneficiariam da educação por essa constituir-se numa das principais causas para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

Isto posto, a maioria dos alunos do ensino regular percebe como “doentes”⁴⁷ aqueles alunos que utilizam a classe especial ou as salas de recursos – generalizando a todos como “doentes mentais”. Percebe-se a existência de discurso que legitima o direito de estudar e conviver, externalizado pelos alunos, em oposição aos discursos da sociedade, vista por eles como preconceituosa.

⁴⁷ É preciso desvincular a deficiência mental de doença. Muitas pessoas com deficiência mental são saudáveis do ponto de vista orgânico. A definição de deficiência mental adotada neste estudo, está baseada na AAMR(1992), utilizada também nos documentos oficiais do MEC.

Através do relatos, pode-se constatar em alguns enunciados dos jovens do século XXI, elementos presentes que se aproximam de uma concepção asilar, que impregnou o século XIX, e legitimou o discurso médico e a prática da segregação dos indivíduos considerados “loucos” ou problemáticos para a época.

Nessa perspectiva, conviviam naquele período visões mais humanizadas para o trato dos “doentes” com outras que recomendavam a prática do internamento e a segregação desses indivíduos. Segundo Foucault, os primeiros lugares pensados pelos médicos que defendiam uma corrente mais humanizada, onde os doentes, de preferência, deveriam buscar o restabelecimento eram: o contato com a natureza, viagens, passeios ao ar livre, isso significando uma ruptura com o mundo artificial da cidade. Essa corrente era defendida pelo médico Esquirol, que também recomendava que, ao se construir um hospital, fosse observado que cada cela se abrisse para o jardim. Podemos observar ainda hoje esse cuidado nas construções do Hospital das Santas Casas de Misericórdia. Utilizava-se também uma forma lúdica de lidar com a loucura, com representações em forma de peças teatrais.

Entretanto, a prática de internação é solidificada nesse período, quando se reconhecia que o “doente” não podia mais conviver no seu meio, no seio da família e representava um perigo para si e para os outros. (...) *Assim se estabelece uma função muito curiosa do hospital psiquiátrico do século XIX : lugar de diagnóstico e de classificação, retângulo botânico onde as espécies de doenças são divididas em compartimentos cuja disposição lembra uma vasta horta.* (Foucault, 1979, p.113).

A existência de lugares que delimitam a “sanidade da loucura” é percebida pelos alunos de forma ambígua, apesar de em determinados momentos conviverem no mesmo espaço, como por exemplo, nas horas de refeições ou festas na escola, a possibilidade de ingressarem em seus “lócus” de aprendizagem é vista como remota. *Tem uma cara aí ,que tá classe especial há dez anos e não sabe ler, na minha turma não!*

Também verifica-se que “a doença” para eles é temporária e ocasional, é tida como falta de fé dos pais em Deus que pode consertá-los e inseri-los no convívio integral. “ (...) *se Deus quiser, ele pode consertar essas crianças e elas voltam a estudar com a gente.*

Em um segundo momento, trabalhamos com crianças de faixa de 7 a 11 anos do (1º ao 3º ano do ciclo); foram realizados 06 dinâmicas com 05 crianças de ambos

os sexos em cada grupo. A dinâmica incluía a leitura do livro *Um Amigo Diferente?*⁴⁸, em seguida, solicitava-se aos alunos que desenhassem a escola e um amigo *diferente* da escola. Separavam-se dois sub-grupos de 05 alunos nos quais havia pelo menos um colega com deficiência mental e solicitava-se que executassem a mesma tarefa, que deveria ser realizada individualmente. Na maioria das vezes, percebe-se que o grupo fica meio impactado levando alguns segundos para dar início às atividades.

Nos desenhos dos integrantes dos dois sub-grupos selecionados, os quais convivem com pelo menos um aluno com deficiência mental⁴⁹ ⁵⁰ em suas salas, os *diferentes* não são representados e nem mencionados como tal.

Ao desenharem a escola, utilizam na maioria das vezes cores quentes (vermelho, amarelo) e representam apenas o espaço onde estão inseridos, apesar da escola possuir dois prédios, um na frente, com sobrado e outro, nos fundos. Uma das alunas, durante a dinâmica, afirma: “A minha escola é essa aqui”, apontando para o prédio e para os espaços onde transita. Em alguns desenhos estão representadas as figuras da diretora e da coordenadora pedagógica apenas com a cabeça. Pode-se inferir por analogia que aí reside uma questão de divisão de poderes e espaços, simbolizados como figuras onde a cabeça, ou seja, o poder é assim representado e visto por eles.

Quando representam o “outro”, o “diferente”, os desenhos se referem à figura dos alunos da classe especial, com traços imperceptíveis e ausência de cores ou por figuras diminutas no canto da folha ou embaixo. Algumas vezes existe a referência a “doente”, associada à representação do “outro”. A palavra *doente* aparece escrita em alguns desenhos e alguns representam o “outro” ou o “diferente” pelas características físicas ou da indumentária. Por exemplo, desenham o boné do aluno da classe especial, o aluno mais alto pertencente à mesma classe, o gordo, a gorda etc. Ou seja, os discursos dão indícios de como são travadas as relações em nível interpessoal e simbólico.

⁴⁸ O livro dedicado ao público infanto-juvenil aborda de forma lúdica a diversidade humana.

⁴⁹ Essa terminologia dada pelas professoras regentes dessas turmas.

⁵⁰ Essa informação foi dada pela professora regente.

Constatamos que a maioria dos alunos, ao ingressarem na escola e se defrontarem com os “diferentes”, foram tomados de pânico, sentindo-se acuados e amedrontados diante deles. Um dos alunos entrevistados refere-se assim a essa experiência: “ *Quando entrei aqui na escola , eu era pequeno, tinha medo deles; na hora do recreio não gostava de comer perto deles. Às vezes eles nos agrediam. Agora já sou grande e eles continuam pequenos*”.

Fica implícito nesse discurso o fato desse jovem perceber-se amadurecido e que os “outros”, os “diferentes” ficam sempre crianças, não mais ameaçando, portanto, a sua integridade. Nos desenhos percebemos o quanto o “outro” é ameaçador; o rótulo tem como função proteger o “grupo” e conferir uma identidade capaz de suportar a angústia de vir a ser comparado ou igualado aos “doentes”. Portanto, o reconhecimento do outro se dá, necessariamente, dentro de uma ética. É importante admitir também que essa relação se dará no embate , uma vez que é legítima a alteridade.

O termo “doente” torna-se pejorativo quando utilizado pelos alunos em referência àqueles que cometem uma falta, considerada como “vacilo” pelo grupo. Além do mais, constata-se que alguns professores usam dessa prerrogativa quando comparam o comportamento de alguns de seus alunos como *piores* que o daqueles alunos da *classe especial*. Essas constatações corroboram estudos realizados nos Estados Unidos(1983), Austrália(1984), Itália(1977), que analisam a aceitação do convívio em espaços de sociabilidade entre crianças e deficientes da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes.

Um dos estudos, realizados nos Estados Unidos(1983)⁵¹, concluiu que as atitudes das crianças para com seus colegas deficientes dependem de dois fatores: a idade dos alunos a extensão das suas relações anteriores com os deficientes. Os pesquisadores utilizaram escalas de atitudes para avaliar a experiência, partindo da observação de grupos de alunos normais e deficientes que já mantinham relações consideráveis entre si e outros grupos na mesma categoria que mantinham pouco contato. Os resultados foram favoráveis para o grupo de alunos normais e deficientes que já mantinham relações de proximidade.

⁵¹ RONCIN C. Vayer P. L'Integration des enfants handicapés dans la classe, 1989,ESF,France.

Este fato registrou uma forte aceitação e *tolerância (sic)* das crianças normais com as deficientes, quanto mais cedo fossem colocadas em contacto umas com as outras. Segundo o estudo, a integração se revelou um meio eficaz de favorecer o desenvolvimento tanto das crianças deficientes, como também as não deficientes na educação pré-escolar, uma vez que, especialmente nesta faixa da escolaridade, existe um sistema de cooperação para a realização das atividades sugeridas pelo professor⁵².

Vygostky chama a atenção para a interação social, no processo de construção das funções psicológicas superiores, base da compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo ele, essa capacidade é despertada nos trabalhos nos quais as crianças estão sob a orientação do professor ou em companhia de outros companheiros mais adiantados:

“() Usando este método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos que estão em estado de maturação ou que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.”(p.113)

Pelas limitações de tempo e recursos financeiros, as observações não puderam se estender por um período maior, quando poderíamos isolar algumas variáveis como tempo de permanência desses alunos na escola, trajetória escolar dos pais, aspectos culturais, religiosos, atitudes preconceituosas por parte dos pais ou dos professores regentes desses grupos. É interessante destacar a presença de um ou mais alunos com deficiência mental não mencionada nos dois sub-grupos pesquisados. Isso pode nos levar a inferir que, nessa situação, esse aluno incluído em sala de aula não é percebido como “outro”, situando-se desta forma em relação de *igualdade* com os demais. Nesse sentido não são reconhecidos aspectos agravantes nas diferenças⁵³ que

⁵² Encontramos referência a inúmeros casos de sistemas de tutelas e aprendizagem cooperativa entre alunos de classe regular e especial descritos por Stainback & Stainback in *Inclusão: Uma guia para educadores*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1999, 1ª. ed.

⁵³Essa escola atende a alunos com deficiência mental; nesse caso é possível inferir que os alunos incluídos, em sua maioria, possuem graus de comprometimento intelectual leves.

ameaçem a integridade desses sujeitos, o que, desta forma, possibilita uma identificação desse aluno como integrante do grupo. Posto o tema, continuo a abordá-lo levando em consideração nesse momento a forma como os professores se percebem frente às diferenças e como têm vivido e reagido nesse espaço.

Muitos professores entrevistados por mim tiveram alguma experiência com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula. A maneira como se dá a entrada do aluno, a participação do professor nessa decisão, as características físicas, psicológicas e pedagógicas desse aluno serão de fundamental importância para a aceitação tanto por parte desse professor quanto da turma:

“(...)Eu tive experiência com um aluno especial incluído em minha turma, freqüentando a sala de recursos durante muitos anos. Esse aluno tinha uma grande capacidade intelectual e estava acima da média do rendimento na turma, porém era extremamente agressivo e quando estava atacado não deixava ninguém em paz. Ele era tão agressivo que às vezes no recreio ele batia e chutava todo mundo. Na sala de aula, batia na mesa, agredia os colegas. Ele ficou comigo um ano inteiro; nessa época, a psicóloga que trabalhava aqui me consultou sobre a possibilidade dele continuar comigo no ano seguinte. Apesar do bom rendimento, eu optei por não continuar com a turma. Ele causava muitos transtornos e, em certa ocasião, num dia de chuva, ele ficou ensopado e disse para a mãe que tinha sido por ordem minha. Isso causou um mal estar. Apesar de todos, inclusive a mãe dele, saberem que ele tinha tomado a decisão de não entrar na sala e ficar apanhando chuva no pátio da escola. Nesse ano, ele foi aprovado para 3ª. série com excelentes notas”.

De uma maneira geral, os professores percebem que somente alguns alunos podem estar incluídos em classes comuns. Lidar com o comportamento *difícil* do aluno é um impedimento maior que a *limitação cognitiva*.

“(...)Eu acho que não é para incluir qualquer um. Sabe, depende da deficiência, ou da especialidade do caso, pois há casos que amedrontam as outras crianças, pela agressividade. Houve casos em que uma criança

possuía dificuldade , aparentava e usava a autoridade (coagia) demais, ele era mais velho. Houve necessidade de intervir e colocá-lo na posição exata. Nós às vezes precisamos ver o lado da especialidade do caso. Eu tive alunos especiais incluídos em sala de aula que, apesar se desenvolverem mais lentamente que os demais, pelos menos não eram agressivos.”(entrevista com professora da classe regular)

Cumpre destacar a presença de discursos que enfatizam uma certa desconfiança com relação ao arsenal teórico e pedagógico, capaz de possibilitar maiores superações, principalmente nos casos de maiores comprometimentos biológicos com reflexos nos aspectos sócio-culturais.

“(...) Apesar de saber que muitos não terão condições de aprender alguma coisa, acho que deveriam aprender a fazer alguma coisa. Alguns alunos já atingiram o limite pedagógico e estacionaram. Nesse momento, precisam de outra via, pois talvez a pedagógica tenha se esgotado, outros podem ir além. Contudo, a escola tem um limite, talvez haja outros recursos pedagógicos ou não para serem trabalhados com esta criança. Acho que o pedagógico tem limites.”(entrevista com professora da classe especial)

Vale a pena registrar que esta idéia está contida também no projeto político-pedagógico da instituição, no capítulo dedicado à introdução do referido documento:

“(...) Atualmente contamos com um grande número de alunos com idade maior que 14 anos e que estão na escola há bastante tempo sem que tenham progredido o suficiente para que se mudasse de turma ou modificassem substancialmente seus comportamentos de modo que permitissem dizer que continuam se desenvolvendo plenamente suas atividades pedagógicas. Esses alunos perderam a motivação pelas atividades que ministramos e precisam de outros estímulos que a pedagogia utilizada não consegue mais dar conta.”

Para a direção da escola, as crianças são bem integradas com os alunos da classe especial e tratados de forma equivalente. De vez em quando, crianças do 1º

ano do ciclo, recém-chegadas à escola, reagem com medo e choro à presença dos alunos da classe especial. A importância da convivência entre eles é traduzida assim:

“Eu mesma me assustei quando cheguei aqui, nunca tinha trabalhado numa escola com esse perfil, achava que os deficientes mentais não aprendiam. Mas depois de trabalhar aqui a gente vai aprendendo a conviver com eles, a gente vai vendo que eles raciocinam e, muitas vezes, até são mais dóceis que os ditos normais. A gente começa a não ter essa diferenciação entre um aluno e outro”. (entrevista com a diretora da escola).

Quanto aos pais, apresentam uma atitude de negativismo em relação às atitudes das outras crianças com relação a seus filhos e a crença na eternização da imagem infantil. A percepção negativa é um dos fatores que impedem o desenvolvimento das relações extra-muros desses alunos. Entre os responsáveis entrevistados na escola, nenhum mencionou a participação de seus filhos ou netos em atividades sociais com colegas, sejam da classe regular ou especial. Isso ocorre por conta de uma série de fatores, tais como as dificuldades encontradas no deslocamento para o centro (local de residência de grande parte dos alunos), questões relativas a gastos com despesas de passagens de ônibus, dificuldades em estabelecer amizades com colegas de outras turmas⁵⁴, e a falta de autonomia do aluno com deficiência. Outra razão é a constante ameaça de serem agredidos pelos colegas.

“(...) A tia ensina botar o pratinho lá, igual aos outros, a lavar as mãos e voltar voltar para a sala. Porque tem criança da classe normal que são normais, ficam brincando com as outras. Agora, tem aquelas que provocam. Botam apelidos, podem xingar, ou coisa assim. (...) Esse é maluquinho, coisa de criança! Crianças falam, né? Brincando... Por isso levo-a direto para casa, quando não tem terapia”.(entrevista com mãe de uma aluna com necessidades educacionais especiais em classe especial)

⁵⁴ A autora Rosana Glatt no livro *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental* constata essa situação de dificuldade de estabelecimento de redes de sociabilidade por parte dessas pessoas..

Um outro aspecto importante é a baixa expectativa com relação à aprendizagem desses alunos. “(...) *Minha filha está fraca em matemática e português. Outro dia eu dei uma nota de um real e outra de cinquenta e mandei ela escolher. Sabe qual a minha filha escolheu? A nota de um real. Parece que a escola não serve para nada!* “

Segundo Padilha (op.cit,p.45), “A avaliação clínica e institucional do deficiente mental tem levado à simples constatação das “faltas” sensoriais, motoras, verbais e cognitivas. Dessa forma a escola especial atua na direção da menor resistência porque se acomoda à deficiência, ajustando seus programas aos requisitos do pensamento chamado concreto

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento existe uma possibilidade de modificar essa situação. Vygotsky aponta para a possibilidade de se inverter esse olhar, uma vez que as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio estão numa esfera que permite o abrandamento das conseqüências da deficiência e apresenta maiores chances de influenciar na educação.

Para o professor da oficina de artes, que desenvolve trabalhos de esculturas utilizando a madeira, muitos alunos com deficiência mental apresentam uma extraordinária capacidade de trabalhar com abstração na perspectiva tridimensional. Os objetos esculpidos em madeira retratam o estágio de desenvolvimento desses alunos. Em seu cotidiano percebe que a dimensão relacional é fundamental para apropriação da forma da aprendizagem desse aluno que requer tempo e paciência por parte do professor/instrutor.

“Com esses alunos eu antes fazia na prática, via como estavam batendo a madeira, e o que eles tinham em seu interior, no seu âmago, o potencial para poder assimilar aquilo que eu ia transmitir. Pois se eu desse um exercício muito avançado, eles talvez tivessem de início dificuldade em assimilar. Quando via que algum tinha tido dificuldade em entender aquilo que passei para ele, eu utilizava outro processo, outro método. Às vezes ficava entusiasmado pelo fato deles mesmo demonstrarem uma força fora do normal para fazer determinados trabalhos. (...) Eu trabalhava com uma matéria-prima diferente. Era dado o desenho em papel para que passassem por meio de um carbono para a madeira. Às vezes eu fazia num papel especial, vegetal, que é transparente, pois

alguns tinham dificuldade mesmo até para passar; para decalcar. Muitas vezes eles sugerem mudanças, alterações nos desenhos; eles começam a construir objetos que fazem sentido para eles mesmos. Esses trabalhos são expostos na escola e em feiras culturais que ocorrem em diversos espaços na cidade.”

Neste sentido, produzir significado que seja entendido pelo outro denota apreender os códigos de conduta e signos que são compartilhados e apreendidos num dado contexto cultural. Só desta maneira é possível compreender que a nota de um real foi aceita no lugar da de cinquenta, uma vez que ela significava para aquela jovem a possibilidade de trocá-la na cantina por refrigerantes, biscoitos que tanto aprecia, tendo consciência de seu valor naquele contexto. Da mesma forma, esculpir entalhes em madeira, que se transformam em peças apreciadas pelo público interno e externo à escola, produz um intenso processo de produção de sentido para esses sujeitos.

4.2 O projeto político-pedagógico⁵⁵ - o discurso e a práxis

As sociedades modernas e contemporâneas estão passando por momentos de dúvidas e incertezas de toda ordem, as quais se refletem nas escolas. Nesse sentido, as escolas sofrem com crises de identidade e finalidade que lhes garantam uma legitimidade frente aos ideais de sociedade e do sujeito que ela quer formar. Essa situação afeta a segurança da escola, uma vez que está relacionada também aos valores e ao espírito da cultura transmitido de uma geração a outra.

Assim sendo, não faz mais sentido o trabalho com conteúdos descontextualizados, ensino massificante, pouca participação do professor na determinação nos rumos da escola, direções autoritárias, descontinuidade político-administrativa em nível central e os programas educacionais “salvadores”.

Em nosso estudo, temas relevantes como a inclusão dos alunos com deficiência, a articulação das equipes docentes de ensino regular e especial, cidadania, as possibilidades do aluno com deficiência mental, o ciclo de alfabetização e suas possibilidades enquanto facilitador da inclusão, preconceito, dentre outros, assumem papel de importância enquanto temas que estarão presentes

⁵⁵ O documento utilizado para análise intitula-se: *O projeto político pedagógico*, elaborado pela escola em 2000 estava disponível em mimeo..

no projeto político-pedagógico da escola e suas conseqüências para a educação em geral.

Tendo como centro do fazer a sala de aula, enquanto possibilidade de transformação do atual estado de coisas. Um caminho complementar, mas não menos importante, para isso implica na revisão do processo de planejamento (inclusive o curricular) e de outros processos inerentes ao trabalho escolar (como a avaliação). Em muitos estudos sobre a escola, freqüentemente é possível percebê-la como um dos locais de reprodução da violência, seja ela moral, simbólica, física, social etc, como também o local das discriminações sexual, étnica, econômica etc.

Por outro lado, são também bastante visíveis suas possibilidades como espaço eficaz tanto de socialização, ressocialização, construção e ressignificação das identidades dos alunos quanto e, principalmente, de recontextualização de determinações sociais e políticas, possibilidades estas que se concretizam através do trabalho escolar.

Historicamente, a escola tem se revelado um espaço de expressão da cultura de determinados grupos sociais, mostrando-se insensível às diferentes realidades culturais de seu alunado. Conviver com a diferença ou fazer valer as diferenças, conquanto seja direito de cada um de seus alunos, não é, na maior parte das vezes, a preocupação de uma instituição que vem considerando a história destes como única e homogênea.

Se partirmos do princípio que a escola não é autônoma, que faz parte de um determinado contexto social, recebendo múltiplas influências e sendo alvo de diferentes controles, é preciso, antes de tudo, compreender que não há projetos pedagógicos salvadores, capazes de produzir milagres no que diz respeito à educação. Todavia, suas possibilidades também apontam para a necessidade de se refletir sobre ela como um espaço que deve estar sempre aberto ao diálogo e ao debate, capaz de admitir e suportar conflitos entre os saberes dos alunos, dos professores e da comunidade.

Apesar de afirmar que o projeto pedagógico foi construído com a participação de toda a comunidade intra e extra-escolar, a diretora ao ser questionada sobre a educação de alunos especiais responde: *“Essa parte ficou por conta psicóloga, ela era a representante deles”*.

Nessa perspectiva, não existe projeto pedagógico que deixe de ser também um projeto político; não há neutralidade possível nesta construção. Como produção coletiva e desafiadora para um determinado grupo, em uma dada sociedade, de um determinado tempo, o projeto - instrumento importante para se pensar e definir o que se quer, porque se quer, em favor de quem e como se quer a educação - estará refletindo tanto a visão de mundo quanto as necessidades, as contradições e os sonhos de seus atores, definindo caminhos a serem seguidos e o compromisso a ser assumido pelos envolvidos na proposta que se quer desenvolver.

Falo, com isso, da construção de um projeto pedagógico que, a partir da reflexão dos professores, dos alunos, de suas famílias e dos demais interessados na ação educacional a eles dirigida, organiza, sem amarras, caminhos - e não destinos - da prática educativa voltada para a democracia, para a cidadania e para a transformação.

Entretanto, cidadania e democracia não podem ser valores abstratos e difusos na escola. Romper com isso – que tanto de uma quanto de outra, na verdade, só nos afasta - para construir uma nova identidade como educadores (responsáveis por uma determinada escola, inserida em uma certa comunidade, em um dado momento, nesta sociedade), parece ser uma das alternativas.

Elaborar projetos de forma coletiva, em que todos possam efetivamente participar, não é, todavia, tarefa fácil. De modo geral, a escola que conhecemos não tem essa tradição. Concorrem para isso a necessidade de múltiplos empregos por parte do professor, uma certa descrença nas possibilidades da educação no momento atual, a tendência vertical de nossas estruturas, as formas autoritárias de gestão ainda muito presentes e, especialmente, nossa incipiente vivência democrática.

Se trabalhar no coletivo não é uma prática da escola, garantir ao aluno o seu direito de participar efetivamente das decisões escolares é menos ainda. Isto ocorre não porque as pessoas envolvidas considerem desnecessário fazê-lo, mas porque, historicamente, a ação de planejar tem estado a cargo das chefias, das instâncias superiores, e não dos profissionais que, de fato, executam as ações.

A construção de um projeto pedagógico precisa rever sempre o já instituído para, a partir daí, constituir um processo que viabilize uma escola democrática, direito de todos e dever do Estado, sem desigualdades em seu interior, capaz de formar cidadãos trabalhadores, criativos e críticos.

Para a efetivação de um projeto pedagógico democrático, não há como gerir a escola a não ser de forma democrática, como um aprendizado. Vivenciar tal experiência, neste caso, é de fundamental importância para todos, especialmente para a juventude, que se mostra descrente das formas institucionalizadas de participação e se encontra distante de sua própria organização como categoria estudantil. Desta forma, a gestão democrática pode contribuir concretamente para a melhoria do serviço oferecido em cada escola para a “abertura” no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais

Entretanto, não bastará que se atribua às escolas o “poder mágico” da gestão democrática; é vital para o processo que se viabilizem, de fato, os meios e as condições para isso, garantidos por políticas educacionais comprometidas com a materialidade que tal autonomia requer.

Com esse enfoque a análise dos documentos referentes ao projeto político-pedagógico da escola, suscitou-me algumas reflexões: percebe-se claramente nas idéias ali contidas a ausência da participação efetiva da comunidade intra e extra-escolar. Existem referências a consultas realizadas aos professores, alunos e pais sobre a percepção da escola; no documento estão registradas, também, entrevistas com opiniões da comunidade intra-escolar sobre a mesma além do fato de que a escola possuía uma equipe composta por orientadores escolares, educacionais e uma psicóloga que impulsionavam as atividades pedagógicas. Quando, por fim, todos foram convidados a exercer outras funções o projeto esmoreceu:

“(…)Hoje eu estou meio quebrada, a equipe foi convidada pela Secretaria de Educação para atuar em outras frentes. Eles é que têm muitas informações sobre o projeto pedagógico, a parte referente aos especiais ficou a cargo da psicóloga, “menina dos olhos” dela. Você pode entender melhor lendo-o depois”(entrevista com a diretora da escola).

Lendo o documento, ressalto o item que diagnostica a situação da escola e não são mencionadas as estratégias a serem utilizadas no apoio aos docentes do ensino regular que recebem alunos da sala de recursos e da classe especial, destacando-se como uma das prioridades:

“(…) a possibilidade de ampliar o número de alunos inclusos. Desta forma, nossa postura estaria voltada às “necessidades educacionais especiais”, partindo do princípio segundo o qual “todos” os alunos precisam, ao longo de sua escolarização, de um atendimento diferenciado, respeitando-se as diferenças individuais”.(p.04)

Todavia, em nenhum momento o projeto problematiza a interface das equipes do ensino regular e especial no tocante à construção de conhecimentos acerca da escolarização do aluno com necessidades educacionais, incluídos na classe regular, nem menciona de que modo se dará o atendimento diferenciado para “todos” os alunos.

Dir-se-á que a escola reconhece a pertinência de um ensino mais individualizado para os alunos, que dele necessitam; não obstante, deixa de prever em seu planejamento a execução de tais atividades. Segundo Gandin(2001), o diagnóstico é peça fundamental no planejamento. Ele permite estabelecer uma direção, um caminho, um marco referencial sobre aquilo que a escola pretende alcançar em termos concretos. Entretanto, o diagnóstico pode gerar um desconforto na medida em que as pessoas têm dificuldades técnicas para realizá-los e ainda pelo fato dele remeter às questões que estão para serem realizadas, ou seja, o inconcluso, o não solucionado, o calcanhar de Aquiles da instituição.

Nesse sentido, também está ausente no documento o caminho percorrido pelo aluno com necessidades educacionais especiais, o tipo de avaliação a que será submetido, além da faixa etária limite para continuidade na escola.⁵⁶ Fica implícito, no entanto, que a passagem de um nível para o outro e a viabilização de propostas

⁵⁶ O documento cita uma experiência de um projeto experimental realizado em 1997, com alunos retardados mentais da classe especial, que após longo anos em tais classes permaneciam sem aprovação, sem mudanças. Foi criada, então, uma classe de alfabetização que viabilizava uma ponte entre o ensino regular e o especial, com 08 alunos, durante 02 anos com a mesma professora. Ao final, com a mudança do professora, eles fazem uma inclusão inversa, colocando alunos do ensino regular, aumentando a turma para 20 jovens, sendo que os alunos com retardo mental também eram atendidos na sala de recursos. Essa experiência perdeu-se no tempo e os registros e conhecimento advindos desse trabalho não foram incorporados ao projeto político-pedagógico da escola.

alternativas dependerão das características físicas, emocionais, cognitivas desse alunado:

“(…) para garantir a continuidade do processo de inclusão, propomos ainda: promover um estudo de cada aluno que atualmente frequenta nossa classe especial junto à Divisão de Ensino Especial da Prefeitura de Duque de Caxias, objetivando possibilitar alternativas pedagógicas para estes alunos”(p.14)

Remetendo a resolução desta questão a uma instância externa à unidade escolar, transfere-se a responsabilidade pelas conseqüências da não escolarização desses alunos a outros agentes externos. Por sua vez, a utilização de *alternativas pedagógicas* poderá constituir-se em possibilidade de oferecer a esse aluno a aprendizagem de um ofício.

Esse é um dos temas que mais inquietam tanto os pais, quanto os docentes, que se preocupam em oferecer caminhos profissionais para fazer frente à lógica de mercado neoliberal e excludente. Os depoimentos abaixo ilustram esse fato.

“Meu neto está nessa escola há doze anos na classe especial e até hoje não sabe ler; ele é muito esperto, conhece os ônibus, o caminho para cá. Estou velha, não tenho nenhuma aposentadoria, ele precisa aprender alguma coisa e já tem dezenove anos”(entrevista com o responsável)

“Depois de muito solicitar, a Secretaria de Ação Social começou um trabalho de oficinas profissionalizantes com alguns alunos aqui da classe especial. Eu tenho um aluno com retardo mental que é difícil para mim mantê-lo aqui nesse espaço de sala de aula. Ele não se interessa pelas atividades escolares e sempre que pode corre para o pátio para jogar capoeira. Vou tentar encaminhá-lo para esse projeto.(entrevista com a professora da classe especial).

Merece destaque a situação de outras escolas da rede diante do desafio em construir seu projeto político-pedagógico. Em entrevista, a responsável pelo Setor de Planejamento da Rede Municipal de Educação Duque de Caxias, que participou do processo de elaboração dos projetos pedagógicos das escolas da Rede, assim se manifesta:

(...) Se disser para você que as escolas que eu tenho maior contato conseguiram fechar o seu projeto a gente não vai estar sendo real. Porque nós, enquanto professor; e eu digo por mim, enquanto representante da Secretaria de Educação, também sentimos uma certa dificuldade, fomos buscar, estamos estudando, estamos trocando com os professores. Tem escolas nossas que já estão bem à frente no seu projeto, já tinham uma visão mais aberta do trabalho e existia mais participação da comunidade intra e extra-escolar. Essas escolas tinham um corpo de professores fazendo um trabalho muito bom. Quando você tem um esclarecimento maior; uma participação do docente, a coisa anda melhor neste tipo de escola e o projeto desencanta. Muitas escolas, entretanto, ainda não têm clareza sobre o que e como estão fazendo e o que querem fazer. Acham que o projeto é uma encomenda para a Secretaria” grifo meu.

Portanto, se cada projeto é único, porque define a situação também única de cada escola, pode-se pensar em alguns caminhos que orientem sua elaboração, de modo que ele crie raízes e que estas encontrem terreno propício para o seu fortalecimento. Isso implica, fundamentalmente, em partir de um balanço crítico da realidade que se tem, do ponto onde se quer chegar e das medidas realmente necessárias para o alcance de seus objetivos.

4.3 Os diversos saberes: a materialidade das relações entre às equipes no dia-a-dia-da escola.

Segundo Charlot (opus cit) o saber é construído coletivamente na mente humana e suas atividades estão submetidas à validação, capitalização e transmissão, as relações de saber são também relações sociais. Essas relações de saber são necessárias não só para se constituir o saber, como também para sustentá-lo após sua construção, o qual deverá ser aprovado pela comunidade científica. Esse saber de construção coletiva é, então, apropriado pelo sujeito. Isso só é possível se esse sujeito se instalar na rede de relações com o mundo que a constituição desse saber supõe; portanto, a relação com o saber é antes de tudo um conjunto de relações. Para ele a definição a seguir tem o mérito de enfatizar a importância de se considerar um conjunto de variáveis, capazes de ampliar esse rede.

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber ;e, por isso mesmo, é também uma relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.(p.81)

Nesse sentido, é preciso entender a dinâmica presente no que tange às relações entre as equipes de professores do ensino regular e aquelas ligadas ao ensino especial. Não é arriscado dizer que essas percepções baseiam-se em definições de competência, perfil profissional, tipo de personalidade, interesses etc, que justificariam a aceitação ou rejeição de um grupo sobre o outro. Os professores do ensino regular não se organizam da mesma maneira, os vinculados ao ensino de alunos especiais têm práticas bastante diferentes, vinculações diferentes, horários diferentes, baseados em crenças que possibilitam fazer frente à angústia, causada por alguns alunos que, independentemente de seus desejos, não responderão adequadamente e, em tempo breve, à demanda pela escolarização.

“(...)Exigência, sim, auto-exigência e níveis diferentes de cobrança, níveis diferentes de stress no trabalho.O pessoal do ensino especial é menos stressado. A cobrança de desempenho é relativa. O desempenho de nossos alunos não é avaliado e ele não vai ser cobrado. O pessoal do ensino regular com mais de 30 alunos em sala são mais stressados no trabalho que nós.(...) (entrevista com professora de ensino especial)

Os professores do ensino regular vivem seu cotidiano de correrias, em avaliações permanentes, cobranças de várias instâncias, de elaboração de extensos relatórios sobre o desenvolvimento do aluno, de participação constante em cursos e palestras de aperfeiçoamento, que, em última instância, têm como função a execução de procedimentos e instruções programadas, os quais terão um peso nos resultados finais sobre a eficácia do sistema de ensino no qual está inserido.

Entretanto, traçando um paralelo entre o estudo realizado por Elias (op.cit) podemos destacar a semelhança no comportamento dos grupos estudados, com as equipes de professores de ensino regular e de ensino especial⁵⁷, que no dia-a dia se relacionavam mas viam-se de modo preconceituoso.⁵⁸ Um integrante da equipe de ensino regular, responsável pelo grupo de estudo⁵⁹, faz referência à competência dos professores de educação especial, quando indagada sobre a possibilidade de convocar os professores de educação especial e coordenar os próximos grupos de estudos, com propostas de inserção de temas relativos à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:

“A maioria dos professores ligados à educação especial são práticos, não têm formação para lidar com esses alunos. Eles fizeram concurso para a rede e foram colocados em classes especiais, sem nenhuma supervisão. Depois realizaram uns treinamentos em serviços e algumas reuniões que nem existem mais hoje. Para saber a respeito da aprendizagem dos alunos especiais precisamos de especialistas da área, médicos, psicólogos; nesse pessoal daqui eu não confio.”

(entrevista com professor de ensino regular)

⁵⁷ Em matéria publicada pelo Jornal do Brasil do dia 05 de maio de 2002, pg.14-Suplemento Internacional intitulada: *França vota num futuro invisível*, sobre a proliferação do pensamento da extrema direita na Europa, um dos líderes do movimento dos “skinhead”, Igor Stuart, membro engajado do grupo Blond and Honour (Sangue e Honra) em resposta à pergunta sobre ataque a minorias disse: *Os ataques nunca são realizados por pessoas pelas quais as organizações dizem não serem responsáveis. Isso* significa dizer que na convivência esses grupos observados realizam também formas de violência simbólica contra as minorias, pela qual nunca são punidos por serem atos rotineiros, incorporados ao cotidiano. O entrevistado afirma que nunca foi processado por atos racistas.

⁵⁸ Equipe docente=24 professores do ensino regular(regentes de turma), (12) professores possuem nível superior

01 professor de ensino religioso; não possui nível superior

01 professor da classe de aceleração; possui nível superior

01 professor de educação física para deficientes mentais ; possui nível superior

04 professores de salas de recursos; não possuem nível superior

02 professores de classe especial;01 possui nível superior

01 professor de artesanato para DM; não possui nível superior

⁵⁹ Atividade quinzenal que reúne os professores para debates sobre temas relativos à educação. Durante a pesquisa os estudos versaram sobre teatro na educação, vídeo, dinâmicas de grupos, jogos e exibição de filmes, todos os temas foram escolhidos pela equipe de ensino regular.

A retórica, presente em discursos sobre os saberes docentes, é invocada no sentido de tentar entender a complexidade dessa situação em que professores convivem em situações singulares, percebendo um outro segmento de profissionais, como não portadores de um saber ou saber fazer. O fato é que, mal compreendido, o trabalho dos professores que atuam em classes especiais ou sala de recursos é restrito e condicionado a alunos que protagonizam histórias de rejeição sociais.

Esse fato pode ser explicado a partir do tipo de conhecimento desenvolvido por esses professores, que nomeiam como *estudos de casos*, vinculados à experiência profissional, um tipo de conhecimento articulado à prática e à subjetividade desse professor.

“(...) Eu trabalho com vários tipos de crianças com várias deficiências, você precisa trabalhar de maneira muito diversificada. Eu tenho A, ele é autista e bastante agressivo. Eu trabalho muito a parte afetiva e limites com ele. Eles passam aqui primeiro, para depois irem para classe especial ou inclusão. No caso do B, que vem de outra escola, tem uma situação bastante complicada. Ele não estuda pela situação dele, nenhuma escola quer ficar com ele, pela forma como se comporta. A mãe tentou colocá-lo numa escola, mas ele não permaneceu. Tenho que trabalhar regras com esse aluno”. (entrevista com professor da sala de recursos).

A manutenção das fronteiras entre as equipes baseia-se no reconhecimento de que os profissionais que atendem aos alunos especiais estão vinculados a uma instância que extrapola os limites administrativos e de poder da unidade escolar, delimitando seus campos e formas de atuação. São portadores de alguns privilégios como flexibilidade de horário, menor número de alunos em sala, menor cobrança de desempenho. Sobre esse aspecto não são bem compreendidos pela comunidade escolar os caminhos que percorre um aluno até ser encaminhado à sala de recursos ou classe especial, fato que agrava ainda mais os estereótipos lançados sobre a equipe de educação especial.

Para alguns professores da sala de recursos, o destino desse aluno é facilmente compreendido, uma vez que será encaminhado para a escola, após avaliação feita por

especialistas da Coordenação de Educação Especial. Entretanto, para a maioria dos professores entrevistados, o processo é visto como lento e burocrático.

Nesse sentido, a não existência de laudos é compreendida pelos professores das salas de recursos como uma garantia por parte dessa Coordenação de que este aluno não será estigmatizado, o que representa, por outro lado, uma insegurança quantos aos procedimentos a adotar em cada caso. De acordo com uma das professoras de sala de recursos, “(...) a Coordenação de EDESP encaminha para cá , com indicação para a professora da sala de recursos. Não tem laudos, a gente questiona e eles dizem que não vai adiantar de nada saber o que o aluno tem ou não tem. A gente vai identificando nas apostilas ou umas com as outras. Antigamente a gente tinha mais apoio, reuniões, professores itinerantes; esse ano não apareceu um intinerante por aqui”

Atendimentos educacionais e terapêuticos bem orientados e continuados, bem como metodologias especiais, devem levar em consideração as singularidades do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Assim, esse deve estar fundamentado em evidências , em estudos atualizados na área, comprovado e válido para cada caso. É importante a avaliação para que o professor possa tomar decisões, depois de definidas as áreas que serão trabalhadas e especificados os resultados que esse profissional espera obter dentro de um determinado tempo, ancorados em pressupostos teóricos.

Do ponto de vista do atendimento⁶⁰, destaca-se a maior demanda concentrada em casos de deficientes mentais, distúrbios de conduta, autismo, diagnósticos mais mencionados pela equipe baseados em relatos, inspirados algumas vezes no senso comum. A Coordenadora de Educação Especial contra-argumenta:

“(...) professor se quiser pode ter acesso à avaliação aqui na Coordenação, porém ele não vem aqui. Isso foi visto também; houve a efetivação de matrícula e não houve mais nenhum procedimento. Pretendemos que com a implantação da nova proposta o professor tenha uma pessoa da equipe para tirar as dúvidas sobre os alunos encaminhados. A criança é avaliada no

⁶⁰Na rede municipal registram-se escolas que atendem as demais especificidades como surdez, cegueira, dentre outras.

início do ano e encaminhada à escola, e se ela é encaminhada é porque tem alguma coisa.” (grifo meu).

Em entrevista, uma das mães de um menino de cinco anos, atendido em sala de recursos, comenta:

“ (...) Há quase um ano eu trago o meu filho aqui. Ele ele é hiperativo⁶¹ e muito agitado, tem dificuldade de ficar quieto. Na escola, onde ele estuda ninguém aguenta mais. Até hoje não vi melhora nesse tratamento. Trago ele duas vezes na semana, venho de longe e gasto passagem. Essa professora é muito fraca. A minha vizinha tem uma filha que é atendida aqui, com outra professora, eu acho que ela é muito melhor e a menina está indo bem. Antes de levar o meu filho para avaliação da Coordenação de Educação Especial, eu já tinha levado ao psiquiatra que fez o laudo constatando hiper-atividade. Agora, essa professora dele, me disse que ele parece deficiente mental. Deficiente mental? Merda nenhuma! Para o ano vou transferir meu filho de sala de recursos”.

Tem se discutido muito sobre a real necessidade dos professores terem conhecimento a respeito da avaliação da criança realizada por “especialistas”, no âmbito externo à escola. Entretanto, alguns autores recomendam que os professores recebam informações com dados que o auxiliem em seu trabalho, e possam desenvolver uma compreensão a respeito das potencialidades, habilidades sociais, de comunicação e motoras de seus alunos. É necessário também que possam ser considerados os tipos de materiais utilizados na aprendizagem e as metodologias empregadas. Que sejam também verificadas as condições físicas que favorecem a

⁶¹ Refere-se a um dos distúrbios do comportamento mais frequente na idade pré-escolar, caracterizado por um nível de atividade motora excessiva, déficit de atenção e falta de auto-controle. Na década de 60, surgiu a necessidade de uma definição mais funcional, como uma síndrome de conduta, tendo como foco a atividade motora. Na década de 80, como resultado de estudos, são relacionados aspectos relativos à cognição tais como: déficit de atenção, impulsividade, mudança contínua de objetivos e metas. Berkeley citado por Coll(1985) aponta algumas características: a) o surgimento na infância; inquietação motora; períodos reduzidos de atenção que não se relacionam à idade da criança; discrepância entre o nível de desenvolvimento cognitivo e os problemas manifestos de auto-controle. Para a maioria dos estudiosos um dos sintomas definidores da hiperatividade é o déficit de atenção. Consultando o Manual Diagnóstico Diferencial- (DSM- IV) o déficit de atenção é uma das causas do baixo rendimento escolar; classificado como 314.9 e exige uma avaliação cuidadosa para confirmação.

aprendizagem e informações que devem ser catalogadas a respeito da vida do aluno e suas relações com os familiares e a comunidade da qual faz parte, bem como suas características étnicas de gênero e sócio-econômicas que podem contribuir para desenvolver um planejamento individualizado a ser adotado em sala de recursos ou classe especial. Para Coll (1995) “(...) *O conhecimento, por parte do professor, do tipo de problemas específicos subjacentes ao distúrbio de hiperatividade é condição necessária para que se proporcione resposta adequada às necessidades da criança.*”(p.164).

Assim sendo, são questionados os planejamentos prévios com vistas à consecução de determinados objetivos por parte desse alunado, uma vez que deve-se levar em consideração as singularidades desses planejamentos e suas reais necessidades. Vejamos um planejamento da sala de recursos adotado por esta escola:

Sala de Recursos	Tema gerador- Vida sem drogas
Língua Portuguesa	objetivos * Conhecer as dependências da escola; * identificar o nome na chamada; * empregar cortesia no trato; *expressar oralmente o pensamento, organizando bem as idéias; * copiar material impresso; * executar movimentos gráficos;
	Estratégias Uso do espaço físico Expressão oral escrita Conversa informal Exercícios mimeografados Recados e avisos Supermercados

Reportando-me ao caso visto anteriormente, do aluno com diagnóstico de hiper-atividade, é plausível supor que este planejamento pouco contribuirá para a formação do aluno, em se tratando de uma síndrome que demanda metodologias que provoquem alterações comportamentais e aquisições de outros comportamentos mais *adequados* para que possa freqüentar uma sala de aula de ensino regular. É preciso

também ressaltar que o nível de compreensão cognitiva desse aluno não será suficiente para o cumprimento de algumas tarefas propostas pelo profissional da sala de recursos como, por exemplo, empregar cortesia no trato.

O mesmo poderia ser dito quanto aos alunos em classes especiais que ficam anos e anos sem possibilidade de alcançar níveis mínimos de escolarização correspondentes ao ensino fundamental. Pude observar a existência de alunos nessas classes que lá estão há pelo menos dez anos e que até hoje não conseguem se alfabetizar.

Alguns ficam pelo canto, um outro está deitado no chão, o exercício proposto - não realizado pela maioria - consiste na tarefa de escrever as consoantes e vogais. A professora pede licença para ir à secretaria da escola e tranca todos na sala, inclusive a mim, levando a chave com ela, para que eles não fujam e corram para a rua. (roteiro de observação)⁶²

Vigotski chama atenção para os limites e possibilidades da educação dirigida aos deficientes e insiste na validade e finalidade social da educação para esse segmento. Segundo ele, o que é cultural é social, os signos são sociais, as funções superiores do cérebro desenvolvem-se de modo social, a construção da personalidade se dá no social. Para ele não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas as consequências sociais desse defeito. Nesse sentido, a escola deve ser pensada dentro desse paradigma; caso contrário, o sujeito vai à escola apenas para ocupar o tempo, para descansar a família.

Bueno(1998) vem debatendo sobre o processo de exclusão que afeta indistintamente os alunos das classes regulares e especiais, na medida em que os responsabiliza pelo processo de escolarização sem que se discuta a eficiência do sistema.

“(…) O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que esta não reúne condições para usufruir do processo escolar porque apresentam problemas pessoais (distúrbios os mais diversos),

⁶² instrumento utilizado na pesquisa

problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre). O ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que esta, por suas próprias características, não possui condições para receberem o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consiga mínimos resultados com relação à sua escolarização.”

Assim sendo, o que aproxima os dois sistemas é a falta de dados que comprovem a escolarização dos alunos e uma sistemática avaliação de processo e acompanhamento da qualidade do ensino ofertado a todos que utilizam o sistema de ensino e, em particular, os que se utilizam de serviços de apoio.

Reportando-me ao comentário inicial quanto à insatisfação da mãe, os aspectos destacados acima devem ser considerados, à medida em que estão em jogo a imagem da escola, dos serviços, dos profissionais envolvidos e da própria Coordenação de Educação Especial. Assim sendo, é preciso repensar a prática e as relações no interior das escolas sob sua responsabilidade, que estão atendendo a esse alunado em salas de recursos, classes especiais ou em classes inclusivas.

De outra parte, também devem ser analisadas as condições dos alunos pois, reconhecendo-se suas características, é possível propor estratégias mais adequadas a cada situação e possibilitar apoio aos professores, examinando as possíveis etapas de transição do aluno da escola para a iniciação à educação profissional.

Os serviços educacionais escolares devem estar habilitados nessa função de estar à frente dessa realidade. Começar o processo de planejamento das equipes com um olhar para as necessidades dos alunos exige uma melhor preparação dos profissionais envolvidos e maior integração dos professores. Segundo uma orientadora com pouco mais de um ano nessa escola:

“(...) Essa escola tem uma classe especial e sala de recursos da qual eu não estou inteirada. Só tem uma orientadora educacional. – deveríamos trabalhar mais juntas, precisava de mais profissionais na equipe. Deveríamos ter um dia

para fazer um planejamento mais integrado, o que não está acontecendo aqui. Eu estou na fase de adaptação. O trabalho do orientador pedagógico é muito burocrático. Eu tenho que ler todos os relatórios dos professores, depois assinar todos esses relatórios que são bimestrais. Porém não entendo nada do trabalho do pessoal ligado à educação especial. Eu vou muito na classe especial e na sala de recursos. Na classe especial, a professora faz um bom trabalho. O aluno mesmo sem saber ler identifica o seu nome. Ela escreve o nome dele no quadro e ele faz uma bolinha em volta e desenha o rosto dele. É só isso que sei...”

Os projetos nesse país, mormente na área educacional, sofrem um processo de descontinuidade administrativa e vivem ao sabor das mudanças nas gestões. Com o intuito de aprofundar essa questão, resgato o histórico de um trabalho iniciado nessa escola, que sofreu com o afastamento da equipe que iniciara um movimento de ordenação escolar, capaz de assegurar a inclusão de todos os alunos.

Essa experiência deslanchou a partir de um trabalho de análise institucional, sob a coordenação da psicóloga educacional⁶³ que revelou alguns pontos a serem trabalhados na escola.

“(...) Quando fui transferida para esta escola eu tinha a intenção de trabalhar a escola como um todo. Existia na Rede uma visão de que psicólogo educacional era para cuidar apenas de alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa época a escola possuía duas classes especiais e duas salas de recursos. Nesse momento, por volta de 1992, os professores estavam angustiados com a falta de compreensão do que era aprovação automática no ciclo.(...) Fizemos muitas reuniões, muitas discussões, eu já percebia o movimento da escola”.

O trabalho desenvolvido pela psicóloga educacional resultou em várias propostas de modificações na escola. Uma delas consistia na transferência de alguns alunos que estavam na classe especial, há vários anos, para outra forma de proposta pedagógica. Com isso criou uma espécie de classe intermediária entre a escola regular

⁶³ A psicóloga e sua equipe foram convidados para desenvolver outras atividades na rede de ensino.

e especial e convidou um professor para atuar com esses alunos. Outra experiência iniciada foi a inclusão gradativa de alunos com necessidades educacionais especiais diretamente nas classes regulares. Esses casos eram analisados e acompanhados de perto.

“(...) É preciso ganhar o professor para esse trabalho. Não é dizer agora é inclusão e pronto. Nesse tipo de projeto precisa de sensibilidade. Eu sei que existia um desejo, às crianças especiais estavam lá desde sempre. Então, eu observava esse aluno e começava a trabalhar o professor. Tinha aqueles que aceitavam. Era um trabalho de conquista. Íamos a todas as reuniões, grupos de estudos, conselhos de classe. Ouvia muitas vezes, olha... eu não sei lidar com esse aluno. O professor tem esse sentimento de medo diante do desconhecido, do diferente, do outro. Ele não foi preparado para aquela situação. (...) É muito fácil a gente acusar o professor. Eu comecei a perceber o professor que estava sensibilizado. Eu sempre dizia: professor eu estou aqui para lhe dar apoio, você não vai ficar solto. É disso que o professor precisa: apoio de compartilhar com alguém suas dúvidas e incertezas. Quando ele confia, vai embora com esse aluno.”(entrevista com psicóloga educacional)

Esse exemplo remete a uma questão delicada relativa à autonomia das unidades escolares quanto à avaliação de aluno em condições de serem incluídos em classes regulares que, como já foi visto, é da responsabilidade da Coordenação de Educação Especial responsável por encaminhar esses alunos às salas de recursos ou classes especiais.

No caso dessa escola, existia um profissional que realizava essa avaliação interna dos alunos em classes especiais, apoiava os professores com alunos incluídos, porém não deliberava sobre questões relacionadas a salas de recursos, como as metodologias etc, mesmo quando estas atendiam alunos da própria escola. Segundo a psicóloga: “ (...) *Eu fazia reuniões com os professores, mas a questão da supervisão do trabalho deles era por conta da Coordenação*”. Conforme anteriormente apontado, os professores das salas de recursos e classe especial ressentem-se da falta de apoio para realizar seu trabalho, empregando metodologias algumas vezes não apropriadas.

Essa centralização de funções dificulta a implementação do processo de inclusão. Essa sem dúvida é uma das questões-chave para entender esse processo, uma vez que esse caminho não depende somente de ações interventoras de fora para dentro, mas está ancorada na cultura da escola, nas práticas sociais, enquanto ações, valores e discursos que encontram terreno propício para a fertilização.

É fundamental compreender que, na função de articuladora, a psicóloga assegurou no cotidiano espaços coletivos de encontro entre as equipes, sendo um elo fundamental que garantiu espaços de discussão. A proposta que se iniciava naquele momento dependeria de uma série de fatores para se realizar, abreviada em função do tempo, do caráter dinâmico das relações internas e externas, das resistências no interior do grupo e dependia de condições materiais para a sua efetivação.

Para Kurt Lewin citado por Roza (1972), o tempo é uma determinante importante a ser considerado em trabalhos com grupos grandes. Nesse sentido, mudanças demandam um período mais longo; um grupo complexo e complicado pode demandar muito tempo para o pesquisador avaliar e se aprofundar em questões-chave para sua compreensão.

“ (...) Uma coisa que eu não percebia é que os professores precisam estar integrados. Como fazer o intercâmbio? Essa articulação é uma comunicação entre todos. A gente age na informalidade. Deveria ter um momento especial e não na porta da sala.. É na informalidade que a gente acaba comentando o desenvolvimento dos alunos. Seria necessário ter reuniões quinzenais. Sentimos muita a falta da psicóloga. Não estávamos maduros para levar o processo sozinhos.”(entrevista com professor ensino regular)

Ao analisar as condições para que se assegurem as mudanças, devemos nos reportar às estruturas da situação que respondem internamente pela dinâmica imposta à escola no que concerne ao atendimento, especial e regular estes funcionam de forma independente às equipes de trabalho no campo, não sentem como sua a responsabilidade de propor um trabalho integrado.

A presença da psicóloga⁶⁴ e sua equipe, em vários momentos, oportunizou esse tipo de atuação, mas com sua saída não houve desdobramentos:

“(...) Às vezes você pensa que está na frente e aí ocorre um retrocesso; para mim os professores estavam nessa discussão, porque nós trabalhamos muito nos grupos de estudos e em conselhos de classe. O fato de estarmos pensando a escola como um todo era muito significativo. A melhoria da escola como um todo, com uma visão inclusiva e não integradora de educação. Eu sabia que as pessoas centralizavam muito em cima de mim esse trabalho, por mais que eu tentasse funcionar em grupo. Eu tentei trabalhar muito esse grupo. Até lamento sinceramente essa parada deles. Pois achei que a escola iria embora, e iriam eleger outra pessoa para esse papel e continuariam. Penso que as forças conservadoras da escola que estão detendo esse processo, mas é por pouco tempo”.

Finalmente há que perguntar: o que diferencia uma visão inclusiva ou integradora da educação? Em seu trabalho, Bueno(1998), apresenta alguns elementos úteis a nossa compreensão:

“(...) Embora as duas perspectivas tenham como norte a incorporação dessas crianças pelo ensino regular, existem diferenças de fundo, expressas, pelo menos, por dois aspectos fundamentais. A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais⁶⁵, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação “(...) sempre que suas condições pessoais permitirem (...)”. A inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, (...) crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças

⁶⁴ Existe no imaginário coletivo a visão de que o psicólogo é um veículo, portador de uma suposta felicidade, artifício solitário de transformações de subjetividades. Essa visão é reproduzida nos cursos de formação universitários que conformam profissionais liberais para um mercado restrito e privatista.

⁶⁵ Este era o conceito utilizado na época, depois substituído por “alunos com necessidades educacionais especiais”.

pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados”(p.12).

Concebendo a educação sob uma ótica inclusiva, essa propõe mudanças radicais nas estruturas existentes hierarquizadas, discriminatórias e excludentes dos sistemas de ensino, possibilitando com isso um avanço, no sentido de tornar possível, uma organização pautada na construção de uma escola mais democrática e igualitária.

É possível concluir que não podemos pensar em inclusão escolar descolada de um projeto de sociedade, em uma dada realidade social, exclusão social esta que se inscreve no cotidiano de milhões de brasileiros nesse país.

Capítulo V- O tempo de espera a visão dos pais

(Historicamente esta escola, teve uma preocupação com o envolvimento da comunidade⁶⁶ integrando atividades culturais realizada em seu interior ao calendário da cidade, segundo Filho(1963) comenta sobre uma das características da escola; (...) *a escola organiza campanhas de higiene, concursos de trabalhos e de arte, entre os moradores da localidade e abre sua biblioteca à população(p.176)*. A escola mantinha em seu quadro uma professora itinerante que percorria o bairro, levando programas de saúde pública as famílias carentes.

Entretanto, esses esforços perderam-se no tempo, restringindo-se hoje a reuniões pontuais com os pais para repasse e comunicados oficiais:

“ (...)Nesse dia, inicia-se a reunião com uma dinâmica de grupo, com os responsáveis. Estavam presentes, quarenta e quatro mulheres e somente um homem. As coordenadoras da reunião, solicitam que todos participem uma vez que algumas mães estão distraídas ou conversando com a colega ao lado.Em seguida, é solicitado que todos façam uma dobradura com a palavra lixo. Todos são incentivados a jogar no lixo aquilo que está fazendo mal a sua vida. Depois do exercício, as opiniões dos participantes são unânimes em solicitar a frequência de mais reuniões com os pais na escola e que elas fossem mais direcionadas as questões relativas aos filhos. Alguns informes

⁶⁶ Comunidade aqui entendida como entorno da escola e usuários desta.

são repassados como o bolsa-escola, a renovação da matrícula e a festa da escola. (roteiro de observação da escola).

Os pais de uma maneira geral, consideram sua participação/informação como mínima em relação ao processo de escolarização de seus filhos. Diferentemente os pais dos alunos com necessidades educacionais especiais, acompanham o dia a dia da escola e parecem ter uma atitude mais compreensiva com relação à escola, envolvidos por sentimentos de gratidão. Uma mãe de aluna de classe especial chegou a mencionar: *Não é nada fácil dirigir uma escola assim, eu sou muito grata em ter matriculado meu filho nessa escola, é Deus no céu e essa escola na terra.*”

De certa forma, essa atitude pode ser explicada pela forma como se dá sua inserção no âmbito escolar. A maioria das mães entrevistadas, com filhos em classes especiais ou sala de recursos optam por permanecer nas dependências da escola até o momento do término da aula ou *tratamento*⁶⁷ por conta de uma série de fatores – tais como localização distante da residência, tipo e grau de deficiência do filho, dificuldades financeiras, à existência de outros apoios para o aluno após a aula como psicoterapias, neurologistas, dentre outras. Essa estratégia têm como propósito minimizar os custos diários com os filhos.

Com histórias semelhantes, de peregrinação durante anos a fio a diversas instituições, médicos e terapeutas até serem conduzidos a esta escola. Levando na bagagem, dezenas de recomendações, prognósticos, medicações a serem ministradas a seus filhos e horas de psicoterapias que tem como objetivo lidar com sentimentos de culpas, negação, raiva e luto. Os pais precisam vivenciar a perda do filho que foi idealizado, internalizando o luto e a rejeição que se não for trabalhada em terapia, pode durar a vida inteira e comprometer ainda mais o desenvolvimento do filho. Os depoimentos abaixo ilustram bem essa situação.

(...) Até um um aninho era um bebê saudável aí com 01 aninho de idade teve meningite meningocócica, aí começou toda a minha luta. Sendo socorrida no Hospital Infantil em Caxias. Depois foi encaminhada ao Hospital São Sebastião no Cajú, onde ficou internada 17 dias. Certa vez, o médico disse :

⁶⁷ denominação dadas pelos pais ao atendimento em sala de recursos, prevalecendo no imaginário uma visão clínica do trabalho realizado.

mãe, tudo está indicando que sua filha vai ficar excepcional, eu não sabia o que era isso. O médico que cuidava dela no hospital, fez outro encaminhamento para o Hospital do Fundão. Não me interessava, se ela seria excepcional ou se não andasse, eu queria ver ela perto de mim, aí com 17 dias ela teve alta. O médico disse: leva sua filha, amanhã mesmo para o Fundão (estava com uma carta de recomendação). Ela iniciou vários tratamentos, isso foi em outubro de 81, minha filha veio ter alta agora há pouco tempo, passou lá e fez aquele tal de genético, passou pela triagem –Aí pronto! Aí nessa época, o médico de lá o neuro-pediatra, falou que ela iria precisar de vários tratamentos, neuro-principalmente, desde os 12 anos toma gardenal.(entrevista com mãe de aluna).

Fui pegar o resultado de minha filha no Hospital, estava com 03 meses de nascida, peguei o envelope e sentei-me no banco do corredor. Lá estava escrito, cariótipo 47 XX+ G (trissomia simples do par 21), voltei ao pediatra, o diagnóstico se confirmava, ela é Down! (entrevista com pai de aluna)

Na fase da escolaridade, frequência a uma escola especializada ou uma escola comum constitui dilema para a maioria dos pais entrevistados. Para eles, a opção por uma escola comum, os aproximaria do padrão de “normalidade”, encontrando muitas dificuldades nesse sentido. São frequentes os obstáculos para matricular o filho. Desde as escolhas de escolas, falta de vagas, especialmente para crianças que devem ser encaminhadas para um atendimento de estimulação precoce, a distância da residência e o nível sócio-econômico dos pais.

(...) Quando ela tinha 6 anos procurei um jardim de infância. O médico recomendou ela passou o ano inteirinho! Levei material, tudo o que a professora pediu eu levava. Aí no final do ano, a diretora me chamou e disse: Se você quiser deixar a Paula aqui, tudo bem, eu aceito. Só que ela não está acompanhando os colegas. Não acompanha mesmo! Esta escola era comum. Aí eu falei com o neurologista e ele disse que era uma das seqüelas da meningite. Aí com uma carta dos médicos, procurei a LBA em Laranjeiras, aguardei 08 meses e fui encaminhada para Higienópolis. A AICE, ela ficou três anos, era muito cansativo. Eu moro lá no lote XV, mas eu não faltava

não...Mas depois de 3 anos a verba da LBA acabou e eu não tinha condições de pagar uma escola particular. Então fui encaminhado para Duque de Caxias". (entrevista com pai de aluna)

Para a maioria dos pais entrevistados a escola configura-se como um dos **locus** potencializadores e socializadores para seus filhos. Apesar de reconhecer a precariedade material e falta de preparo dos professores, esses, mantêm uma atitude generosa e de reconhecimento e percebem como altruísmo uma atividade que deveria ser vista como profissional. Desta forma a retribuição se dá através do oferecimento de presente. Por causa de *O Clone*⁶⁸, *ganhei lenços de cabeça, pulseiras, anéis. Será que as mães querem que me transforme numa marroquina?* Indaga uma professora de sala de recursos.

Verifica-se, que a tônica presente nos discursos dos pais diz respeito a possibilidade de autonomia de seus filhos frente às suas *limitações*. Com efeito, talvez a referência mais decisiva de toda essa discussão seja a possibilidade da escola, para esses alunos tornar-se verdadeiramente uma escola com vocação profissional. *Todo esse esforço vale a pena se o meu filho aprender a se virar na vida*. Dessa visão decorre, uma crítica silenciosa à escola idealizada. Tomando como perspectiva o desenvolvimento de seus filhos anos e anos em classes especiais ou sala de recursos, podemos colocar variadas opiniões sobre as dificuldades da escola.

O que mais se critica é o rendimento escolar baixo.

A presença de professores com sensibilidade para a questão, porém, sem preparo técnico.

A inexistências de condições materiais para os professores trabalharem.

Falta de supervisão ao trabalho realizado com esses alunos.

Ausência de um trabalho de iniciação profissional.

Falta de integração entre trabalho realizado pelo professor da sala de recursos e o professor de seu filho.

⁶⁸ Novela de Glória Perez, exibida pela TV Globo, que mostra em sua trama a Cultura do Povo Marroquino.

È importante considerar também os sentimentos contraditórios dos pais no sentido de empurar os filhos para a vida adulta como acontece, como por exemplo, quando vislumbram seu ingresso no mundo do trabalho, através da educação e detê-los na infância, quando emergem os temores de que ele não será capaz de responder às demandas da sociedade produtiva dentro de um determinado prazo de tempo.

Nesse sentido o tempo é percebido de forma singular, não como o tempo físico, mas como àquele das experiências individuais e coletivas que se desenrolam ao longo de suas vidas. Para Neto (2000):

“(...) Na cultura do Ocidente, foi somente a partir do final do Renascimento que ocorreu a ruptura entre o tempo físico, macrocósmico, imutável- no qual o homem estava mergulhado, do qual o homem não se distinguia- e o tempo vivido individualmente. Essa separação- entre, de um lado, o tempo subjetivo, e de outro lado, o tempo físico e o tempo social/coletivo- funcionou como uma condição de possibilidade para o processo de progressiva individualização que vários sociólogos descreveram na nossa História.”(p.16)

Nessa situação o tempo é concebido de forma subjetiva pelos pais e carrega com ele a esperança num momento de grande incerteza quanto ao futuro daqueles jovens. *Eu passei onze anos, esperando aqui nesse banco da escola, a minha filha se alfabetizar, parece que foi ontem, ela está com 21 anos, tenho muito medo quanto ao destino dela , depois que eu for embora.*

È muito tênue o estabelecimento por parte dos pais da relação entre mais escolaridade para seus filhos e mercado de trabalho. Uma vez que, à escola não responde as demandas por inovação desse mercado e persistem atitudes preconceituosas por parte das empresas. Segundo um atuante vereador que milita no movimento em prol da inclusão social dos deficientes. *“Aqui em Caxias, as empresas não respeitam às cotas⁶⁹ de emprego para os deficientes. A gente analisou empresas como a Sadia que por exemplo não respeita às cotas e outras no município.*

⁶⁹ reserva de vagas

A inauguração do processo tecnológico permitiu a simplificação de muitos trabalhos, assim, o deficiente pode ser treinado para executar diversas tarefas sendo incorporado a cadeia produtiva. Da mesma maneira, que vem extinguindo outras e exigindo um novo tipo de profissional mais polivalente para às mais diversas funções. Para Charan(1997) um cego que trabalhava antigamente como rádio-escuta de emissoras de rádio, atuando, principalmente na área desportiva, está com sua profissão em vias de extinção, uma vez que os resultados dos jogos podem ser obtidos via internet e pelo próprio repórter. Por outro lado, a própria internet, os scanners e os leitores de tela poderão abrir outras frentes de trabalho para esse segmento.

5.1 As políticas públicas no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O desenvolvimento de temas por mim levantados até aqui, ultrapassam os muros e esferas da escola, uma vez que remetem a questões atreladas a instâncias decisórias, verticalizadas, fazendo parte de um sistema articulado que ordena políticas públicas muitas vezes de caráter intervencionista ou compensatório⁷⁰ realizadas pelo Estado ao qual os municípios estão submetidos constitucionalmente⁷¹.

Nessa lógica, é a partir de uma perspectiva gestáltica que entendo a dinâmica da escola, - flexibilizada pelas relações de seus atores e, abrigo de políticas mais abrangentes que permitem entender o lugar de sua inscrição. A escola é o local onde ocorre, a materialidade dessas ações e projeta-se o modelo de sociedade que almeja.

⁷⁰ Como exemplo, cito o Bolsa-Escola, Programa gerenciado pelo Governo Federal que tem por objetivo promover o ingresso e permanência de crianças na escola pública, na faixa de 07 a 14 anos, que se encontram em condições de carência material e vulnerabilidade social, estabelecendo um valor per capita a cada família que varia conforme a região do país.

⁷¹ Independentemente do discurso de municipalização e descentralização, verificamos que às decisões são tomadas à revelia da população local. Cito, por exemplo, a construção e reforma realizada pelo Governo Estadual do RJ, com recursos do Governo Federal/FNDE, em 1999, de um Centro destinado ao atendimento de deficientes, no município de Duque de Caxias(Xerém) de difícil acesso, em uma área considerada violenta pelos moradores do local. Esse entorno inviabiliza a frequência de alunos que utilizavam cadeira de rodas e o atendimento de outros casos, uma vez que os pais não podem arcar com os custos da passagem. Os equipamentos adquiridos com recursos públicos ficam trancados, à espera de outra destinação.

Para além das ortodoxias: dialética micro/macro na sociologia da educação, Brandão (2000), nos chama a atenção para aspectos relativos à pesquisa em sociologia da educação, em que pesem seus aspectos das análises de natureza micro-sociais ou macro-sociais. Tanto uma quanto outra, estão referidas a tradições e referências metodológicas que em muitos momentos parecem contraporem-se.

Para Santos (2000), é preciso considerar a visão sistêmica, ou seja, a capacidade de enxergar nas situações as causas atuantes como conjuntos e de localizá-los como um todo, mostrando sua interdependência. Nesse sentido é necessário manter uma atitude reflexiva antes de nos lançarmos ao debate público, com mais clareza e densidade, permitindo enxergar as relações de causa e efeito, como uma corrente contínua, em que cada situação se inclui numa rede dinâmica, estruturada, à escala do mundo e à escala dos lugares. Neste sentido, para melhor compreender pontos aqui levantados é necessário se levar em consideração o quadro no qual essas políticas são formuladas.

Em meu entender, a discussão da inclusão escolar tem como hipótese a existência da *exclusão* já citada anteriormente, dos altos índices relativos à evasão e distorção idade-série no município de Duque de Caxias e das condições de miserabilidade em que se encontra parte de seus de seus habitantes.

Entrementes, a exclusão está envolta também em uma série de fatores materiais, políticos, espirituais e relacionais, sendo, na verdade, um fenômeno que se re-atualiza, na medida em que sempre esteve presente na história da humanidade: *excluídos* eram os perdedores que se tornavam escravos e de quem eram usurpados a cultura, a liberdade, a terra.

A exclusão é percebida em seus aspectos subjetivos pessoais mas é re-significada no coletivo, traduzindo-se na convivência de situações, nas quais um segmento de pessoas não são incorporadas ao sistema básico de relações e proteções sociais e outros, já incorporados anteriormente, no momento se encontram excluídos. Castel(1996) em seus estudos assinala: "*A exclusão vem se impondo pouco a pouco com um mot valise para definir todas as modalidades de miséria do mundo: o desempregado de longa duração , o jovem da periferia, o sem domicilio fixo*".

As grandes transformações por que passa a humanidade fazem parte de um contexto de espectro mundial que modificam a natureza das relações sociais, dando novos sentidos a esse mundo globalizado com o declínio do Estado-Nação. Para Ianni (1997), a globalização comporta características muito especiais, como a valorização da energia nuclear, a revolução da informática, a concentração e a centralização de capitais, a organização de um sistema financeiro internacional, a adoção do inglês como a língua universal, o ideário do neoliberalismo como ideologia e prática como marca de um novo tempo.

O sistema neo-liberal questiona o próprio modo de organização social e política da sociedade com forte tradição intervencionista estatal. Seu lema é “menos Estado e mais mercado, tendo como pressupostos a liberdade individual, tal como concebida no liberalismo clássico do qual é herdeiro⁷². Os defensores de um Estado mínimo, creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as verdadeiras *culpadas* pela crise que perpassa os governos. Para eles a intervenção do Estado alteraria o equilíbrio, a ordem, no plano econômico, moral e social, uma vez que tendem a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade tão proclamado pelos neo-liberais.

Com essa visão criticam a máquina estatal inchada, os programas sociais aos quais atribuem a responsabilidade de gerar um aumento de carga tributária e de encargos sociais e desequilíbrios orçamentários, além do favorecimento e dos interesses de grupos. Contudo, no caso da educação uma das funções segundo a qual é possível diminuir a desigualdade social, o investimento é permitido.

Deste modo advoga-se que o Estado deve garantir a educação básica a todos, porém transferindo a responsabilidade para a iniciativa privada a fim de promover o aquecimento do mercado e mais competitividade, provocando uma elevação da qualidade do ensino.

⁷²“ O liberalismo não tinha conotação democrática e nasceu na paixão das guerras religiosas européias do século XVII, e teve, principalmente na Inglaterra, o palco para o surgimento de uma plataforma para a burguesia ascendente. Constituiu-se na defesa do direito natural de liberdade, na limitação do poder governamental em função do direito dos cidadãos e procuraram, pela primeira vez na história do Ocidente, buscar a garantia para a liberdade de consciência. Em sua forma originária, colocava-se a serviço da classe proprietária. Esse sistema político propunha-se justamente retirar a classe proprietária do arbítrio do monarca, definindo direitos e liberdades. O sistema jurídico que organizou as relações entre o monarca e os proprietários, e entre os proprietários, chamou-se estado de direito. Visava, primordialmente, à defesa da propriedade e à disciplina dos interesses individuais entre si”.

Face a essas condições, acentuam-se as desigualdades no país, com reflexos no sistema educativo, com a predominância de um modelo disciplinar, cultural, hierarquizado, fragmentado na forma de trabalhar com os conteúdos, dissociado do mundo, do trabalho, da vida do educando, com escassos recursos destinados a área educacional.

È oportuno assinalar que, na década de 90, após anos de luta, de pressões, de *lobbies* é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As políticas educacionais se consolidam, então, tendo como discurso o neo-liberalismo enquanto legitimador dessas reformas. Nesta década ainda, mudanças profundas vão ocorrer no panorama educacional.

O Brasil participara, em 1990, da Conferência de Educação para Todos(Jomtien) e se comprometia com a UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, dentre outros, a cumprir um plano de metas educacionais com o apoio dos municípios e da sociedade civil organizada, para o decênio 1993-2003, tendo como objetivo incrementar reformas em seu sistema de ensino - com um capítulo dedicado ao desenvolvimento de Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas.

O MEC inicia uma série de debates pelo país afora, tendo como alvo o Plano Decenal de Educação para Todos, ancorados em pressupostos de universalização da educação básica, erradicação do analfabetismo e uma recomendação quanto às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência, no sentido de *garantir a igualdade de acesso à educação a qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema de ensino(p.75)*.

Em 1994, na Espanha, a Declaração de Salamanca apontará os rumos da educação inclusiva que de certa forma reafirma as posições assumidas anteriormente pelo governo. As reformas em curso no sistema educacional, tem em sua essência o discurso neoliberal que vai nortear todas as ações do Estado, com predominância do econômico em detrimento do educacional.

As políticas e programas implementados com o mesmo fio condutor são articulados no sentido de possibilitar ações em cadeia em todo o sistema. Essa lógica, pode ser constatada, através dos diversos mecanismos implementados para o controle permanente dos resultados, de avaliações dos sistemas educacionais, da implantação de um currículo nacional único, de diretrizes para todos os níveis de ensino, e dos documentos oficiais que dão sustentação às medidas.

Assim sendo, à luz dos novos caminhos da educação inclusiva, destacamos alguns aspectos referentes ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, presentes no Plano Nacional de Educação e na atual Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Quanto ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, o Plano Nacional de Educação que inicialmente faz um diagnóstico da situação da educação nas diversas regiões do país, remetendo a questões já contidas em documentos anteriores como a LDB art. V e art.208 da Constituição –estabelece diretrizes no campo pedagógico, comunitário e administrativo.

A opção que prevalece no corpo do documento é a ênfase da visão integradora para a escola de ensino regular e uma visão inclusiva para às especiais, causando uma confusão de entendimentos no campo. (...) *O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta a prestarem apoio aos programas de integração*(p.55) Alguns relatos, no entanto, dão conta do esvaziamento dessa discussão e chamam atenção para o fato de que não existe a pretendida convergência entre os processos de gestão da educação especial e solução de questões verificadas na ponta do processo(a sala de aula) e, que as discussões teóricas não respondem às expectativas dos docentes.

(...) Fica esse nhe, nhe,nhem de inclusão e integração, sai equipe entra equipe.Esse negócio é bom para acadêmico ganhar dinheiro e chefe ser promovido.A nossa situação continua a mesma do ano passado, botaram um garoto de20 anos na minha turma de crianças de 1ª no do ciclo. Ele tinha sérios comprometimentos, acho que mentais. Não falava, não se envolvia com ninguém, não acompanhava a turma. Aí eu pergunto: isso é inclusão ou

integração? Quer saber, acho que isso é safadeza desse governo anti-democrático, autoritário e conservador aqui do Município. Na verdade é uma medida de cunho mais economicista. (entrevista com professor/SEPE)

Bordieu (1998), traz importante contribuições para entendermos o ofício dos professores a quem ela chama de **trabalhadores sociais** um segmento que seria a mão Esquerda do Estado operando na linha de frente dos problemas sociais, nas periferias da cidade, nos locais onde predominam a pobreza, os excluídos do sistema capitalista os desempregados estruturais. Esses trabalhadores sociais se opõem ao arbítrio e gastos da mão direita desse Estado e criticam a sua retirada no que concerne a implementação e financiamento de políticas públicas para essas áreas.

O documento supra-citado reconhece a necessidade de uma parceria entre a saúde e a educação, envolvendo a participação de equipes multidisciplinares.

“(...)o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. É medida racional que se evite a duplicação de recursos através da articulação daqueles setores, desde a fase de diagnóstico de déficits sensoriais até as terapias específicas”.

Essa articulação para o atendimento de alunos com deficiências é dificultada uma vez que as equipes necessitam dar conta de inúmeras demandas por parte das direções das escolas e dos responsáveis, que encaminham alunos com dificuldades de aprendizagem ⁷³para o único Centro de Atendimento ao Deficiente do Município.

⁷³ A dificuldade de aprendizagem resulta em fracasso escolar, sendo uma das causas da evasão e repetência dos alunos nos sistemas de ensino. Ao longo do processo histórico vão se alterando as várias abordagens sobre o fracasso escolar. Visões de cunho psicobiológico que responsabilizavam a criança pelo seu insucesso escolar, vão sendo substituídas por outras que levam em consideração a desigualdade de acesso a determinado nível de escolarização, as formas de estruturação da sociedade, a importância do ambiente familiar dos aprendizes e do domínio dos códigos linguísticos da cultura dominante.

“(...)Tem tantos psicólogos na escola na Coordenação de Educação Especial, que gostaria de saber porque eles não atendem essas crianças, isso iria possibilitar que nosso trabalho fosse dado aos casos mais graves, esse fato sobrecarrega a nossa equipe, uma vez que casos como fracasso escolar ficam sendo atendidos aqui como casos clínicos. Além do mais, diretoras acabam mandando esses alunos para nós.”(entrevista com Diretor do Centro de Atendimento ao Portador de Deficiência)

Esse caminho deve ser construído uma vez que prevalece por parte da saúde uma visão distorcida do trabalho da equipe de Coordenação de Educação Especial, mormente do psicólogo educacional na rede de ensino. Para a Coordenação de Educação Especial a parceria com a saúde é um longa estrada no tratamento dessas crianças, já que elas têm diagnóstico tardio e conseqüentemente custam a ingressar na escola.

O documento aponta ainda, para a definição de metas e objetivos de implementação de propostas em regime de colaboração:

“(...)organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches. (...) Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.” “(...) Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento” (p. 60)

Quanto às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica recentemente aprovadas⁷⁴ a questão mais polêmica entre os especialistas diz respeito ao capítulo dedicado ao âmbito pedagógico. De acordo com o documento:

“No decorrer do processo educativo,deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente: as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.(...) Para sua realização, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno. Neste caso, quando os recursos existentes na escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender às necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional. A partir dessa avaliação e das observâncias feitas pela equipe escolar, legitima-se a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, ocasião em que o “especial da educação se manifesta. Para aqueles alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais, demandem ajuda e apoio intenso e contínuo e cujas necessidades especiais não puderem ser atendidas em classes comuns, os sistemas de ensino poderão organizar,extraordinariamente classes especiais, nas quais será realizado o atendimento em caráter transitório.(p.20) grifo meu

À luz da escola em epígrafe, levanto algumas questões considerando o documento em pauta, primeiramente quanto à avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais, um ponto nevrálgico do processo educativo. Se considerarmos que o processo de avaliação realizado por décadas passadas foi um dos responsáveis pela segregação escolar de muitos jovens. Essa questão ganha peso maior hoje com a possibilidade de construção de uma escola inclusiva. Na descrição desta escola, pode-se verificar o caminho vivenciado pelos pais dos alunos com necessidades especiais a

⁷⁴ Resolução Conselho Nacional e Educação, n. 02 de 11.09.2001.

fim de prover atendimento a seus filhos. A idéia aqui presente está ancorada na crença no funcionamento dos sistemas de saúde e educação como um corpo integrado e harmonioso. Já vimos que existe por parte da equipe de saúde uma propensão a não realizar atendimento em crianças com “suspeitas” de dificuldade de aprendizagem. A demanda no Centro de Atendimento ao Portador de Deficiência do Município vem ocasionando mudanças na qualidade do atendimento, provocada pela insuficiência de recursos humanos e materiais. Segundo uma das responsáveis por uma criança em atendimento (...) *O meu filho fazia terapia individual aqui, estava indo muito bem. No ano passado, inventaram que ele tinha que fazer terapia de grupo. Não melhorou em nada Ele precisa de atendimento individual*”. Nesse sentido, propostas que demandem ações conjuntas entre esses sistemas devem ser muito bem articuladas. Outra questão diz respeito à lentidão e burocracia no setor público que poderá dificultar as ações nessa direção. Outro aspecto fundamental diz respeito às questões de ordem trabalhistas. Em que horário as equipes realizariam essa avaliação? Em que condições de trabalho?

Um item que chama à atenção é a criação, em caráter temporário, de classes especiais para aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem⁷⁵ ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos. Seria isso um retrocesso no tempo? Sob a inspiração de Salamanca, às Diretrizes parecem não levar em consideração os princípios presentes neste documento que, além de reconhecerem às diferenças humanas, ressaltam que a aprendizagem deve ajustar-se a cada criança, atribuindo responsabilidade aos sistemas de ensino pela elevação do padrão de qualidade e pelo sucesso escolar dos alunos. A dificuldade de aprendizagem aqui colocada traz de volta o fantasma do fracasso escolar, dos culturalmente desfavorecidos, sem capital cultural etc, que fêz parte do discurso de muitos educadores quando se legitimava a incapacidade de escolarização de parte dos alunos tidos como “repetentes”. A inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica representa um entrave e uma regressão no tempo.

⁷⁵ O documento chama atenção para o cuidado de não se constituírem classes para alunos com dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica. Sabemos que essa advertência poderá surtir pouco efeito na prática se não for acompanhado de orientações aos gestores em educação dos municípios. (grifo meu)

(...) “ Nos encontro em abril e novembro de 2001, nos tivemos uma discussão com todos os professores, com o pessoal do SEPE; discutimos os documentos legais, Salamanca, LDB e às Diretrizes, que a gente entende que retroagiu no movimento de inclusão, ao inserir às crianças com dificuldades de aprendizagem. As escolas devem discutir a concepção de aprendizagem e alfabetização e a questão do ciclo deve ser repensada. No terceiro ano do ciclo a criança pode ser reprovada, a gente vem pensando que o professor precisa de fundamentação teórica. O professor faz uma grande confusão teórica. Esse ano foi muito difícil, foi para apagar incêndio. A gente encontrou um grande questionamento das escolas, nós temos 1100 alunos na rede em classes especiais, 400 alunos em sala de recursos”.

A educação de surdos não é pauta de minha análise uma vez que envolve uma discussão referente ao reconhecimento da LIBRAS como primeira língua e, não uma abordagem restrita ao atendimento em classes especiais de forma temporária. Nesse caso, infere-se que o Estado assume que a língua de instrução para todos é o português e a LIBRAS se torna um apoio ao aluno. No tocante aos anseios da Comunidade Surda⁷⁶ no âmbito educacional, às demandas desse segmento se concentram na elaboração de uma proposta que promova uma educação em escolas específicas para os surdos.

Nesse sentido, o documento também não deixa claro que tipo de dificuldade de aprendizagem destina-se à classe especial. Por que permanece a modalidade sala de recursos?

Reconhecer as diferenças significa reconhecer a diversidade presente na vida e conseqüentemente na escola. Portanto, o “especial” não é um espírito que se manifesta na legislação e que a partir de sua descoberta e, num truque, se organizam os serviços, os profissionais “caçadores de especiais”, as equipes para dar conta dos especiais da educação. Por que não se inverter essa lógica ? O documento citado anteriormente é controvertido nesse sentido, quando paralelamente aponta também a necessidade de se reestruturarem os sistemas de ensino, que devem dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos.(p.13).

⁷⁶ Propostas aprovadas no Pré-Congresso realizado em Porto Alegre/RS, UFRGS em 20 de abril de 1999; encontro preparatório para o V Congresso Latino Americano de Educação Bilingüe para Surdos.

A educação profissional parece um dos maiores desafios para os alunos com necessidades educacionais especiais. Há uma preocupação constante dos pais quanto ao futuro, depositando na escola todas as suas esperanças de ver os filhos com possibilidades de ingressar no mundo do trabalho e no exercício da cidadania. O documento recomenda que esta se efetive na rede de ensino público ou em parceria com a rede privada, utilizando adequações e apoio em relação aos programas de educação profissional já existentes. Muitos cursos na área profissionalizante não estão adaptados para esses alunos e isso vai requerer investimentos na área. Em se tratando de instituição pública, com a política de desmonte do Estado, essa providência é bastante remota, uma vez que muitas instituições nessa área estão há anos sem investimentos, com equipamentos parados por falta de manutenção. Outra questão diz respeito à necessidade de adaptação de material e equipamento pedagógico e instrucional apregoado pelo documento. A grande maioria dos cursos profissionalizantes existentes não estão adaptados para os deficientes, exceto àqueles que funcionam em oficinas protegidas ou cooperativas. Tive a oportunidade de visitar uma oficina pertencente a uma instituição pública federal, que pretendia oferecer cursos profissionalizantes para os deficientes de sua comunidade; entretanto os alunos que utilizassem cadeiras de roda eram impedidos de ter acesso aos treinamentos e às atividades na área de mecânica de automóveis por barreiras arquitetônicas e equipamentos que não foram ergonomicamente desenhados⁷⁷ para contemplar esse tipo de especificidade.

No que concerne à formação docente, a ênfase vem sendo dada no ensino na diversidade e desenvolvimento do trabalho de equipes como fundamentais.. Apto é o professor que tenha comprovação em sua formação de nível médio ou superior, na qual tenham sido incluídos conhecimentos ou disciplinas relativos à educação desses alunos e que sejam desenvolvidas competências para o exercício da função.

Vejamos o que nos recomenda às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

⁷⁷ Atualmente na arquitetura e engenharia existe uma corrente que defende a proposta de desenho universal nos projetos que atenderia a todos os indivíduos independente de suas necessidades, como por exemplo: uma maçaneta, deve ser projetada de modo a atender qualquer pessoa, seja ela deficiente ou não.

“(...)§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; (...)avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; (...) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.”

Como foi visto, grande parte dos professores que atuam em salas de recursos ou classes especiais não tiveram uma formação específica. A Coordenação de Educação Especial vem tentando utilizar, neste ano de 2002, uma metodologia que tenta associar a teoria à prática, no intuito de romper com esta visão dicotômica e fragmentada do conhecimento, partindo do saber fazer do professor, considerando suas experiências e instando-os à cooperação. A formação em serviço é parte fundamental na estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação profissional docente. Essa formação deve ter como objetivo a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento ético técnico e político. Em entrevista a Coordenadora de Educação Especial assim se exprime:

“(...)É importante promover uma integração entre as equipes, a Coordenação de Educação Especial elege a formação continuada enquanto estratégia capaz de responder aos novos desafios de uma educação inclusiva. Temos uma preocupação em darmos uma formação aos professores. Vamos estar fazendo um grupo de formação todo mês. Com o pessoal da educação especial e ensino regular. No ensino regular nos estaremos trabalhando em pólos, com os orientadores educacionais e pedagógicos. Em março de 2002, nós estaremos discutindo currículo numa abordagem inclusiva. Para esse aluno estar incluído, precisa de um suporte da sala de recursos. O que é a sala de recursos? A gente ainda percebe que a sala de recursos é um suporte para esse aluno estar incluído. Entendemos que a percepção que você teve em suas pesquisas e observações para o Mestrado são consistentes e é uma realidade em toda a Rede. Nós estaremos trabalhando com três eixos, um é a formação

de professor, grupo de estudos e ida às escolas. Estaremos discutindo junto com as equipes técnicas, estaremos trabalhando como as turmas. A gente precisa fazer esse grupo de estudo, nós precisamos ir às escolas. A nossa equipe vai à escola ver como se está trabalhando. Vamos ver como a turma está se desenvolvendo, conversando com todas as equipes da Secretaria, todas as turmas que tiverem duas crianças com deficiência será reduzida para 25 alunos. Nós temos em média 80 escolas com alunos incluídos em classe especial e sala de recursos. Estaremos discutindo às questões teórico-práticas. A equipe entendeu que esse é o melhor caminho, as equipes serão constituídas pelos profissionais de educação infantil, EJA, EDESP, EDINF e todos irão ao campo nos grupos de estudos discutirem a inclusão. O objetivo é desfocar a questão de que esse é o professor do ensino regular e não é nosso. A gente tem buscado fazer as visitas sempre que possível trabalhando com outras equipes, tudo isso é um trabalho inicial que já dura oito meses. Projeto de articulação entre a escola especial e regular. A equipe será composta por pessoas de diversos grupos; essa experiência eu trouxe da escola onde fui diretora. Nós pretendemos ir a campo falar muito sobre a inclusão e pressupostos. Pretendemos convocar a família e a comunidade.”

Quanto ao processo de capacitação implementado pela Secretaria Municipal de Educação, este merece uma reflexão, principalmente pelo fato de que alguns participantes que não tiveram atendidas as suas demandas e essa experiência ter sido reconhecida como “problemática,” uma vez que em casos de Seminários “abertos” as vagas terem sido divididas com professores pertencentes às outras redes de ensino da Baixada Fluminense, episódios reconhecidos como propaganda política do atual prefeito. A pergunta que deveríamos nos fazer é sobre o objetivo da capacitação. Ou seja, capacitar para instrumentalizar os atores? Capacitar para ampliar o conhecimento? Capacitar para executar bem suas ações cotidianas? Enfim, qual a concepção de capacitação para os gestores da educação? Essas são questões que merecem ser respondidas. O último Seminário, realizado em setembro de 2001⁷⁸, destinou um dia à discussão entre diretores de escolas e teve como palestrante um renomado psicólogo mineiro. Em entrevista, a diretora da escola pesquisada, entusiasmada, fazia elogios às técnicas aplicadas pelo palestrante:

⁷⁸ VII Seminário de Educação em Caxias de 19 a 23 de setembro de 2002, local, SESC/Caxias.

“(...)Ele mandou a gente largar as bolsas, tirar o sapato e relaxar bem, falou da importância de não se guardar as coisas dentro da gente, fizemos dinâmicas e depois disse que deveríamos aprender a dizer não. Nós deveríamos falar o que pensamos. Sabe, aqui na escola tem um pessoal muito chato eu tenho engolido sapo. Depois dessa capacitação, eu mandei todo mundo a merda. Hoje de manhã, a fulana veio encher o meu saco por causa dos problemas dela. Eu olhei bem para a cara dele e disse: Vai a merda!”.

Em momento algum, houve uma discussão dos propósitos dessa capacitação por parte dos sujeitos da escola⁷⁹ que participaram do evento. Nesse sentido, em que medida os conhecimentos nessa capacitação podem se adequar à proposta pedagógica de sua escola? Não se discute o objetivo da capacitação, o que se pretende com essa ação. Para algumas professoras entrevistadas, esse tipo de show é pouco produtor, uma vez que não se discutem questões cruciais tais como a dificuldade dos professores em trabalhar com ciclo/série, a questão da falta de eleições para cargos de direção, esses todos indicados pelo prefeito. Sem esses pressupostos será impossível se pensar numa melhoria da qualidade de ensino e numa escola democrática e cidadã. Nesse sentido as capacitações no formato mega seminários, vem se pautando por ser um *grande show* com a presença de *artistas convidados*.

Vem sendo abandonada cada vez mais a possibilidade de se considerar a escola um espaço de construção, sem o qual é impossível se pensar em inclusão. As iniciativas das escolas não são consideradas. Esse é um ponto importante, pois percebe-se que os gestores da educação têm dificuldades em articular projetos que valorizem o saber/fazer local. É um processo mais lento, exige tempo, planejamento e visão de curto e médio prazo. Além disso pressupõe o reconhecimento dos atores e das estratégias locais e o enfrentamento das contradições locais, dos medos e inseguranças. Enfim, exige pensar a escola com seu entorno como atores e não como objetos.

Reconhecida como um dos componentes principais para o sucesso de programas projetos/e ou iniciativas emanadas, tanto do poder público quanto por organismos não governamentais, a noção de comunidade é geralmente evocada quando se pretende caracterizar ou legitimar propostas estimulando, para tanto, a

⁷⁹ Foi elaborada uma escala para a participação de alguns professores, uma vez que as vagas eram limitadas.

participação da população visada, nem sempre incluída nos centros de decisão. O documento constante no item referente ao projeto político pedagógico da escola aborda de forma superficial essa participação. No entanto, para a Coordenação de Educação Especial não é possível ignorar a violência simbólica da qual os alunos com necessidades especiais são vítimas; neste sentido é fundamental que se faça um trabalho com a família e a comunidade no entorno da escola.

“ A família é primordial nesse processo. A gente entende que a família esteja na escola, onde a comunidade tenha vez e voz. A gente vai começar um trabalho no CIEP 405; a gente vai trabalhar não só a comunidade escolar, mas toda a comunidade. Muitas pessoas que vivem ao redor da escola entende essa escola como a escola dos “maluquinhos”. As mães chegam muito magoadas por ouvirem que seus filhos estudam na escola dos “malucos” e rotulam aquelas crianças. Em uma escola especial foi feito um trabalho até com os motoristas das Kombis que serviam as escolas, orientando sobre as deficiências e formas de agir com as crianças. Na comunidade mais ampla, traz-se a Associação de Moradores, a igreja, o Centro de Saúde, todas as instituições locais e a própria comunidade como os vizinhos, comerciantes, porém esse processo é lento.”(entrevista com a Coordenadora de Educação Especial).

É importante destacar que o surgimento do movimento reivindicatório em prol das pessoas deficientes é iniciado pelos familiares, tendo como consequência a criação de escolas especializadas de caráter privado, que atendiam essas crianças e que depois foram subvencionadas pelo Estado. Nesse quadro, é importante resgatar um pouco desta história com depoimentos dos atores que participaram do processo no município tanto no âmbito do Estado quanto da sociedade civil.

“(…)Eu comecei a participar do movimento social organizado. Em 1983, criamos a Associação de Moradores de Caxias, concomitante a isso, em 84, meu filho, portador de deficiência auditiva, é impedido de receber o passe escolar na escola. Para minha surpresa a diretora da escola não entendia que esses alunos não eram da rede e, sim, favorecidos pelo Estado (estudavam em classe especial). A partir daí

eu fui procurar os meus direitos e juntos com outros pais fundamos uma Associação de Pais de Excepcionais, e começamos a lutar. Associação era bem ampla e representava todos os deficientes, não só os auditivos. A primeira necessidade era o transporte, a concessão de passe para o deficiente. Em 84, foi aprovado uma Lei na Câmara de Vereadores que concedia passe para os deficientes; foi sancionada pelo Prefeito. Era uma lei autorizativa, os empresários não tinham interesse nessa lei, revogada pelo atual Prefeito, pelo fato de alguns políticos a terem utilizando para fins eleitoreiros, fato que prejudicou os deficientes. Há seis meses foi aprovada uma Lei que é mais abrangente e que engloba variados deficientes (mental, visual, auditivo, outros etc...). Infelizmente o deficiente tem que levar um laudo de um órgão oficial, expedido pela FETRANSPORT; o acompanhante ainda não tem direito”. (entrevista com o representante da Associação de Excepcionais de Duque de Caxias)

Destaca-se no depoimento da ex-Coordenadora de Educação Especial, uma contribuição significativa na participação no movimento pela inclusão que trouxe reconhecidos avanços históricos no estabelecimento de estratégias destinadas a promover o acesso e permanência do aluno com necessidades especiais na rede de ensino.

“O movimento pela integração se inicia no município no final da década de 70, com o início do processo de redemocratização do país. Começa na rede estadual. A educação não era municipalizada. Então o Estado garantia o atendimento dos alunos em salas, classes especiais na escola, o movimento de integração sofria a influência de outros países, como a Dinamarca, por exemplo, onde era bastante. Educadores que foram estudar fora do país traziam essa experiência e começou a ser formando aqui uma rede federativa de coordenação a nível estadual. Então, cada Estado passou a ter sua Coordenação de EDESP que orientava as equipes do campo para lidarem com pessoas com deficiências, espalhadas em classes especiais. Nesse momento as instituições particulares tinham primazia nesse atendimento. As Ongs

também atendiam aquilo que era chamado deficiência real nessa época. Os estudos apontam que a educação pública para pessoas com deficiência não surge como uma necessidade de atender a essas, ou como uma demanda. Por que essas pessoas procuram as Ongs? Por uma relação social, por uma formação mesmo da ordem social de que a essas pessoas seriam reservados espaços das instituições. O Estado atendia as crianças que tinham uma diferença no rendimento, o que Gilberta Januzzi denominava “os anormais da escola”. Quando você democratiza o acesso das camadas populares nas escolas públicas vão surgido a dificuldade em lidar com essas crianças que fogem ao padrão. Por essa época, surge a grande produção do fracasso escolar e a culpabilização do aluno. Só que as equipes de EDESP continuam numa luta muito grande no sentido de estar desmistificando isso. Tendo acesso a todo esse questionamento, ela vai mudando todo um perfil de atendimento e mostrando que naquele momento quem tinha que ficar nos espaços escolares reservados são aqueles com deficiência mental, e aí, paralelo a isso, vão acontecendo os atendimentos aos deficientes auditivos, depois os deficientes físicos, e por último os visuais. Eu atuei nesse movimento intensamente.(entrevista com ex-Coordenadora de Educação Especial)

Na percepção de alguns pais entrevistados, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está deteriorando a cada dia e os jovens precisam de apoio para prosseguir.

“ (...) Na verdade, quem calça o sapato sabe onde aperta, eu passei essa experiência como pai de um jovem deficiente auditivo. Não é o técnico que sente, ele está cercado entre quatro paredes. O meu filho levou nove anos para se alfabetizar para chegar até a 2ª. série. Eu tive problemas sérios com o meu filho, “. foi um “Deus nos acuda” Hoje no primeiro ano do ensino médio ficou sem estudar. Eu fui obrigado a colocá-lo em uma escola particular, contra os meus princípios; devemos lutar por uma escola de qualidade para todos, enquanto os vereadores, governadores, comerciantes, colocarem seus filhos em

escolas particulares, a escola pública vai continuar nesse estado, essa escola que está aí é a escola para os filhos dos “outros”. Meu filho, sem apoio no ensino médio, voltava chorando para casa, sem ter entendido nada na escola, quase enloqueceu. Com a política do Estado mínimo, a escola pública vai querer uma criança que leva nove anos para se alfabetizar? “. (entrevista com o Presidente da Associação de Pais dos Excepcionais de Caxias).

Pensar em inclusão social, especificamente a escolar pressupõe pensar em mudanças, em quebra de paradigmas. Essas devem ser cogitadas como formas de se alterar o comportamento. Como num sistema complexo de interdependência entre pessoas e processos sociais, as políticas públicas devem ser pensadas numa dinâmica que pode ser aceita ou completamente rejeitada pelos seus beneficiários. Diante disso, o discurso da *inclusão* sem uma análise crítica sobre a realidade, parece “ingênuo”, fragmentado, vazio, destituído de sentido, diluidor das contradições presentes nas relações sociais. O que vem reforçando esse lugar social da *tolerância*, ficando restrito na maioria das vezes ao espaço público uma vez a esfera *privada* é reconhecida como espaço reservada aos *iguais*.

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões abordadas nesta dissertação foram centradas, no acompanhamento e observação de uma escola que historicamente foi construída para o atendimento às minorias. Através de visitas e observações de campo, compreendendo o período de junho a dezembro de 2001, traduzem a complexidade e o caráter desafiador que têm marcado as questões pertinentes a situação de atendimento em diversas dimensões aos alunos com necessidades educacionais especiais, que remetem à necessidade de ser efetivada uma série de encaminhamentos em varias instâncias tanto no âmbito da escola pesquisada, quanto em nível macro no que concerne a implementação de políticas articuladas entre as diversas instâncias governamentais

O possivelmente foi relevante nesse estudo foi permitir tangenciar alguns aspectos de políticas para a educação especial, arguindo sobre as relações dos professores na escola, o projeto político pedagógico, e, em âmbito externo os obstáculos na articulação com as instâncias envolvidas no atendimento a esses alunos.

A estratégia de encaminhamento adotada pela Coordenação de Educação Especial dos alunos com necessidades educacionais especiais salas de recursos e classes especiais no momento da pesquisa parece, inadequada às suas necessidades, reafirmadas nos depoimentos que ilustram esse estudo. As avaliações realizadas nesses alunos é muito mal compreendida pelos diversos atores da escola e muitas vezes põem em xeque a competência dos professores das salas de recursos e classes especial que lidam com esses alunos provocando com isso dificuldades em seu trabalho e desconfiança por parte dos outros profissionais da escola. Nos moldes em que está sendo desenvolvida, têm servido para excluir ainda mais, os professores e os alunos que dela necessitam.

É importante considerar, a descontinuidade político-administrativa que não leva em consideração trabalho realizados por gestões passadas baseados em acompanhamento efetivo, socialização de experiências, com supervisão aos atendimentos nas salas de recursos e classes especiais. Segundo uma professora de classe de recursos, *“hoje a gente não tem mais supervisão de antigamente, nem mesmo um intinerante(professor) aparece por aqui”* Esse ambiente tem favorecido a criação desordenada de salas de recursos nos últimos anos nas escolas

“Nos temos 400 crianças em salas de recursos na rede, ficamos assustados quando vimos isso, muitos são alunos com dificuldades de aprendizagem, muitas escolas abriram salas de recursos sem o conhecimento da própria Secretaria. O que foi visto, um número imenso de alunos que tinham comportamento diferenciado. (entrevista Coordenadora de Educação Especial)

Certamente, não se está questionando o valor específico das atividades desenvolvidas em salas de recursos ou classes especiais, mas o precário acompanhamento e avaliação dessas atividades. Afinal, quem é contra professores que se dedicam a trabalhos com alunos que necessitam uma atenção maior? A fala de uma

diretora de mãe, que acompanha a filha em atendimento nas salas de recursos, traz luz a essas questões: “(...) Eu acho que, perco tempo aqui trazendo minha filha tem mais de um ano, o progresso é mínimo no caso dela, no caso da minha vizinha é diferente o filho dela melhorou muito da agressividade”.

Nota-se, ainda, a dificuldade de efetivação de Projetos/Programas que respondam pela formação dos professores de ensino regular e especial tendo como norte a educação inclusiva, considerando o encontro entre pares e diferentes, as inúmeras possibilidades de troca e aprendizado trazidas na “bagagem” desses professores ao longo de suas trajetórias profissionais, considerando serem esses agentes privilegiados para a mediação do conhecimento e mudanças de atitudes por parte dos alunos.

Trazer essa discussão para o *locus* da formulação das políticas públicas e para dentro das escolas quando se quer discutir a importância e a efetivação da inclusão de alunos especiais pode dimensionar caminhos mais afortunados na sociedade que se quer inclusiva.

No âmbito escolar

- Constitui premissa básica da viabilização de uma ação como a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola o reconhecimento singularidade que caracteriza esses sujeitos, demanda por parte da escola que seja discutido em profundidade com todos os envolvidos o projeto político pedagógico.
- Que as equipes de professores de ensino regular e especial e de recursos possam criar momentos para a discussão de casos dos alunos com necessidades educacionais especiais que passam de um estágio para o outro nos grupos de estudos.

- Que seja discutido com os professores de ensino regular a natureza do trabalho realizado nas salas de recursos e classe especial , especificando a metodologia adotada, o público alvo e os conteúdos a serem trabalhados.
- Que seja incorporada a proposta pedagógica da escola a oficina de artesanato e que sejam acompanhados pelas equipes de orientação educacional e pedagógica o desenvolvimentos dos alunos na oficina.
- Atuando de forma conexa e integrada com a comunidade, a escola em estudo, deve resgatar essa tradição, importante enquanto instância formativa da sociedade e imprescindível na construção de uma escola inclusiva.
- Uma estratégia a ser desenvolvida pela escola diz respeito à comunicação dos resultados do trabalho realizado, com alunos atendidos em suas sala de recursos e que estão matriculados em outras escolas da rede de ensino.
- O projeto pedagógico precisa ter flexibilidade o suficiente para poder incorporar e ser incorporado pelos diferentes atores da escola que dele participam; caso contrário, é percebido como *encomenda* da Secretária Municipal de Educação que, por melhores que sejam as intenções das instituições/pessoas/grupos envolvidos, tende a reproduzir práticas autoritárias contradizendo os mais elementares princípios da democracia e da construção coletiva.
- Deve-se trabalhar com os alunos as noções de diferença, a percepção do outro do *diferente* e do nós do (semelhante) e a diversidade que está presente na sociedade para que pautados nesses valores seja possível distinguir relações de dominação, submissão, sujeição, escárnio na convivência com chamados “doentes” ou os *diferentes* da escola. È importante o envolvimento dos jovens como protagonistas em ações concretas que demandem melhorias para os deficientes

- É fundamental que a Coordenação de Educação Especial invista numa interação mais concreta e ágil com as escolas e, que reveja a forma adotada de encaminhamento de alunos para as salas de recursos e classes especiais, considerando que os professores que trabalham em salas de recursos e classe especial merecem ter acesso ao tipo de avaliação que é realizada com os alunos que atendem.

No campo da políticas públicas

- É necessário definir-se mais claramente o papel de cada uma das instâncias envolvidas no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, uma vez que se observa uma grande confusão e/ou superposição de papéis. Por exemplo: o que se espera realmente do Centro de Atendimento ao Deficiente que atenda aos alunos com dificuldades de aprendizagem/ensinagem? ou que centre seus esforços nos casos de deficientes com comprometimento neurológicos? Nesse sentido, linhas mais claras e contextualizadas de ação precisam ser também melhor definidas pelas Secretarias de Educação e Saúde.
- O setor público deve pautar ações no sentido de promover a incorporação do deficiente no mercado de trabalho. O Estado ainda tem potencial para funcionar no sentido de inibir as injustiças e ganâncias do mercado. Desta forma, garantindo as reservas de vagas nas empresas que possibilita a assunção da cidadania a esse segmento.
- Faz-se necessário que seja disponibilizado os montantes de recursos destinados à educação, mormente os recursos oriundos do FNDE e seus investimentos por parte dos gestores no tocante aos investimentos em equipamentos para as escolas e destinação para formação em serviço dos docentes.

No campo da capacitação

- A capacitação não é algo de que se possa prescindir em ações dessa natureza. Assim, o projeto de capacitação deve ser um balisador das propostas da Secretaria Municipal de Educação e conseqüentemente promover maior equidade e qualidade ao sistema de ensino. Faz-se necessário o investimento em um amplo processo de formação contínua, que estimule a discussão sobre o processo de inclusão, trabalhos em equipes, sobre as dificuldades e soluções para os dilemas de sua operacionalização baseado em diretrizes claras, por escrito, em documentos de fácil leitura. Tal processo deve lidar com a heterogeneidade dos atores envolvidos e de suas inserções, potencializando as demandas locais e as necessidades e dificuldades particulares.
- Ainda com referência à capacitação, a constatação de uma número significativo de professores em salas de recursos aponta para a necessidade de potencialização e qualificação efetiva de seu trabalho. Percebeu-se que esses professores na grande maioria dos casos, não possuem formação específica – e, muitas vezes, não sabem ao certo os objetivos de seu trabalho. Considerando que esses professores são veículos importantes de formação e informação, caberia realizar-se um investimento efetivo em sua capacitação, a fim de que seu trabalho pudesse ser compreendido no âmbito da escola e melhor qualificado.
- Valorização das escolas que desenvolvem experiências de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – a fim de que seja socializadas os resultados de seus trabalhos através de encontros com outras escolas da rede que iniciam esse trabalho. É necessário incentivar e fornecer maiores instrumentos para as que as escolas ampliem vínculos e parcerias. Especialmente na área destinada a educação profissional e saúde.

Muitas são as questões que ainda poderiam ser abordadas, no sentido de ampliar as possibilidades dessa política de inclusão. Algumas delas, entretanto, extrapolam os

limites dessa dissertação, impondo estratégias de enfrentamento como no caso da falta de compreensão por parte dos docentes das questões pertinentes ao ciclo de alfabetização vigente no sistema de ensino que poderia constituir-se como um esforço no sentido de promoção dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A mais séria diz respeito a violência na escola⁸⁰ que não foi alvo desse estudo e que se traduz no tráfico de drogas, demandando condutas violentas por parte de jovens que sem dúvida devem ser alvo de atenção dos gestores da educação. Assim, e tendo em vista a complexidade em que está submersa, essa questão - deve ser alvo de discussões contextualizadas e melhor fundamentadas, a fim de que seus reais desdobramentos e conseqüências possam ser avaliados de forma o mais possível livre de demonizações ou relativizações.

Para finalizar, deve ressaltar a importância do trabalho desenvolvido nesse município na busca em enfrentar os problemas vivenciados pelos alunos com necessidades educacionais e seus responsáveis, no sentido de implementar ações e sensibilizar o seu corpo docente para a questão. O conjunto de considerações aqui elencadas devem ser enfrentadas entendendo que estão pautadas no campo da subjetividades individuais e estende-se a complexidade das redes sociais, em termos políticos, sócio-econômico e políticos.

⁸⁰ Pude observar determinados alunos que eram rotulados na escola como portadores de distúrbios de conduta, um deles atuava numa *boca de fumo* numa favela próxima a escola e estrategicamente era reprovado para continuar próximo a seu *local de trabalho*. Como ilustração deste fato, foi observado durante a realização de um dos grupos focais, do qual ele participou, que ele exerceu a coersão sobre o grupo não permitindo através de sinalizações que os demais manifestassem autonomamente suas impressões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTO, A A escola Regional Meriti(documentário), INEP/MEC,1968
- Abramovay, Miriam et al – Escolas de Paz.Brasília: Unesco/Governo do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO,2001.
- André M. A Etonografia da Prática Escolar Ed Papyrus, 7ª. edição, Campinas,2002.
- AZEVEDO F. A Cultura Brasileira, 3º edição, Melhoramentos, SP.
- BAKTIN,M. Estética da Criação Verbal, Martins Fontes,SP,1982
- BRASIL. MEC. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1988.
- BORDIEU P. Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal Ed. Jorge Zahar,RJ,!998.
- BRASIL. MEC. Política Nacional de Educação Especial Brasília: MEC, 1994.
- BRASIL.MEC Plano Nacional de Educação para Todos in Declaração Mundial de Educação para Todos(1990), . MEC,Brasília,1993
- BRASIL. MEC: Plano Nacional de Educação,.Brasília:2002 Disponível em: <http://www.mec.gov.br> (acesso: 06/06/2002).
- BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Brasília:2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> (acesso: 09/06/2002).
- BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacional de Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE/nº 2 de 11.09.2001). Brasília:2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> (acesso: 09/06/2002).
- BRANDÃO Z. Para Além das ortodoxias: a dialética micro/macro na sociologia da educação,mimeo, nov, 2000, RJ.
- BUENO, J. G.S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas. Trabalho Apresentado na XXI Reunião Anual,ANPED,Caxambu,1998.
- CARVALHO, R. E. Integração, Inclusão e Modalidades da Educação Especial-Mitos e Fatos”. In: Revista Integração/SEESP, ano 7, nº18,1997.

_____. A nova LDB e a Educação Especial . Rio de Janeiro: WVA,1998.

. Integração Educação Especial chega aos Municípios. In: Revista Integração/SEESP,1999.

Cardoso R. Aventuras de Antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método, Paz e Terra,RJ, 1986,1ª.ed

Castel Robert As transformações das Questões Sociais: Palestra proferida por ocasião do Seminário Internacional: A questão social no contexto da globalização; PUC-SP, em outubro de 1996.

Charlot B. Da Relação com o Saber : Elementos para uma teoria, Artemed, RS,2000

Charan M. A Pessoa Portadora de Deficiência no Mundo do Trabalho:Uma Visão geral sobre a profissionalização do deficiente visual, ANAIS do Primeiro Seminário, de 17 a 20 de novembro de 1997, PROMOVE, São Paulo, RJ

COLL C. PALACIOS J MARCHESI A. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar,Ed. Artes Médicas, 1995.vol.3

Correia, L.M. Alunos com Necessidades Especiais na Escola ed.Porto,Portugal vol.I,1997

Elias N. Os estabelecidos e os Outsiders, Zahar, RJ,2000.

FERNANDES E. Uma Proposta de Educação Inclusiva para Portadores de Retardo Mental no Sistema Público de Ensino de Duque de Caxias:Um paradigma multidisciplinar, II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-americano sobre Síndrome de Down, MEC, Brasília, de 04 a 07 de julho de 1997.(anais)

FONSECA V. Educação Especial Programas de Estimulação Precoce: Uma Introdução às Idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT M. Microfísica do Poder, Graal,1979,RJ

FRIGOTTO.G. A produtividade da escola improdutiva: Um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista, Cortez,1984,SP

FREUD, S. A Interpretação dos Sonhos, Obras Completas, edição, 1ª.v. IV, Imago,1972,RJ.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra,SP,1998

GADOTTI, M. et al. Perspectivas Atuais em Educação. Porto Alegre: ARTEMED, 2000.

GINBURG, C. Mitos, Emblemas e Sinais, ed. CIA das letras, SP,1987

GOFFMAN, E. Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOFFMAN, E. A representação do Eu na vida Cotidiana, Ed.Vozes, RJ,1982.,7ª edição

Informe FIRJAN, Carta da Indústria ano III , nº125 agosto de 2000

IANNI, O. A sociedade global.RJ,Civilização Brasileira, 1997

.

Konder L. A questão da Ideologia: Uma questão nunca resolvida, 2000, RJ, (mimeo)

Lesser Jeffrey in A negociação da Identidade Nacional, Ed. UNESP, pg.28,2001)

LAPLACHE,J. PONTALIS Vocabulário da Psicanálise, Ed. Martins Fontes 3ª.edição,1977,SP.

LOURENÇO F. Introdução ao Estudo da Escola Nova,Ed.Melhoramentos,8ª. edição,1963,RJ.

MANTOAN, M. T. E. “Ensino inclusivo: educação de qualidade para todos”. Revista Integração/SEESP, ano 8, nº20, 1998.

_____ Caminhos pedagógicos da Inclusão Trabalho apresentado na XXI Reunião da ANPED, em outubro de 1999/Caxambu/MG.

MARTIUS, et ali. Viagem pelo Brasil. 4ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia,1981.

MARQUES C. A. A construção do Anormal: Uma estratégia de Poder. Trabalho apresentado na XXIV Reunião da ANPED, em outubro de 2001/Caxambu/MG.

MAZZOTA, J. S. A Educação Especial no Brasil. São Paulo: Cortez, 1999.

MONTEIRO. M. Nas relações dialógicas: O cotidiano de uma classe especial. Dissertação de Mestrado, UERJ, 1999.

MORAES, C. M. O Paradigma Educacional Emergente. São Paulo: Papirus, 1998.

NETO et al. Estudo sobre as condições de vida e atendimento a crianças e adolescentes do Rio de Janeiro.mimeo.FIOCRUZ RJ. 2000.

Neto V.A. Linguagens espaços e tempos no ensinar e aprender: ENDIPE,2000, ed. DP&A, RJ.

NOVAES. M.H. Psicologia Escolar. Ed.Vozes, RJ, 1972

PADILHA A.M.L. Práticas pedagógicas na Educação Especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental, Ed.FAPESP,SP,2001

RONCIN C. Vayer P. L’Intégration des enfants handicapés dans la classe, 1989,ESF,France.

ROZA, L. A. Psicologia Estruturalem Kurt Lewin, ed.VOZES,RJ,1972

SEMUPLAN- Secretaria Municipal de Planejamento de Duque de Caxias, Planejamento Estratégico Municipal de Duque de Caxias. Diagnóstico Sócio-ambiental, vol.1, Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

Secretaria do Tesouro Nacional,2002. Consultas a Origens do FUNDEF.STN.
02.01.2002. <http://www.stn.fazenda.gov.br>

Steenlandt,D. La Integración de Ninos Discapacitados a la Educación
Común.UNESCO/OREAL,1991.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores.
Porto Alegre: ARTEMED, 1999.

Telford C. . O indivíduo Excepcional, 3ª. edição,Rio de Janeiro,Zahar,1978

Santos M. Por uma outra globalização : [http.www. Fórum Social Mundial](http://www.fórum-social-mundial.org)
2001,Biblioteca das Alternativas, consulta outubro de 2001

Torres R. 2001. Duque de Caxias. IPABH.[http://www.ipahb.com.Br](http://www.ipahb.com.br)

Werner D. Guia de Deficiência e Reabilitação Simplificada,CORDE,Brasília,1994.

Werneck C Um amigo Diferente? Ed.WVA,1996,RJ

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente,São Paulo,Martins Fontes,1989

UNESCO. Declaração de Salamanca. : Conferência Mundial de Educação Especial,
1994