

Mesa-redonda
Educação inclusiva

Agamenon José Siqueira

Professor de Matemática da rede pública estadual,
Secretário de Estado Adjunto da Educação.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais vem propondo, a partir de uma maneira de ver a inclusão, uma retomada da discussão da natureza e dos objetivos da escola pública. Minha pretensão é apresentar resumidamente o que tem sido a discussão na rede estadual de ensino sobre a construção de uma escola inclusiva.

Partindo da análise da expectativa da sociedade com relação à instituição escolar concluímos que, até quase o final do século passado, o que se propunha para a escola, principalmente para a pública de um modo geral, é que ela selecionasse dentre a população um certo número de indivíduos que pudessem compor os quadros operativos do setor produtivo da sociedade. Por causa do desenvolvimento do setor produtivo do país, era preciso distinguir alguns indivíduos que operassem o processo. O instrumento usado para isso foi a escola.

Esse conceito é importante para se compreender a natureza excludente da escola. Não se pode esquecer que, ao selecionar, ao escolher, nós excluimos. A exclusão é apenas a outra face da seleção. Se um foi selecionado entre dez, nove foram excluídos e a escola se prestou a essa função. Dessa forma, a escola oferecia aos selecionados o acesso ao universo do conhecimento, e a sociedade oferecia o acesso ao mercado de trabalho. Como seu caráter era seletivo, ela excluía multidões, milhões, para ficar com algumas centenas de milhares.

Para alcançar os seus objetivos, o sistema montou um arcabouço seletivo que vai nos explicar, por exemplo, a existência da escola seriada. Evidentemente não passa pela cabeça de ninguém que o desenvolvimento de uma criança acompanha o calendário, que a criança é uma até o dia 31 de dezembro e nasce outra a partir do dia 1º de janeiro de cada ano. Até hoje não consegui descobrir quem inventou a escola seriada, nem alguém mais sério que a tenha defendido. Ela é a expressão máxima de uma escola seletiva. Juntamente com a invenção da escola seriada, foi desenvolvida uma série de procedimentos, alguns deles pseudopedagogias com o fim de mascarar a exclusão, veja o caráter nitidamente seletivo/excludente dos procedimentos de avaliação da aprendizagem que ainda são praticados. Então nós temos uma escola atendendo a um propósito, que é o de selecionar/excluir indivíduos, legitimando o terrível e criminoso processo de exclusão social a que o povo brasileiro está condenado. Não sendo a autora, a escola agiu como cúmplice, como avalista do processo de exclusão social.

A sociedade brasileira, nas últimas décadas, sinaliza com uma outra perspectiva e emite algumas mensagens bastante explícitas. Eu destacaria uma, na minha opinião, a mais significativa delas, em que a sociedade brasileira diz não querer mais uma escola com o objetivo de selecionar/excluir, mas uma escola inclusiva, a que todos tenham acesso e o direito de nela permanecerem.

Além do processo de redemocratização e a construção do estado democrático de direito, o recado mais contundente que a sociedade brasileira dá a todos nós educadores,

está fazendo onze anos. No ano passado nós comemoramos a primeira década do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse Estatuto é um divisor de águas porque, de uma só vez, foi capaz de incluir na cidadania mais de sessenta milhões de indivíduos. Nós tínhamos no país quatro seguimentos de seres vivos: os cidadãos – que éramos nós, maiores de 18 anos – os índios, as crianças e os animais. Ao cidadão, um arcabouço legal que garante direitos e deveres, mas principalmente os direitos de exercício da cidadania. Aos demais, uma legislação específica que os tornava protegidos: a legislação de proteção aos índios, legislação de proteção aos animais e uma legislação de proteção às crianças. De tal sorte que havia entre o meu filho e seu cão uma equivalência que ia além da amizade entre eles: ambos eram seres protegidos, vale dizer destituídos de cidadania. O Estatuto da Criança e do Adolescente modifica esse quadro, incluindo na cidadania a criança e o adolescente. Então a criança brasileira hoje, não é mais um indivíduo protegido pela sociedade, mas um membro dela. Isso muda tudo, porque como cidadão ele tem, independente das necessidades do mercado, o acesso ao conhecimento e a formação no seu tempo escolar como um direito e não como uma concessão. Deixa de ser uma doação que se faz a um protegido e passa a ser um direito de cidadania.

A luta que mobilizou os educadores brasileiros ao longo do século passado, na qual destaco Anísio Teixeira como um símbolo, foi pela universalização do acesso à escola. Essa foi praticamente vencida. Hoje já podemos dizer que quase a totalidade das crianças brasileiras tem vaga na escola.

A luta do século que se inicia é a luta pelo direito de permanecer na escola, o direito de não ser excluído do processo educacional. Uma escola seletiva/excludente retira ou nega o direito de cidadania e de acesso ao saber, porque marginaliza os indivíduos que nela ingressaram por força da universalização do acesso, e o faz a todo pretexto.

Motivo para muitas e muitas discussões nossas, ao analisar o comportamento da nossa escola, é a sofisticação a que chega a crueldade de negar à criança o direito de permanecer no processo educacional: a submissão da formação ética, em favor de uma escola por demais conteudística; a obediência acrítica a um padrão de conhecimento, a um padrão de comportamento, a um padrão cultural em nome de quem, religiosamente, se seleciona indivíduos. Os que não se enquadram no padrão são excluídos. Em nome desse objetivo, permitimos a existência de inúmeros preconceitos. Se formos considerar “ao pé da letra”, o padrão seria aquele do “Caco Antibes” (personagem de um programa humorístico da TV). Quer dizer, só os nórdicos, louros, de olhos azuis etc. seriam os escolhidos porque entre os excluídos nós encontramos o negro, a mulher, o pobre, o portador de necessidades especiais.

Na nossa opinião, uma escola inclusiva certamente não será uma escola seriada. A esse respeito os sistemas públicos de ensino – em várias partes do país e particularmente em Belo Horizonte e na rede estadual de Minas Gerais – vêm realizando iniciativas com muita ousadia e coragem, partindo do pressuposto de que *não se busca uma alternativa à escola seriada por ela ser seriada, mas é porque a escola seriada é uma escola seletiva. Enquanto a escola for seletiva, ela será excludente, e, enquanto ela for excludente, ela desprezará o direito adquirido por esses cidadãos que se incorporaram à cidadania a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente.*

Um esforço muito grande está sendo feito e muito ainda há que se fazer. Nós ainda não temos a resposta. A escola inclusiva ainda não foi desenhada, nós ainda estamos rascu-

nhando, educadores de todas as partes deste país estão buscando respostas, alternativas que levem à construção de uma escola inclusiva. Uma escola inclusiva é aquela em que o cidadão exerce o seu direito de cidadania, que, no caso, *é o direito de permanecer, no seu tempo escolar, em um ambiente que proporcione, em condições de igualdade e equidade, acesso ao saber, a construção do conhecimento e a formação cidadã.*

Para aqueles participantes do evento que não são de Minas Gerais e não acompanham o desenvolvimento da educação pública em nosso estado, relatamos que foi dado ao sistema estadual de ensino, composto de 3970 escolas, o prazo de um ano para as escolas debaterem e fazerem a sua opção de como organizar o tempo escolar. Para nossa satisfação, 60% das escolas optaram por organizar o tempo escolar de maneira não-seriada. Isso é um dado que alimenta a nossa esperança de que não está longe o dia em que nós conseguiremos construir a escola inclusiva, a escola da cidadania.

Ao expor dessa maneira o nosso desafio, reafirmo a esperança que os educadores mineiros, principalmente aqueles da rede pública estadual, têm a transmitir a educadores e demais categorias que estejam conosco construindo a escola inclusiva: essa escola é aquela que vai preparar a geração que construirá a democracia em nosso país, e é a construção dessa democracia que fará um país sem exclusão social!

Em um comentário endereçado à mesa uma professora fala das dificuldades que ela compreende que existam na construção de uma escola inclusiva, e termina com uma mensagem de muita fé e coragem para todos nós: “nos aguarde, venceremos”.

Diante dos questionamentos e comentários que me foram encaminhados, tem-se o perfil exato da dificuldade: a escola inclusiva parte de outro enfoque ideológico, que começa com o desmascaramento das propostas do neoliberalismo. A educação pública não deve ter sua destinação determinada pelas necessidades do mercado.

Eu fui aluno de um tipo de escola durante metade da minha vida. Na outra metade, fui professor nesse mesmo tipo de escola. Então, na minha vida, juntando as duas metades, só existe uma concepção de escola: educação igual a seleção/exclusão. Assim fui criado e condicionado. De repente, chega alguém e diz: “agora você vai construir o ambiente de convivência dos diferentes porque todos serão os selecionados e nenhum será excluído. Mas, lembre-se, primeiro você terá que construir esse ambiente em você mesmo”. Esse é o grande desafio, no qual essas questões todas são quase impraticáveis: a aceitação do outro, do diferente, como um igual!

Encontram-se inúmeras escolas que ainda não consideram a questão do portador de necessidades especiais. Algumas se limitam a adequação de seus espaços físicos e outras, nem isso. Embora não seja o mais difícil, porque se trata de fazer uma planta, conseguir recursos e executar. O importante é verificar a quantas anda a produção da pedagogia do diferente. Muitas perguntas vão nessa direção, porque não adianta só incluir, considerando o acesso à escola. O importante é a permanência, a convivência.

Não existiu antes de nós alguém que experimentou um Brasil democrático para nos ensinar o que é democracia. Estamos tentando construir algo que não existiu antes de nós. Nosso país tem quinhentos anos de história de negação da democracia. O máximo que a nossa geração pode fazer é preparar a geração que vai construí-la e, no bojo desse processo de construção, está a escola inclusiva.

Ao ser designado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação a fazer parte da

Comissão de Valorização e Formação do Magistério, que assessorou a relatora da matéria no Conselho Nacional de Educação, tive a oportunidade de ver propostas de formação de um novo professor. A realidade é que não fomos formados para a escola inclusiva.

Particpei também da comissão que elaborou o currículo do primeiro Instituto Superior de Educação, criado em Minas Gerais pelo Governo do Estado, o Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, funcionando há dois meses em Ibirité. Esse já tem um novo currículo que pressupõe a existência, se não de uma escola inclusiva, pelo menos da luta para a construção dela, na tentativa de que a formação do professor possa produzir mudanças na ideologia da escola excludente.

Então o mais difícil, penoso e demorado a fazer é mudar a concepção das pessoas quanto à natureza da escola. Enquanto isso, vamos nos preparando para o exercício da pedagogia do diferente. Mesmo que as nossas escolas dêem atenção a quem exige atenção especial, não significa que ela é uma escola inclusiva, porque ela pode aceitá-lo, mas excluir os negros. Ela pode até aceitar o negro num determinado momento, mas apenas no que ele tem de expressão cultural, e não incorporar sua cultura ao currículo. Pode fazer isso com o negro e com aquele que necessita atenção especial, mas nunca permitir que um “filho do povo” conclua seus estudos.

Enfim, a escola inclusiva será aquela em que a ninguém, *sob nenhum pretexto*, seja negado o direito de nela permanecer e todos: professores, funcionários, colegiado e comunidade escolar, estejam em condições de viver e conviver com o diferente. Essa será a escola inclusiva.

Obrigado pela atenção e pela oportunidade que me foi proporcionada de estar com vocês.

Agnela da Silva Guista

Professora da PUC Minas Virtual; Coordenação Acadêmica Geral da Procap nos pólos sob a responsabilidade da PUC, Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, Doutora em Psicologia Escolar pela USP.

Afirmou-se que não se muda a realidade por decretos; isso é verdade, pois do ponto de vista de amparo legal, nós estamos muito bem servidos e, nem por isso a realidade mudou. Na primeira Constituição do Império, outorgada em 1824, o Brasil já se obrigava a dar educação pública e gratuita a todos, durante quatro anos. Apesar disso, temos, em 1995, entre os brasileiros, um índice de escolaridade que não vai muito além desses quatro anos de escolaridade pública e gratuita, já garantidos na primeira Constituição do Império. Então, não é porque faltam leis e amparos legais que não temos uma escola inclusiva. Temos muito mais a analisar na perspectiva da educação inclusiva do que a questão do direito formal.

Falou-se do século XX como o século da conquista do direito de entrar na escola, o que é muito pouco. O direito de entrar na escola é muito pouco, porque o que precisamos

é da garantia de que o indivíduo se forme na escola, que ele tenha direito a um processo de formação dentro da escola. Só esse processo de formação faz com que, de fato, o aluno veja sentido em permanecer na escola. Não só o aluno como também as famílias só vêm sentido na permanência na escola se, de fato, estão vendo resultados de um processo educativo que seja voltado, propriamente, para esses alunos.

Queria fazer alusão ao parecer número 17, de 2001, que trata das Diretrizes Nacionais para Educação Especial, pois ele é primoroso. Encontra-se na Internet; qualquer pessoa pode ter acesso. Aprovado no dia 3 de julho de 2001, é um parecer irretocável. A única coisa que nele me desagrada é o uso da expressão “tolerância com as diferenças”, que aparece no texto, mas depois desaparece e, realmente, prevalece o princípio da riqueza da troca com as diferenças e não tolerância. O parecer é uma peça que deve ser lida, pois, do ponto de vista pedagógico, de jurisdição, de política pública, de respeito à dignidade, à diversidade etc, é realmente, insisto, irretocável.

Então, se a legislação garante o direito formal, o nosso problema está no direito que se dá na ponta, o direito a uma educação inclusiva, que se dá dentro da escola. Este é problemático, embora a lei tenha sido rigorosa, criteriosa e atenta quanto ao suporte para que, na prática, essas mudanças venham a se dar e possamos falar, verdadeiramente, em educação inclusiva.

Uma dessas medidas diz respeito à formação do professor, porque nenhum professor vai acolher ou, pelo menos, contentar-se em relacionar-se com um aluno com quem ele não sabe lidar. A Escola Plural é uma proposta excelente do ponto de vista, inclusive, de princípios. A Escola Sagarana é uma proposta do Estado de Minas Gerais, completamente inclusiva. Essas propostas, aqui comentadas, além de muitas outras existentes no país, são inquestionavelmente inclusivas, mas eu já assisti a reuniões no município de Belo Horizonte – onde a proposta da Escola Plural é oficial – com professores e diretores que achavam um horror a obrigatoriedade de as escolas comuns receberem alunos especiais, argumentando que não tinham como atendê-los adequadamente.

O descompasso já apresentado é, portanto, muito sério. Temos que centrar, então, a atenção em outros problemas, porque sob o aspecto da legislação nós já conquistamos o máximo que poderíamos conquistar. Agora é a vez, realmente, de investir na retaguarda para que essa legislação possa ser, de fato, aplicada e obedecida dentro da escola.

Quanto à formação do professor, fico muito preocupada, porque tenho visto currículos de cursos normais superiores e não tenho percebido esse cuidado com os portadores de necessidades especiais dentro da escola. As grandes diretrizes atentam para a necessidade dessa formação, são insistentes quanto a isso, mas, quando se vêem os currículos citados, e principalmente as ementas, há um vazio no que se refere à formação do professor, considerando a complexidade da educação inclusiva, quanto aos portadores de necessidades especiais. Está na hora de haver uma congregação de esforços no sentido de juntar todas as deliberações, resoluções, pareceres, etc, para ver até que ponto elas estão sendo contempladas, como será realmente a realização dos nossos ideais de inclusão.

Esses ideais referem-se às condições da escola, ao currículo e à formação do professor, do diretor, dos especialistas, enfim, de todos os profissionais da educação que são necessárias à realização das políticas de educação inclusiva. Não falta quem queira uma educação inclusiva. Se nós perguntarmos aos professores se eles querem ser considerados profissionais que

excluem ou que incluem os alunos, dificilmente alguém vai se colocar como antidemocrático ou como alguém que não gostaria de tomar o partido da inclusão. No entanto, eles apresentam um problema que deve ser levado em conta. São partidários da inclusão, mas querem as condições materiais e de competência para realizarem essa inclusão, para interagirem com o aluno de forma que, de fato, ele tenha da escola o que espera da escola: uma atuação competente, que lhe dê a possibilidade real não de ser cidadão – porque ele já nasce cidadão (graças a Deus, há muito tempo conquistamos isso, uma vez que desde o século XVIII nascemos cidadãos), mas de que tal condição de cidadania possa ser aprofundada, melhorada, traduzida em competências que levem todos os sujeitos a encontrar uma possibilidade de inserção na sociedade.

Como vamos dar este passo – e deve ser breve – definitivo? Como nos deslocaremos de obrigações legais para obrigações reais? Como dentro da escola conseguiremos, de fato, operar a inclusão quando, na realidade, ainda não operamos nem outras inclusões que são muito mais fáceis, como a do negro, a do índio, a do pobre e de outros tipos que não conseguem facilmente uma identificação com a cultura escolar. Essa cultura escolar deve ser modificada em função de uma clientela que, por sinal, já está na escola desde a década de 30, na era Vargas, quando, justiça seja feita, a educação no Brasil dá um passo largo em direção à democratização, quando o povo começa a entrar na escola. Essa entrada, sem compromisso com a especificidade do novo tipo de aluno que passava a fazer parte do universo escolar, justifica que, a partir de 30, também passássemos a ter o índice praticamente fixo de fracasso escolar, em média de 50%. Se agora não temos mais esses 50%, devemos à mudança do paradigma da escola excludente. De qualquer maneira, o povo entrou na escola na ilusão de que através dela se poderia alcançar uma ascensão social e nós não fomos capazes, até hoje, de contemplar essa inclusão. Eu vou muito a escolas, visito-as constantemente, sei o que é escola, chego a escolas de ponta, que estão desenvolvendo projetos maravilhosos. Tenho constatado que a primeira aproximação com a identidade do aluno se dá por meio de manifestações culturais, quando se mostra, por exemplo, a capoeira, a dança cigana etc. Depois, eu pergunto: onde e como a valorização da cultura negra está retratada no currículo? Apresentar uma manifestação de capoeira significa estar valorizando a cultura negra? Onde o processo escolar realmente está valorizando a cultura negra, onde está havendo a troca entre diferenças culturais, étnicas, raciais, de gênero, etc? Respondendo satisfatoriamente a essas preocupações, realmente se dirá que existe uma educação inclusiva, que respeita, e não só respeita, mas, sobretudo, valoriza a diferença como uma possibilidade de troca, de enriquecimento moral, cognitivo, democrático.

Assim, a minha palavra é muito mais a palavra da pedagoga, da educadora, da professora que tem a preocupação de que a escola seja o *locus* de discussão, de tomada de consciência e de compartilhamento de emoções quanto ao processo de inclusão daqueles que até agora não tiveram realmente direito à educação.

Dentre os questionamentos que me foram feitos, encontra-se o seguinte: “a escola inclusiva não seria uma tentativa de acabar com a escola especial, na direção de propiciar à criança portadora uma convivência com outras crianças, uma expressão social que vise ao crescimento de ambas?”.

Sou favorável à heterogeneidade de todos os tipos, mas na questão da inclusão de portadores de necessidades especiais, nós viramos completamente o ponteiro para o outro

lado. Isso pode significar perda de direito. Isso tem que ser muito bem pensado, porque terminar definitivamente com a escola especial, com a classe especial, sem a garantia de que as escolas comuns vão desempenhar realmente uma função competente no atendimento dos portadores de necessidades especiais, é temerário. O ideal seria que houvesse a convivência entre todos os especiais e os não especiais; aliás, todos nós somos especiais no final das contas, temos algo de especialidade. Mas eu fico imaginando a complexidade de se colocar uma pessoa portadora de deficiências múltiplas diante de um professor que não tem a menor condição, que mal está conseguindo lidar com aqueles que são “tidos como não portadores de tais deficiências”. Pior seria com uma pessoa que tem realmente um problema mais sério, uma deficiência mais severa. A situação tem que ser analisada com muito cuidado, para as escolas comuns não se tornarem os cantos, os depósitos de portadores de necessidades especiais.

Uma outra fala afirma que, na perspectiva da educação inclusiva, trabalhar com a formação de cidadãos é muito pouco, nós deveríamos trabalhar com o exercício pleno da cidadania. Segundo a autora do questionamento, a palavra “cidadão” vem de cidade etc, e nós deveríamos, então, formar para a cidadania humanista, cidadãos que fossem mais humanos. A palavra “cidadão” realmente se origina de “cidade”, na vertente latina; na vertente grega, origina-se de “polis”. Então, consideram-se tanto políticos como cidadãos, na Antiguidade Clássica, aqueles que eram pertencentes às classes dominantes e poderiam participar das decisões da cidade, da *polis*.

O conceito de cidadania que surge a partir do século XVIII, é outro. Precisaríamos de um tempo enorme para esclarecer que não se trata mais de apenas reportarmo-nos à origem da palavra para conceituar o cidadão. O conteúdo já é outro: a justiça, a solidariedade, a cooperação, a preservação do bem público, tudo isso está incluído também na formação, na melhoria das condições de cidadania, porque faz parte da face cívica, que é a face mais moderna do construto cidadania. Daí, uma educação para a cidadania ser, naturalmente, uma educação humanista. Sem uma educação humanista não se pode formar cidadãos.

Outra questão encaminhada à mesa, tem como texto que “a grande maioria dos professores que são resistentes à inclusão são os que mais a defendem no campo teórico”. A pessoa está questionando que quem mais defende a inclusão no campo teórico, no momento em que se defronta com isso, na prática, passa para o outro lado. São as contradições do humano, o que se encontra em todos os níveis; há quem defenda a democracia, mas para os que estão muito longe dele. Para quem está perto, a democracia tem que ser diferente, tem que ser algo mais parecido com autocracia. É difícil resolver, porque só no coletivo há mesmo mudança de mentalidade. O grande problema é a mudança de mentalidade. Não é mudança de idéia, porque mudar de idéia é como mudar de camisa; é muito fácil. É preciso mais; é preciso mudar a mentalidade de que o portador de deficiência é um coitadinho, um doente, que nós temos que ter comiseração etc. O mais importante é encará-lo como um cidadão que tem direitos, possibilidades e pode chegar até um determinado ponto. A esse ponto a escola deve garantir que ele chegue, fazer de tudo para que ele chegue ao máximo que ele possa. Essa é a utilidade da escola. Entretanto, a escola não pode ser uma espécie de terrorismo para forçá-lo a chegar aonde todos chegam, nem ficar dez anos com uma pessoa portadora de deficiência para levá

-la a aprender a amarrar cadarço, o que é realmente um horror, uma expropriação do

tempo, um engodo, e não significa educação inclusiva. Deixar o portador de deficiência em uma sala em que ele fique só aprendendo o que está basicamente na ordem do sensorial não é educação de qualidade para quem é portador de deficiência. Nós temos que avançar, fazer com que eles cheguem ao mínimo de abstração, no caso daqueles portadores de deficiência mais severa.

Existem outros tipos de diferença, muitas delas, como as deficiências múltiplas etc. Portanto, é muito difícil responder se o aluno que é portador de deficiência vai chegar à universidade. Seria o nosso desejo, que nós encontrássemos os meios de atingir esses alunos para que eles pudessem chegar à universidade. Nessa perspectiva a União Soviética tem muita coisa para nos ensinar: eles fizeram, experimentaram e chegaram a levar aqueles que eram portadores de deficiências, inclusive de múltiplas deficiências, a um patamar elevadíssimo. Eu não tenho notícia realmente de que eles chegaram à universidade, embora eles tenham chegado a um ponto que qualquer um poderia dizer: seria impossível. Como? Com os meios que eles desenvolveram, porque era uma sociedade não voltada simplesmente para o homem produtivo, mas para uma formação humana em geral, dentro dos princípios do comunismo.

O educador da educação especial não tem identidade de formação, ele é muito mais improvisado do que um educador que passa por um processo de formação. A nossa luta tem que ir nessa direção; a de formar o professor que tenha uma identidade, que consiga ter competência para responder às demandas da educação especial, que o professor comum não é capaz de responder.

Do ponto de vista de legislação nós avançamos, porque deslocamos a formação para o ensino superior. Agora todo professor tem que ser formado em nível superior, um requisito para ser cumprido até 2006. A formação em nível superior é nova, está acontecendo, e a minha defesa crítica é para que exerçamos a postura de fiscais, no sentido de vigilantes, a fim de verificar se os cursos normais superiores estão contemplando, de fato, a formação para a educação de portadores de necessidades especiais. Se isso acontecer, fica bem mais fácil conseguir falar de educação inclusiva.

Antônio David de Souza

Secretário Municipal de Educação, Licenciado em Matemática com pós-graduação em Matemática Superior e Ensino de Matemática e Ciências, professor da rede pública municipal de Belo Horizonte, professor do ensino superior na rede privada.

Para tentar trabalhar a temática da inclusão escolar em Belo Horizonte, abordar os desafios e as possibilidades nesse processo de construção, eu queria lembrar, em princípio, que a busca da universalização do direito à educação está associado naturalmente à concepção de escola inclusiva. O princípio de educação para todos, internacionalmente proclamado na década de 90, tem como objetivo especificamente enfrentar o desafio da exclusão escolar de milhões e milhões de alunos, de jovens, de crianças, de adolescentes e de adultos no

mundo inteiro. A perspectiva de inclusão escolar implica a revisão do redimensionamento do modelo educacional em particular, uma vez que o contingente de alunos com deficiência é parte significativa do segmento dos excluídos. Uma das expressões desse movimento, vale lembrar, é a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, Acesso e Qualidade, em que se aprovou a chamada Declaração de Salamanca, Espanha, 1994, a qual tem como princípio orientador a consideração de que as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

A conquista de ampliação dos direitos sociais e humanos a partir de sistematização de leis por si só não assegura a implementação de ações necessárias à existência de uma sociedade melhor. Haja vista os estatutos legais que regulamentam o ensino e a educação neste país. Há muito esses direitos estão consagrados no papel e ainda há muito para se assegurar o acesso às escolas públicas. Garantido o acesso, assegura-se a permanência no espaço escolar e, assegurados o acesso e a permanência, enfrenta-se o desafio de garantir uma trajetória de escolaridade bem-sucedida para todos.

O surgimento, a coexistência e o conflito entre novos paradigmas em nossa cultura escolar mobilizam os vários segmentos da sociedade em busca da construção de educação inclusiva, democrática e plural. Com a democratização do acesso à escola, esta se depara com vários desafios que são colocados pela expansão do ingresso de um público que até então não adentrava seus muros. A inserção de crianças das chamadas classes populares, de crianças com deficiência, de crianças que cometeram ato infracional ou que estão sob medida sócio-protetiva, de crianças que moram na rua produz na escola uma grande inquietação. O “espaço escolar” não se encontra preparado para lidar com o desafio da diversidade. Nós precisamos superar contradições. A ampliação dos direitos das pessoas não pode estar condicionado ao ajustamento destas às estruturas que são vigentes. Uma educação inclusiva é direito básico, não é algo que se possa denegar enquanto direito social. Para uma sociedade justa e igualitária, na qual todas as pessoas tenham valor e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas. O movimento histórico impõe mudanças, a escola só se transforma a partir da chegada do aluno. O desafio posto é criar situações positivas de aprendizagem para todos.

Eu gostaria, ainda que rapidamente, de assinalar os fundamentos que orientam as nossas ações na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e na gestão do ensino público municipal, e que, especialmente no campo do atendimento às pessoas com deficiência, têm possibilitado a construção de uma proposta de educação que nos parece mais adequada.

É preciso mais uma vez ressaltar que estamos vivendo um momento de transição no que diz respeito ao atendimento educacional. Nossa tentativa é romper com a tradição seletiva e excludente, que sempre teve vigência no campo escolar, em que a experiência das pessoas com deficiência é altamente emblemática.

Assim, eu quero destacar dois aspectos. O primeiro deles é a crítica à perspectiva que concebia a escola na sua função restrita de instruir, ou seja, que pensava a escola como restrita à transmissão de conhecimentos, os chamados conteúdos escolares, expressos nas disciplinas escolares a que o aluno deveria ter acesso, pois eles, os conteúdos, lhe assegurariam a possibilidade de progresso na sua vida futura. O processo de escolarização nessa perspectiva

encontrava o seu sentido na instrução, ou seja, na ação que transmitia aos alunos um conjunto de conhecimentos codificados no currículo. Por outro lado, mas de uma forma articulada, concebia-se que havia um conjunto de alunos que poderiam ser instruídos e que havia ainda um outro conjunto que não poderia sê-lo, pois estes manifestavam dificuldades ou deficiências que os impediam de aprender. A restrição da função social da escola à instrução era correlata à restrição imposta aos que dela poderiam participar. Por isso em tempos não muito distantes concebia-se a pessoa com deficiência como não escolarizável, o que evoluiu para a perspectiva da escolarização especial no contexto da educação especial.

A emergência de outra concepção de escola fundada no direito à educação vem nos conduzindo para outro caminho e vem nos possibilitando construir outra história. O direito à educação deve ser assegurado a todos, devendo a escola ser um espaço de inclusão social decorrente da sua função de educar, no sentido mais amplo do termo que supõe ultrapassar, em muito, a restrita aceção do instruir. Nessa concepção de educação como direito, consideramos que todos os sujeitos são educáveis, pelo simples motivo de que todos eles têm o direito à educação, pois são, precisam e devem ser sujeitos plenos de direito. Construir essa perspectiva na prática escolar tem sido uma preocupação fundamental das ações da Secretaria, das escolas públicas municipais e na sociedade interessada nas questões de educação. Ela se alicerça basicamente em cima de dois pilares. Um deles é construir uma cultura escolar que inclua todos os sujeitos enquanto sujeitos, iguais no seu direito à educação, mas diferentes na singularidade da sua expressão subjetiva. Em outras palavras, construir uma escola que acolha a igualdade de direito dos sujeitos que possam nela expressar a sua diferença. Os princípios orientadores da escola plural, diretriz de política educacional do município, visam a assegurar o acesso e o percurso escolar bem-sucedido a todos os educandos, construindo uma escola capaz de responder aos desafios da heterogeneidade. De outro lado, segundo pilar, construir uma cultura social sobre a escola que veja como positiva – e isso é absolutamente fundamental – a existência da diferença e que perceba na convivência com os diferentes, ou entre os diferentes, uma possibilidade de enriquecimento dos indivíduos e da própria sociedade. As noções de solidariedade, de tolerância social somente emergem na convivência com a diferença, e tais noções ou valores são fundamentais na construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido que temos procurado pautar coletivamente uma política educacional que possa acolher a todos os sujeitos que têm direito à educação.

A rede municipal de ensino de Belo Horizonte conta com aproximadamente 193 mil alunos matriculados no nível de ensino da educação infantil, no ensino fundamental, médio, educação especial, e ainda com atendimento nas modalidades de educação de jovens e adultos. A rede pública municipal de Belo Horizonte conta com 179 escolas, sendo que, destas, 3 são de educação especial. Em 2001 nós temos 784 alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais em turmas regulares, e aproximadamente 380 nessas 3 escolas de ensino especial. A inclusão escolar nessa perspectiva de alunos com deficiência na rede municipal vem buscando assegurar o acesso e a permanência desses alunos em escolas regulares. Quero especificar essa situação a partir de ações estratégicas, tais como a prioridade de matrícula em educação infantil para as crianças com deficiências.

É preciso abrir um parêntese, porque é um dos grandes desafios que nós temos na educação pública municipal nesta cidade, resgatar a dívida social para com a criança pequena cujo atendimento nas escolas oficiais do município é extremamente limitado na quanti-

dade ou na cobertura. Se é um atendimento de qualidade – e nós não temos dúvida disso, por outro lado, ele é constrangedoramente pequeno. Além disso, trabalhamos com a possibilidade de redução do número de alunos por turma, considerando-se a inclusão de um ou mais alunos com deficiência na sala de aula, mediante avaliação da escola e da equipe pedagógica, das chamadas Gerências Regionais de Educação. Temos buscado cotidianamente o investimento na formação de educadores e no acompanhamento das escolas, com o objetivo de promover a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas municipais. Esse atendimento se dá em três instâncias. Por um lado, através das equipes pedagógicas das Gerências Regionais de Educação, através do nosso centro de formação chamado CAC – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. Vale observar ainda, porque isso é significativo, que temos a possibilidade, consagrada no plano de carreira de educação em Belo Horizonte, de que os professores se licenciem para cursar mestrado ou doutorado com seus vencimentos integrais. Temos um quadro de aproximadamente 100 mestres e alguns poucos doutores com cursos concluídos, e temos, neste momento, 82 professores licenciados nessa condição, cursando mestrado ou doutorado em várias universidades da cidade, do estado e do país. É necessária ainda a disponibilização de equipamentos e recursos materiais para atender às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais e um investimento na adequação da rede física, para assegurar questões relativas à acessibilidade. Muitas vezes se reconhece que há um descompasso entre a necessidade e a solução. Ainda ontem uma diretora de escola, companheira da rede, queixava-se de que, para assegurar as adequações necessárias à escola na qual trabalha, lamentavelmente demandaram-se – por dificuldade do poder público – perto de oito meses até que se estabelecessem rampas, adequassem espaços sanitários. Também é necessária a garantia de atendimento extra-turno em salas de recursos para alunos surdos, com paralisia cerebral, com deficiência física, sensorial ou mental, matriculados nas turmas do ensino regular.

A inclusão desafia o fazer da escola, levando à necessidade de repensar sua prática pedagógica. Cabe à escola – e este é um grande desafio ético, profissional e político – adaptar-se às necessidades do alunado, respeitar o ritmo e construir processos de aprendizagem para cada educando. A inclusão escolar tem sido alvo de discussão e avaliação constante, seja no interior da Secretaria, das escolas, universidades e centros de pesquisa. Essas avaliações têm por objetivo o aprimoramento dos processos de inclusão e a busca de garantir a qualidade e a permanência dos alunos com deficiência na rede regular.

É importante ressaltar a pesquisa realizada pelo Grupo de Educação Inclusiva da PUC, que organiza este evento em escolas públicas da rede municipal e estadual, com o objetivo, dentre outros, de formular programas para formação de professores que atuam na rede pública – parceria que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e a Secretaria de Educação celebram neste evento, e esperam poder continuar contando, na busca de uma escola de qualidade.

A inclusão possibilita a transformação das escolas regulares e tem contribuído muito para a sua transformação. Trata-se de fenômeno educativo, uma vez que leva a escola a rever velhas práticas, a formar novas competências e a construir estratégias de aprendizagem condizentes com as reais necessidades do alunado. Sabemos que as noções de solidariedade, de cooperação e de tolerância somente aparecem na convivência com a diferença e esses valores são fundamentais na construção de uma sociedade mais democrática, libertária, justa e in-

clusiva. Assim, é um exercício que nos cabe a todos, educadores, aprender a combater o preconceito, a discriminação, a desigualdade social. A disponibilidade para aceitar e conhecer a diferença a mudança de postura de atitudes são fatores preponderantes na perspectiva da inclusão incondicional de todas as crianças e jovens na escola e na vida. Temos ainda um longo caminho a percorrer. Inclusão não se faz por decreto, mas é fruto de laborioso trabalho individual e coletivo.

Não há mais volta, cabe-nos avançar, debater, equacionar, buscar soluções para os desafios colocados pelo acesso universal de todos à educação pública gratuita e de qualidade.

Para concluir, uma pequena formulação do cientista político-social Boaventura Souza Santos, português, segundo o qual temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Antônio Lino Rodrigues de Sá

Professor Adjunto IV do Departamento de Educação da
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Procurarei destacar, aqui, num primeiro momento, os cinco princípios de ação do Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, com o propósito de mostrar a nossa caminhada durante os quatro últimos anos; num segundo momento, falarei dos nossos projetos de trabalho, destacando as questões voltadas para a formação inicial, continuada e de pós-graduação; finalmente, destacarei o papel político e articulador do Fórum e sua contribuição na construção da política de Educação Especial.

A partir da implantação do Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, dois foram os princípios norteadores de sua função: 1º) discutir e socializar a discussão em torno da entrada e permanência do aluno portador de deficiência na Universidade, com e em condições de competir com qualquer profissional de sua área de formação. Houve, por parte do Fórum, o empenho em se buscar, em conjunto com a Secretaria de Educação Especial do MEC/Brasília, meios de sensibilizar as comissões de vestibular de todas as instituições de ensino superior do país, através do Fórum de Pró-reitores de Ensino e Graduação; 2º) a formação de professores. Essa discussão foi fundamentada a partir de trabalhos anteriormente realizados pela Secretaria de Educação Especial do MEC, divulgados no documento “Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos de 2º e 3º Graus”, que embasou a Portaria 1.793/94 do CFE (Conselho Federal de Educação), cuja finalidade é recomendar a inclusão nos currículos da formação inicial dada na universidade, de conteúdos e/ou disciplinas que atendam aos interesses dos alunos portadores de deficiências. Infelizmente, essa portaria não se referiu à formação de professores de ensino médio, elaborado por uma equipe multidisciplinar, cujo objetivo é orientar as universidades quanto aos conteúdos e/ou disciplinas de Educação Especial, que passarão a integrar a formação inicial dos profissionais de todas as áreas do conhecimento.

Mais tarde, em 8 de maio de 1996, através do Aviso Circular 227/MEC/GM, o ministro Paulo Renato reafirma o que anteriormente havia sido proposto.

Visto que cada instituição participante do Fórum instalou em sua unidade o Fórum local, essas discussões se ampliaram e, já no I Encontro de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior e em todos os regionais foram incluídos mais três princípios: 1º) intercâmbio entre as diversas instituições de ensino superior; 2º) as parcerias com os órgãos governamentais e não-governamentais; 3º) a qualificação e a formação do portador de necessidades especiais para o mundo do trabalho.

No que diz respeito ao intercâmbio entre as instituições de ensino superior, isso tem acontecido e, concretamente, já aconteceram diversas ações de educação continuada através de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, envolvendo profissionais de diversas instituições e regiões. Hoje essa prática não é mais barreira de impedimento da socialização de conhecimento em Educação Especial.

Quanto à integração das instituições de ensino superior e organismos governamentais e não-governamentais, tenho certeza de que todas as barreiras já foram vencidas. Atualmente, há um estreito relacionamento em todas as unidades federais entre os dirigentes de Educação Especial, os organismos que atuam na educação e na defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência e o Fórum de Educação Especial das instituições de ensino superior local.

No que diz respeito aos organismos não-governamentais, esse relacionamento de integração é estabelecido pelos Fóruns nacional, regional e local, onde as participações das ONGs têm sido de uma contribuição significativa no estabelecimento de parcerias com as universidades em diversas ações. Um exemplo foi a participação de professores das IES na assessoria ao documento "Apaee Educadora".

Em 1998, logo após o II Encontro do Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, em Campo Grande, foi constituída uma comissão coordenada pelo prof. José Geraldo Bueno, cuja finalidade seria a de proceder a um levantamento quanto à situação das universidades em relação à Educação Especial no ensino, na pesquisa e na extensão.

Nesse trabalho foram distribuídos 99 questionários; desse total, 58 retornaram respondidos. Não devolveram os questionários: a Universidade Federal de Minas, a PUC Minas, a Federal do Amazonas, a Federal do Piauí, de Goiás, a PUC-Rio e a de Roraima. Responderam: 27 universidades federais, 17 estaduais, 1 municipal e 13 particulares. Este quadro de respostas representa o nível de envolvimento das instituições de ensino superior com a Educação Especial.

De acordo com a pesquisa realizada e que hoje se encontra pronta para publicação, obtivemos os dados que comentaremos a seguir.

De acordo com a pesquisa "A Educação Especial nas Universidades Brasileiras" (Bueno 2000), podemos ver que: em 1988, das 55 universidades que responderam o questionário apresentado, apenas 23 ofereciam curso de formação de professor em Educação Especial e a maioria se concentrava na região Sudeste e Sul; 30 dessas instituições ofereciam disciplinas nos cursos de licenciaturas. Com relação à pós-graduação, 30 oferecem cursos de especialização *lato sensu*. Quanto à pós-graduação *strito sensu*, para programas específicos de Educação Especial, apenas 2 universidades oferecem curso de mestrado; dos 21 cursos de Mes-

trado em Educação, 13 possuem linhas de pesquisa e 8 aceitam alunos interessados em pesquisar a Educação Especial.

Em nível de doutoramento, em 1998, dos 10 cursos de doutorado em Educação, 3 têm linha de pesquisa em Educação Especial e 7 aceitam aqueles que querem desenvolver um trabalho voltado para a área. Tudo isso demonstra a qualidade da formação de recursos humanos voltados para a área de Educação Especial.

Quanto à formação, o Fórum tem prestado à temática uma atenção especial. Em conjunto com diversas secretarias de educação estaduais e municipais, e com organismos não-governamentais tem sido implementada ação de formação inicial e continuada, visando a capacitação do quadro. Tem ainda contribuído com assessorias e consultorias à Secretaria de Educação Especial/MEC, às Secretarias de Educação estaduais e municipais, os Conselhos Estaduais de Educação e sobretudo às ONGs.

A participação de seus membros em congressos, em comissões científicas, em comissões editoriais, em conselhos profissionais e como conferencistas tem sido o meio mais usado para a divulgação de seu significado e de seu papel, enquanto espaço em construção no cenário de Educação Especial.

Por último, destacaremos aqui o papel político e articulador que o Fórum vem desenvolvendo, não somente junto à Secretaria de Educação Especial como também junto aos organismos governamentais e não-governamentais. A discussão e o encaminhamento das ações desenvolvidas até hoje têm se voltado para buscar e apontar uma política que oriente o ensino, a pesquisa e a extensão voltada para o envolvimento dessas instituições de ensino superior nas questões da Educação Especial. A construção desse espaço tem ocorrido ao longo desses anos, envolvendo professores-pesquisadores agrupados por regiões geográficas, através dos fóruns locais. Efetivamente as universidades têm contribuído através dessas ações para a formação de recursos humanos, sobretudo de professores que atuam no atendimento ao portador de necessidades especiais nas redes públicas de ensino. Tais medidas têm contribuído no pensar e repensar a prática de formação inicial do acadêmico, na medida em que se busca incluir disciplinas, conteúdos e atividades com o propósito de discutir a questão da Educação Especial nos cursos de graduação em licenciatura e nos cursos de especialização.

Tem também merecido uma atenção especial as questões relativas ao ingresso dos portadores de necessidades especiais nas instituições superiores de ensino. Objetivando uma democratização desse propósito, as comissões de vestibular têm se adaptado à clientela, tendo, como resultado imediato, um número significativo de instituições que passaram a receber esses alunos, adaptando as instalações físicas e de recursos pedagógicos para atender essa clientela.

Essa sensibilização tem apresentado significativos avanços. Num levantamento encaminhado pela Coordenação Nacional do Fórum, posteriormente sistematizado por um grupo de alunos do Curso de Psicologia da UFSCAr, sob a orientação da prof^a. Maria Amélia de Almeida, pode-se dizer que houve avanços significativos no que diz respeito à entrada dos alunos. Das 99 universidades para as quais foram enviados os questionários nos anos de 1998 e 1999, os resultados apontam que: em 1998, das instituições de ensino superior que devolveram o questionário, 25 destacaram a implantação de salas especiais; 24 prepararam os fiscais para o atendimento ao aluno portador de necessidades especiais; 16 criaram comissões especiais para correção de provas; 7 prorrogaram o tempo de provas; 20 aplicaram

provas ampliadas. Com relação ao ano seguinte, todos esses pontos destacados fizeram-se presentes em 29 universidades, das 37 que encaminharam seus relatórios.

Quanto à aprovação, em 1998 foram aprovados, nessas instituições de ensino superior, 62 alunos; já no ano de 1999, o número de aprovados chegou a 80 alunos. Para o ano de 2002, pretende-se desenvolver um levantamento para identificar como estão esses alunos nessas instituições de ensino superior.

A integração com os organismos governamentais e não-governamentais tem hoje se estendido, na medida em que as universidades têm contribuído com as discussões em torno da Educação Especial. Ampliar o debate sobre a inclusão do portador de necessidades especiais nos diversos setores da sociedade faz com que se aponte a necessidade de se encaminhar uma discussão em torno de uma política em que as questões do atendimento ao portador de necessidades especiais ultrapassem as relações escolares e de saúde, mas procurem também a sua inserção no mercado de trabalho e melhorem sua qualidade de vida. As universidades têm tido uma parceria nos momentos significativos da construção dessa política de inclusão.

Referências bibliográficas

- BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. São Paulo: [s.n.], 2000.
- BANDINI, C. S. Motta; ROCHA, Fabiana dos Santos; FREITAS, F. Lins; ALMEIDA, M. Amélia (Departamento de Psicologia e PPGEs/UFSCar); DE SÁ, Antônio L. Rodrigues (UFMS). Departamento de Psicologia, UFSCar/São Carlos, São Paulo, 1999.
- ARQUIVOS do Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, UFMS, DED/CCHS – Campo Grande/MS.

Rosa Maria Corrêa

Mestre em Educação pela UFMG, professora do Instituto de Psicologia da PUC Minas e Coordenadora do Fórum Sociedade Inclusiva.

APUC Minas, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a Secretaria Municipal de Educação de Contagem, o Conselho Estadual de Educação, a Federação das Apaes, o Sesi, a Fhiemg e a CAAD, Coordenadoria de Apoio à Pessoa Deficiente, reuniram-se através do representante de cada uma dessas instituições. Formamos um grupo de trabalho que vem desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de estar contribuindo para discutir a formação do professor, para organizar material de apoio e, pretensiosamente, repensar a organização dos serviços de ensino. Os dados são parciais, pois a pesquisa não está concluída. Esta é uma primeira análise dos dados, eles ainda vão sofrer muitas análises. Não temos a resposta de todas as escolas, até porque a prefeitura passou por uma greve, o Estado também estava paralisando, então esperamos que ainda iremos receber novos dados. De qualquer forma, os dados que apresentarei correspondem a 46,15% da amostra, o que é uma parte bem significativa.

O total de escolas públicas em Belo Horizonte é de 429. Segundo o Censo Escolar de

2000, do qual extraímos alguns dados para o início da pesquisa, 156 escolas, municipais e estaduais, tinham, em escola regular, sem sala especial, sem nenhum apoio, alunos com necessidades educacionais especiais. Enviamos os questionários para o diretor e para os professores. Analisamos os dados das 72 escolas que já nos devolveram. Estou representando o grupo e apresentarei esses dados desta forma: primeiro, a identificação dos alunos com necessidades especiais por parte dos professores; a segunda parte, o perfil do professor que está respondendo ao questionário; a terceira, a percepção do professor em relação às dificuldades para ensinar alunos com necessidades especiais; e por último as alternativas que eles propõem.

Do universo de 72 escolas de ensino fundamental da rede pública estadual e municipal de Belo Horizonte, identificamos, a partir da percepção do professor, 417 alunos com nove necessidades educacionais especiais.

Temos mais alunos com necessidades especiais atendidos nas escolas estaduais do que nas municipais. Quero lembrar que 38 escolas municipais responderam, contra 32 estaduais. Mesmo que o número de escolas fosse igual, o percentual do número de alunos indica que cada vez a escola estadual atende mais alunos com necessidades especiais. Outro ponto a ressaltar é que o maior item que aparece nas escolas estaduais é dificuldades específicas de aprendizagem e, em segundo lugar, alunos com deficiência mental. Já nas escolas municipais, identifica-se o maior número de alunos com deficiências, e, em segundo lugar, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. No total, o que se observa é que a maior parte dos alunos de necessidades especiais são identificados com dificuldades específicas de aprendizagem, seguidos pelos alunos com deficiência mental e com condutas típicas.

Qual é o perfil do professor? Mostrado em um círculo, como se fosse um queijo, 97,24% dos professores já concluíram o ensino médio, apenas 2,7% não responderam e 0,69% não concluíram, o que é um número muito pequeno. Desses professores, 76,55% têm uma formação universitária. Os cursos são ligados à área, não são cursos totalmente diferentes. 16,55% não têm uma formação universitária e apenas 6,90% não responderam, ou pelo menos não conseguimos identificar. 66,89% têm o curso de licenciatura. Então há um número grande de professores com formação específica para estar trabalhando na escola. Apenas 26,90% não têm o curso de licenciatura. 6,21% não responderam. 31,72% têm o curso de pós-graduação e apenas 60,69% não têm essa formação. Eu acho apenas, porque esse número de professores pós-graduados é expressivo dentro da realidade educacional no Brasil. 7,59% não responderam. Podemos concluir, com esses dados, que o nível de formação dos professores é alto, mas um dado que ainda precisa ser investigado é que formação é essa. Outros dados a serem vistos posteriormente fazem com que questionemos essa formação, devido às dificuldades que o professor está enfrentando.

Ainda no perfil do professor, qual é a motivação desse profissional para o ensino? É possível perceber que existe um desejo pessoal, o que é um dado significativo: 36,68% desse grupo de professores. 15,83% têm amor pelo magistério, e 15,83% têm gosto por estar estudando. O que é interessante pensar em termos de motivação é que existe o incentivo. A grande parte são professores porque existe um incentivo pessoal, um desejo, ou porque existe um incentivo acadêmico de estar estudando, ou ainda um incentivo profissional. As outras três opções a serem ressaltadas são: o ingresso no mercado de trabalho, que é de 9,27%; a influência familiar, que é de 12,36%; e só 1,93% é por falta de opção. Os dados

são significativos, mas ainda estamos avaliando, é preciso investigar mais e entender por que essas pessoas estão pensando dessa forma.

Quais são as expectativas profissionais desses professores nos próximos 4 anos? Percebem-se dois pontos importantes: continuar no ensino fundamental da rede pública, quer dizer, onde eles estão, sem alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula, o que corresponde a 21,43%; e 19,90% querem continuar no ensino fundamental da rede pública, porém com alunos de necessidades especiais na sala de aula. Por que isso? O que leva os professores a terem esse tipo de opinião? Podemos levantar algumas hipóteses, ainda não comprovamos isso nas pesquisas. Será que esse professor quer estar na sala de aula sem esse aluno com necessidade especial, quer uma perfeição no ensino, uma turma homogênea, um aluno ideal? Será que ele quer menos trabalho, será que ele tem medo? Por que uma parte desses professores não quer esses alunos dentro da sala de aula? Temos ainda os professores que querem passar para a rede particular de ensino, outros querem atuar em outro nível da rede pública, e outros querem diversificar sua atividade profissional.

Que curso eles pretendem fazer futuramente? 19,64% querem o aperfeiçoamento; 21,88% querem atualização; e apenas 2,68% não querem mais nenhum curso. Os outros estão distribuídos em mestrado, pós-graduação ou outra graduação. Percebe-se que há uma intenção dos professores em relação a querer fazer um curso de aperfeiçoamento ou de atualização, e um número muito pouco significativo de quem não quer outro curso ou formação.

Perguntamos aos professores o que eles pensavam da inclusão. O que se pode analisar em uma primeira leitura é que os professores, 30%, acham viável, conforme os outros pontos mostram, desde que haja serviços de apoio. Um número muito pequeno acha que não é viável, ou não respondeu.

Quanto às vantagens da inclusão do aluno de necessidades educacionais especiais na escola, há dois pontos importantes que os dados mostram. 31,89% dos professores acham que é vantajoso, porque os alunos aprendem a lidar melhor com a diferença; e 30,27% acham que os alunos com necessidades educacionais especiais precisam de atendimento especializado.

Na terceira parte verifica-se a percepção do professor em relação à dificuldade para ensinar esses alunos de necessidades especiais. Através da pesquisa revelam-se as dificuldades na escola em relação ao currículo. Os professores dividiram-se assim: não têm dificuldade; organizaram o próprio o conteúdo; relacionaram o próprio conteúdo com os demais conteúdos; cumpriram o programa; compreenderam a interação dos conteúdos; compreenderam a estrutura curricular do ensino; compreenderam os objetivos finais do ensino fundamental; adequaram o currículo às características do aluno; acompanharam a proposta do ensino fundamental; acompanharam as reformas curriculares. Assim 31,28% dos professores acham que a grande dificuldade da escola em relação ao currículo é adequá-lo às características do aluno. Em torno de 9%, que é uma soma significativa, é o percentual de professores com dificuldades de estar na disciplina, isto é, relacionar conteúdo, cumprir o programa proposto e estabelecer a relação desses conteúdos. 9,47% apontam que não conseguem acompanhar as reformas curriculares. 14,4% acham que não têm nenhuma dificuldade, mas se somamos as outras dificuldades todas, elas são muito mais expressivas.

Esses dados vão corroborar os dados que foram apresentados em relação àquilo que o

professor acha necessário como formação. O professor tem uma formação boa, a maioria tem nível superior, há um alto índice de pós-graduados, considerando o Brasil, mas as necessidades e as dificuldades que eles estão enfrentando são grandes, o que nos faz pensar que tipo de curso esses professores estão tendo no nível médio, no nível da graduação e, não podemos deixar de falar, da pós-graduação.

Quanto às dificuldades na escola com relação aos alunos, o que se observa é que 26,22% dos professores encontram obstáculos para atender às dificuldades específicas do aluno. 20,28% têm dificuldade em suprir a falta de base do aluno e 15,38% de lidar com a heterogeneidade entre os alunos.

Quais são as dificuldades, na escola, em relação à disciplina, no sentido de conteúdo? 15,94% dos professores não têm nenhuma dificuldade com o domínio do conteúdo, o que é um número significativo. Os outros dados referem-se a selecionar os procedimentos para variar; selecionar os métodos aos conteúdos com que eles vão trabalhar; selecionar os conteúdos apropriados para os alunos; promover a interdisciplinaridade dos conteúdos; graduar a complexidade desses conteúdos; administrar a falta de tempo para preparar as aulas. Tudo isso mostra que a dificuldade maior do professor não está no domínio do conteúdo, mas, sim, em como trabalhar, como ensinar esse conteúdo.

A quarta parte revela a percepção do professor quanto ao fracasso escolar. Embora estejamos cansados de ver pesquisas, nós repetimos para ver como é a percepção do professor hoje em Belo Horizonte. 13,26% acham que o que explica os problemas na escola é a estrutura familiar dos alunos; 9,78% acham que é devido à dificuldade do atendimento individualizado ao aluno. Estou relatando só os números mais expressivos, depois eu faço uma conclusão. 8,17% é pela falta de participação dos pais na escola; 7,5% pelo não atendimento às necessidades educacionais desses alunos; e 10,1% devido aos problemas emocionais dos alunos. Por esses dados pode-se perceber, a princípio, que o problema continua sendo o do aluno e da família. Todas as pesquisas que eu conheço e que discutimos revelam que o problema do fracasso escolar é do aluno e da família. Mas aqui existem dois dados importantes, um que diz respeito ao professor – corresponde a 7,5% – que começa a perceber que o não atendimento às necessidades dos alunos é um fator que leva ao fracasso escolar; outro, que essa dificuldade de dar um atendimento mais individualizado, mais próximo desse aluno também é uma causa de fracasso escolar. Das pesquisas que conhecemos, eu acho que isso é um dado novo da percepção do professor.

Nas atividades prioritárias para atuação profissional, percebemos que os professores querem fazer curso de capacitação com ênfase em metodologias para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais; curso de capacitação com ênfase em novas metodologias de ensino; curso de capacitação de novas tecnologias educacionais; analisar o perfil de saída, as competências e habilidades dos conhecimentos do aluno do ensino fundamental; estudar a flexibilização curricular e definir as necessidades informativas desse aluno.

Quanto aos assuntos de interesse para compor o programa de capacitação da educação inclusiva, o que se mostra mais expressivo por parte dos professores é o desenvolvimento da criança e do adolescente: 14,72% deles acham o assunto importante. Outros são: aspectos pedagógicos da inclusão de alunos de necessidades educativas especiais na escola regular; a avaliação do aluno no processo escolar; temas da atualidade; sexualidade; violência e drogas.

José Salomão Schwartzman

Professor do Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Inicialmente gostaria de agradecer pelo convite e pela oportunidade de participar da discussão de um tema atual, apaixonante e da maior importância.

Desde que se iniciaram no Brasil as discussões mais amplas sobre a inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais no Brasil tenho me colocado de forma muito clara a favor deste processo. No entanto, tenho também defendido uma posição moderada e que tem sido confundida, por alguns, como sendo uma posição contrária à referida inclusão.

Achei interessante intitular minha fala como “A adequação escolar do aluno com necessidades especiais”. Obviamente discutirei o tema sob a ótica da saúde, uma vez que minha formação de base é a Medicina.

Iniciarei deixando clara uma posição que é a considerar que a questão: “Você é a favor ou contra a inclusão escolar” não pode ser respondida de forma simples. Temos que nos lembrar que existem numerosas vertentes a serem discutidas no contexto do que estamos apresentando aqui hoje e eu lembraria a importância das considerações a respeito do aluno a ser incluído, da escola que o acolherá e da intenção com que a inclusão está sendo proposta.

Tanto o aluno quanto a escola tem peculiaridades que necessitam ser levadas em conta nesta discussão. Um aspecto que me parece fundamental de não ser jamais esquecido é de que o propósito maior da inclusão nunca deve deixar de ser o de propiciar ao aluno a ser incluído as melhores possibilidades de, respeitadas suas dificuldades, conviver e aprender da melhor forma possível. A inclusão não deve ser proposta na qualidade de uma filosofia a ser defendida à qualquer custo.

Vejo com muita preocupação pessoas defendendo a inclusão imediata de todos os portadores de necessidades especiais num sistema educacional que não tem conseguido incluir sequer crianças com prejuízos como as Dificuldades Específicas das Habilidades Escolares, o Transtorno de Déficit de Atenção etc.

Preocupa-me que professores não adequadamente preparados tenham que se haver com crianças portadores de problemas tão diversos como Paralisia Cerebral, Distúrbios Abrangentes do Desenvolvimento e Deficiência Mental para citar apenas alguns exemplos.

A inclusão de certos tipos de problemas pressupõem um tratamento arquitetônico adequado enquanto que outras exigem equipamento sofisticado e de difícil manejo. Nestes casos creio que as escolas deverão estar preparadas antes de poder receber alunos portadores destas condições específicas.

O adequado preparo dos professores envolvidos é, a meu ver absolutamente crucial para que o processo possa resultar em vantagens para o aluno e para a escola.

A inclusão não pode ser feita por força de leis ou porque ela é politicamente correta. Trata-se de um processo complexo e que tem que ser desenvolvido em passos cuidadosos.

Tenho ouvido de alguns profissionais que a única forma de se modificar a escola para que passe a ser inclusiva é iniciar-se a inclusão para forçar as escolas a se modificarem. Creio que esta não é a forma mais adequada. Seria o mesmo que, frente à um grave problema de

saúde levássemos um nosso parente à um hospital próximo de casa que sabidamente não tem uma Unidade de Terapia Intensiva sob o argumento que se ninguém fizer isto, o sistema de saúde publico no Brasil jamais irá se modificar.

Quando da minha comunicação apresentei vários exemplos de pacientes com problemas neurológicos severos sendo que alguns foram incluídos e tiveram grandes ganhos com isto entretanto, não basta apresentarmos os casos de inclusão nos quais foram obtidos sucessos. É imprescindível que tenhamos a honestidade de mostrar os casos em que a inclusão foi até tentada mas não trouxe nenhum ganho. Temos acompanhado casos de tentativas de inclusão que resultaram em verdadeiros desastres: exposição da criança, marginalização do aluno dentro da classe e da escola, problemas graves de auto-estima, quadros fóbicos etc. O que dizer de uma pretensa inclusão que está sendo praticada em várias escolas brasileiras na qual o aluno “incluído” frequenta uma classe regular acompanhada por um profissional que fica a seu lado e a seu serviço? Neste tipo de “inclusão” a mensalidade paga pelas famílias é, em geral, muito mais elevada do que a paga pelos alunos normais. Estranha esta forma de integrar as pessoas...

Aspecto que não pode ser deixado de ser assinalado é que na discussão da Inclusão escolar um grupo particularmente prejudicado, à meu ver, é o dos portadores de Deficiência Mental pois nestes, freqüentemente quem decide sobre a inclusão são os familiares, os profissionais envolvidos ou os legisladores. A estes muito dificilmente é dada a oportunidade de opinar o que não acontece com os portadores de deficiências físicas ou sensoriais. Nestes últimos grupos, felizmente, podemos contar a manifestação do desejo do próprio indivíduo no sentido da opção pelo tipo de escola que ele prefere freqüentar.

Termino esta breve exposição deixando algumas perguntas que deveriam ser respondidas quando da discussão a respeito da inclusão de um determinado indivíduo portador de necessidades especiais no ensino regular:

- 1) Quem é este sujeito? Que características possui? Quais suas dificuldades e habilidades? Quais suas competências e incompetências?
- 2) Que escola é esta? Ela tem uma visão inclusiva? Ela está preparada para a tarefa a qual se propõe? Seus professores conhecem a condição que estão se dispondo a acolher?
- 3) Para que está sendo proposta a inclusão? Para propiciar o melhor ambiente de aprendizado? Para que a escola regular seja o local de socialização?

Maria Teresa Eglér Mantoan

Professora da Faculdade de Educação da Unicamp.

Oque mais nos surpreende, no entendimento e nas proposições relativos às políticas de inclusão escolar, é que, a despeito de sua ampla e polêmica discussão entre os educadores, essa inovação educacional não avança, quando se trata de aplicá-la diretamente às escolas e à formação inicial e continuada dos professores.

Incluir os excluídos da escola é defender a idéia de inserção total de todos os alunos que, pelos mais diferentes motivos, estão fora das salas de aula das escolas regulares e esses alunos não constituem apenas uma parte deles, ou seja, os que são o objeto do atendimento da educação especial.

Existe, a nosso ver, na base desses equívocos e restrições, uma indiferenciação entre o especial *da* educação e o especial *na* educação.

No caso do especial *na* educação, o que se entende é que as condições da inclusão implicam a justaposição do ensino especial ao regular, ou seja, o inchaço deste, pelo carreamento de profissionais, recursos, métodos, técnicas da educação especial às escolas regulares. Em outras palavras, esta proposição tem a ver com o modelo organizacional da integração escolar, conhecido também como integração parcial, no qual o aluno tem de se adequar ao ensino regular para cursá-lo e o *staff* do ensino especial vai lhe servir para isso.

O que define o especial *da* educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem especiais).

O especial *da* educação tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos às escolas de seu bairro e ultrapassa o âmbito dos alunos com deficiência, englobando-os, sem dúvida. Este especial *da* educação não é requerido apenas para a inserção de alunos com deficiência, mas para que possamos reverter uma situação vergonhosa da escola brasileira, hoje, marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. É certo que os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele!

Outro ponto a ser lembrado na análise de documentos sobre políticas de inclusão refere-se à sua exequibilidade. É importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares no Brasil e no exterior, que aceitaram o desafio de se tornar verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós-modernas, no multiculturalismo, e em novos paradigmas que emergem no cenário da educação neste início de século.

As implicações pedagógicas que podemos retirar dessas novas contribuições teóricas são inúmeras e a LDB já indica algumas delas em seu texto, quando se refere, por exemplo, a novos critérios para a formação de turmas (ciclos de formação e de desenvolvimento), quando sugere planos de desenvolvimento individualizados das escolas (PPP), participação ativa dos pais nas decisões das escolas e outros meios pelos quais podemos compatibilizar os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva, com alternativas pedagógicas e organizacionais necessárias à sua consecução.

Quanto à formação dos professores na ótica do especial *na* educação, já temos muitos meios de capacitar esses profissionais: nas habilitações dos cursos de pedagogia, nas inúmeras especializações que se criam nos cursos de pós-graduação, na formação continuada oferecida pelas redes de ensino como “cursos preparatórios para a inclusão”, no acervo de clínicas e instituições que atendem a alunos e pessoas com deficiência. Trata-se da velha e conhe-

cida formação que é necessária para manter a idéia de que a escola-clínica é a que resolve os problemas das deficiências e, em consequência, da inclusão escolar.

Na perspectiva da educação aberta às diferenças, a formação dos professores não acontece pelos mesmos caminhos acima referidos; ela é construída no interior das escolas, continuamente, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem e considerando-se concomitantemente o ensino ministrado, suas deficiências, inadequações, conservadorismo. Trata-se de uma nova formação, que busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, ora fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora suplementando esse saber pedagógico com outros, mais específicos, como o sistema braille, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilingüismo nas salas de aula para ouvintes e surdos...

Não se justifica, portanto, a nosso ver, uma formação específica para a inclusão escolar, e que o tema deficiência se pulverize entre as disciplinas curriculares, preparando profissionais com uma nova visão de educação das pessoas com e sem deficiências. A formação proposta pelas políticas educacionais inclusivas não se destina a profissionais que terão o compromisso de incluir os excluídos da escola, pois não lhes incute a idéia do especial *da* educação, antes redireciona objetivos e práticas de ensino pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Com base na nossa Constituição, temos: “Porque continua a dividir, a separar, a fragmentar o que a escola deve unir, fundir, para se fortalecer e tornar-se justa e democrática, cônica de seus deveres e dos preceitos constitucionais que garantem a todos os cidadãos brasileiros uma escola sem preconceitos, que não discrimina, sob qualquer pretexto (Art. 3º parágrafo IV do Título I da Constituição da República Federativa do Brasil).

Como então centrar as propostas educacionais na função social da escola e dar conta de práticas heterogêneas e inclusivas, a partir de uma política de formação de professores que enfatiza a deficiência, que categoriza os aprendizes e seus professores”?

O ensino dicotomizado em regular e especial, como o apreendemos em documentos atuais que tratam de políticas inclusivas, define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa divisão perpetua a idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares. Há mesmo um exagero em tudo o que se relaciona à educação especial, que desqualifica o ensino regular e os professores que não têm habilidade para ensinar essa clientela.

Quanto mais colaboramos para exagerar a especialidade dos que atendem às pessoas com deficiência, mais barreiras criamos para recuperar a confiança que os professores das escolas regulares precisam adquirir na sua própria competência para ensinar crianças em geral, inclusive aquelas com deficiência, que foram, pelos mais diversos motivos, banidas das escolas.

O ensino dito especial e todas as utilizações dessa adjetivação nas políticas, nos programas, projetos e planos de ação para desenvolver a escolaridade de alunos com deficiência, têm um peso muito forte e ajudam a dividir os alunos, professores, sistemas, escolas, idéias, legislação, ao invés de ampliar a especialização do ensino para todos os alunos.

Muitas são as considerações que ainda podem ser feitas com relação às políticas de

educação inclusiva no Brasil, quando tratam da formação de professores e de toda a operacionalização da inclusão, tendo-a como diretriz do ensino especial. O problema maior, a nosso ver, está exatamente no lugar destinado à inclusão, nas proposições mais recentes da educação brasileira. Este lugar deveria ser no centro de todas as diretrizes que se propõem a transformar as nossas escolas e todo o investimento futuro nesse sentido não deveria repetir o passado, mascarado por uma nova nomenclatura e por soluções paliativas, enganadoras.

Rosimar Bortolini Poker

Professora do Departamento de Educação Especial –
Unesp de Marília.

As grandes transformações por que vem passando a sociedade têm se refletido diretamente na vida humana e desafiando as instituições para a necessidade de mudanças radicais em seus propósitos, em suas políticas e em seus procedimentos.

Essa nova era está marcada por incertezas, tentativas e também pelo papel central do conhecimento que vem se ampliando numa rapidez imensa.

As mudanças afetam profundamente a vida das pessoas e seu inter-relacionamento não havendo mais lugar para instituições e estruturas rígidas e padronizadas. Nesse sentido observa-se a importância do convívio com as diferenças pois com elas é possível ampliar-se a aprendizagem. A diferença coloca em cheque nossas competências, nos obriga a introduzir novidades, sermos criativos e ao mesmo tempo eficientes em nossas tarefas.

Nessa direção, a educação torna-se um elemento extremamente importante, possibilitando a construção de uma sociedade melhor. É considerada, hoje, como uma chave para encaminharmos problemas enfrentados, analisá-los e solucioná-los.

Mas, apesar de reconhecido seu papel no sentido da transformação social, ainda não se sabe como fazer essa nova educação. O fazer pedagógico do mundo atual ainda está para ser descoberto. Para garantir a sua contribuição efetiva em prol do desenvolvimento de nossa sociedade, a escola e com ela os professores, além de conhecerem o significado real e o verdadeiro conteúdo da educação, precisam saber a forma mais adequada de realizá-la.

A escola precisa dar-se conta da necessidade de preparar os jovens para construir o seu próprio saber e para aprenderem a conviver com a diversidade positivamente, sendo acolhedora e oferecendo condições de desenvolvimento pleno de todos os seus alunos.

Diferentemente do que faz a escola tradicional, a escola atual, ao assumir a sua responsabilidade social de educar todos os alunos, deve especializar-se e aprimorar-se tendo condições de conhecer as necessidades diferenciadas de aprendizagem de cada aluno.

Observa-se que a construção desse novo modelo de escola, que considera o avanço em todos os campos do saber, está levando o modelo de educação tradicional, apoiado na atuação passiva do aluno diante do conhecimento, a ceder lugar a uma educação dinâmica, respaldada nos interesses e competências do aluno, na escola para o pensamento, que dá importância ao sujeito da educação.

A atenção da escola concentrar-se-ia no processo de aprendizagem de seus alunos, na

forma como cada um aprende e nas suas necessidades efetivas de aprendizagem. É uma forma de atuação que se configura numa proposta de educação para a vida, educação para a cidadania.

Mas é preciso aprender a trabalhar nessa nova perspectiva o que envolve transformações substanciais no modo de organizar e entender a escola. Assim a nova escola não pode ser resumida como a escola que permite o acesso da pessoa que tem deficiência ou do menino de rua à classe comum. Essa forma equivocada e deturpada de interpretar e praticar a inclusão tem levado pessoas a se manifestarem contra o movimento da escola inclusiva. Tais pessoas apóiam-se exatamente nesses elementos para emitirem suas críticas, e não nos princípios que, de fato, regem a educação inclusiva. Na verdade essas ações de colocar alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, denominadas por alguns de práticas inclusivas, não passam de práticas discriminatórias.

A construção de um modelo de educação inclusiva significa muito mais do que isso. O movimento pela construção de uma educação inclusiva refere-se a uma escola que pretende melhorar a qualidade de ensino, as relações pessoais, oferecendo condições adequadas de aprendizagem para todos os alunos. Isso altera por completo a forma de conceber a educação, fazendo-nos refletir com seriedade sobre as limitações e deficiências não dos alunos, mas sim sobre a limitação e deficiência da prática pedagógica difundida na escola. Observa-se então que não é o aluno que não aprende mas a escola que é falha, porque não tem competência suficiente para promover uma aprendizagem com qualidade para os seus alunos.

Nessa perspectiva o aprender, muito mais do que o ensinar, é o centro das preocupações. A aprendizagem ganha novo significado pois longe de ser considerada uma simples aquisição e acumulação de conhecimentos, em que se pratica a transmissão homogênea de informações, a aprendizagem é concebida como um processo de apropriação individual que, embora se utilize de informações, o faz de maneira totalmente diferente, pois o educador considera as necessidades do educando e oferece-lhe as condições adequadas para que busque informações sabendo selecioná-las de acordo com seus interesses, e elabore o conhecimento de forma que tenha significado para ele. Pretende-se alcançar a aprendizagem inteligente e útil para o cidadão que poderá, no ambiente escolar, compartilhar com os outros seu conhecimento.

A partir da análise aqui exposta, surgem algumas reflexões:

- O que é possível fazer de concreto?
- Tomar consciência das limitações da nossa realidade basta?
- Criticar o modelo de educação inclusiva pelo que ainda não fez é o caminho?
- O que fazer para mudar?

De certo, a manutenção do sistema tradicional de ensino não propiciará a construção de um novo modelo de escola. Além disso, esperar que sejam atingidas as condições ideais na estrutura e organização da escola para que a mudança seja instaurada não é uma estratégia viável.

A mudança deve resultar da resistência à manutenção desse sistema fracassado. Tentando uma nova prática existe chance de serem alcançados resultados diferentes e positivos.

Assim, não é mais o momento de se discutir a viabilidade ou não do princípio da inclusão nas escolas. Esse já é um ponto resolvido.

É o momento de entender como fazer uma nova escola, uma escola que se fundamenta nos princípios de uma educação inclusiva. Nesse sentido a reflexão precisa dirigir-se às se-

guintes questões: O que os alunos devem aprender? Como a educação pode tornar-se compatível com as realidades sociais? Que mudanças são necessárias para melhorar a qualidade do ensino dos alunos? Quais as especificidades no modo de aprender de cada um? Quais as limitações do educador? Como superá-las?

A mudança na escola não ocorre de sobressalto. Ela resulta da tomada de consciência do problema e do desejo de encontrar melhores caminhos, mesmo entendendo que essa empreitada será dolorosa, conflituosa e repleta de tensões. Além disso não há garantia de sucesso e nem existem receitas prontas e acabadas para serem seguidas.

As idéias e sugestões que podem contribuir de forma eficaz para uma mudança profunda da escola envolvem: a estrutura geral, a organização do trabalho escolar, a distribuição de tempo e de espaço, a definição de currículo, a ação docente, a organização dos alunos, a aplicação de recursos financeiros, o número de alunos por classe, etc.

Observa-se então que a educação inclusiva, diferentemente da maneira como vem sendo interpretada, não significa que vamos atender a todos da mesma forma.

A escola deverá se ocupar em propiciar condições ao aluno para aprender a aprender, oferecendo-lhe as melhores condições possíveis para a construção de seu próprio conhecimento. Para tanto, diferentes procedimentos de ensino, estratégias e recursos pedagógicos poderão ser utilizados o que permite que a escola oportunize o desenvolvimento pleno de todos, trabalhando e considerando as especificidades nas formas de aprender de cada aluno.

Nesse modelo, ao mesmo tempo que as diferenças são reconhecidas e consideradas, não devem ser supervalorizadas.

Exemplo da supervalorização da diferença é o que vem se verificando nas discussões a respeito da educação dos surdos.

Muitos estudiosos da área da surdez atualmente utilizam-se do discurso em defesa da diversidade apoiados na questão do uso da língua de sinais, para defenderem a educação do surdo num modelo segregado.

De fato, é imprescindível reconhecer que, no caso do surdo, a língua de sinais constitui-se num importante elemento diferenciador que lhe propicia a troca e interação com o meio, bem como o acesso às informações.

Porém, o reconhecimento da diferença lingüística do surdo não pode servir para justificar a defesa de sua educação no modelo segregado. Isso porque, ao reconhecer que a diferença que o surdo apresenta é mais importante que outra e, por isso, precisa de um ensino diferenciado, o princípio que rege a inclusão torna-se incoerente.

Será que a surdez é mais impeditiva do que a cegueira ou a paralisia cerebral, ou melhor, a inclusão do surdo é menos possível do que a inclusão de uma pessoa cega, de uma pessoa com deficiência mental ou de um sujeito com paralisia cerebral? Por quê?

Os argumentos usados pelos defensores da educação segregada afirmam que os surdos são diferentes dos ouvintes e, num ambiente separado seriam mais felizes e teriam maiores condições para aprender porque suas necessidades seriam consideradas, diferentemente do que acontece atualmente com os surdos já integrados nas classes comuns.

Nesse sentido é imprescindível verificar que a crítica dos defensores do ensino segregado se baseia no que a escola vem fazendo (que é colocar fisicamente o aluno surdo com os demais) e não nas ações que fundamentam a escola no modelo inclusivo.

Tais argumentos utilizados em defesa do ensino segregado para os surdos são frágeis

pois as condições da escola atual não servem como parâmetro para julgarmos ou não a eficácia do modelo inclusivo que ainda está sendo construído.

Assim, os educadores de surdos, surdos e familiares de surdos deveriam lutar por uma escola mais acolhedora, que considerasse e reconhecesse as necessidades de aprendizagem dessa população, que tem capacidade de aprender como qualquer outro aluno. É o momento de descobrir e indicar as melhores estratégias para o surdo aprender.

Determinada característica diferenciadora de comunicação, como é o caso do uso da língua de sinais, não pode ser interpretada como fator impeditivo da presença do surdo na escola inclusiva, pois tal argumento dá precedentes para outros grupos também se manifestarem. Esse discurso desestabiliza o princípio maior da inclusão que é o de uma escola de qualidade e adequada às necessidades de todos, sem exceções. Assim, a reivindicação dos surdos deve reordenar-se para a organização dessa escola de qualidade que atua da melhor forma possível.

Um outro ponto a ser discutido é que os argumentos em defesa do ensino segregado para surdos, apóiam-se na sua diferença cultural e lingüística. É como se o surdo tivesse um jeito próprio de ser, de viver, de relacionar-se com o mundo, de pensar, e esse jeito seria tão próprio que estaria sendo prejudicado num modelo de educação inclusiva, não devendo participar do ambiente educacional ouvinte mas sim apenas com sua *comunidade*, que restringe-se aos pares surdos e familiares.

Essa forma de entender a questão do surdo é perigosa pois se evidencia a diferença. É como se a deficiência auditiva fosse uma condição tão incapacitante que o sujeito estaria impedido de relacionar-se com a comunidade à qual pertence e convive diariamente. Assim, os defensores do ensino segregado apontam que em uma escola especial o surdo será respeitado, podendo escrever como surdo, ler como surdo, falar como surdo, pensar como surdo, identificar-se como surdo.

Mas onde esse surdo mora, com quem mora, com quem se comunica e relaciona, com quem trabalha, com quem brinca, como seus pais e parentes conversam? São todos surdos? Comunicam-se apenas pela língua de sinais?

Observa-se que esse discurso levado ao seu limite alcança conseqüências que não diferem muito do modelo da segregação social mais arcaico.

Apesar dele ser muito bem aceito pelos surdos pois vem ao encontro de suas ansiedades, uma vez que passaram por terríveis momentos na sua história escolar, tal discurso não é procedente na atual conjuntura política/educacional.

Apesar de saber que a escola atual da forma como está organizada não considera o surdo um interlocutor válido, capaz de participar, opinar, criar, tornando-o um copista que atinge, no máximo, um nível inicial de escolarização, não há justificativa cabível em defesa do ensino no modelo segregado.

Se os surdos estão muito incomodados com a forma como a escola os vem tratando, precisam reivindicar melhores condições de ensino mas isso não pode servir para dar respaldo à segregação. Se essa lógica for levada à frente, será um retrocesso.

De fato, as práticas pedagógicas utilizadas com os surdos têm sido inadequadas pois não consideram as suas reais necessidades cognitivas que se vinculam com o exercício da sua capacidade representativa. Os professores não sabem provocar cognitivamente o surdo o que permitiria seu desenvolvimento como qualquer outro aluno.

Só uma pedagogia que reconhece a necessidade do uso, o mais precocemente possível, de uma língua acessível ao surdo, e lhe oferece um ambiente que solicita trocas simbólicas, provocando suas coordenações mentais, permitirá esse desenvolvimento pleno do sujeito. Isso deve ser obrigação de toda escola que pretende ser de qualidade e não apenas uma obrigação da escola especial, como defendem alguns.

Apesar da língua de sinais ser importante e necessária para o surdo poder compreender os outros e ser compreendido, por si só não é suficiente ao desenvolvimento do seu pensamento. Isso porque, mais do que a aquisição de uma língua, o surdo precisa, assim como todos os outros alunos, de um ambiente solicitador onde possa exercer a sua capacidade representativa.

Assim, é imprescindível que ocorra o uso adequado da língua para que o surdo tenha condições de trocar simbolicamente com o meio, possa discutir, argumentar, ter acesso às informações, coordenar dados, fazer relações, narrar e organizar fatos no espaço e no tempo, compreender a razão das coisas, estabelecer ordem nos acontecimentos, etc.

Nessa direção de análise, entende-se que o surdo precisa da língua de sinais não para identificar-se com uma comunidade, mas sim para ter um instrumento simbólico eficaz de troca com o meio. Isso demanda a melhoria da qualidade de ensino oferecido através de um ambiente provocador.

É de responsabilidade da escola alterar a forma como as relações interpessoais ocorrem na sala de aula, criando espaços privilegiados para os alunos trocarem simbolicamente com o meio. E essa atividade representativa é necessária para o desenvolvimento de todos os alunos, não só dos surdos.

A discussão em torno da escola especial e da escola regular, no processo de escolarização dos surdos, precisa na verdade ser transferida para a necessidade de democratização da escola de qualidade para todos. Não só para os surdos, mas também para todos os alunos que vêm sendo socialmente excluídos, não sendo também beneficiados pela escola atual.

O problema da escola que aí se encontra não se limita à educação dos surdos. Infelizmente é uma questão muito mais ampla pois relaciona-se com a incapacidade dos professores em trabalhar com a maioria dos alunos, se não com todos os alunos. Assim, não só os surdos mas todos os alunos devem lutar pela garantia de um ensino com qualidade, em que as necessidades educacionais venham a ser consideradas no trabalho pedagógico.

Dentro do paradigma da escola inclusiva propõe-se que é a escola que precisa adaptar-se ao educando, comprometendo-se em assumir a educação de cada criança. A escola precisa ser criativa e dinâmica na tentativa de buscar soluções para as necessidades educacionais de todos os alunos.

Os professores precisam se adaptar a diferentes necessidades educacionais de seus alunos. Precisam garantir não só o acesso do aluno no ensino regular mas sua permanência. Cada aluno na sua diversidade singular precisará de adaptações que permitirão o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Os surdos, estando junto com os outros, poderão ser diferentes, como os outros.

Coerentemente com a proposta inclusiva, o bilingüismo permite que o processo de inclusão do surdo ocorra, pois sendo bilíngüe poderá interagir e comunicar-se com os surdos e ouvintes. Tanto surdos como ouvintes terão oportunidade de aprender, ou então co-

nhecer línguas diferentes, o que contribui em muito para a construção não apenas de uma escola, mas de uma sociedade inclusiva, na qual cabem todas as diferenças pessoais, todas as singularidades. Surdos e ouvintes teriam assim a oportunidade de interagir no mesmo espaço acadêmico com pessoas que usam línguas diferentes, a despeito de pertencerem a uma mesma coletividade.

A grande questão a se pensar na conjuntura atual deve ser pautada na mudança de paradigma da escola. A escola atual não está adequada para nenhum aluno: nem para surdos, para cegos, para alunos com deficiência mental ou problemas de aprendizagem, para crianças aidéticas, para crianças abandonadas, em síntese, para ninguém. A perspectiva de se formar uma sociedade mais justa e humana serve para todos, inclusive para os surdos.

O paradigma da inclusão no âmbito da educação precisa assim ser construído, ser desvendado e os agentes da mudança, as pessoas que podem opinar sobre como seria essa escola que garante a qualidade de educação para todos, independentemente das diferenças lingüísticas, raciais, sociais, etc., são os próprios sujeitos excluídos. Quanto mais organizados estiverem, mais contribuições poderão oferecer para a construção do modelo de educação inclusivo.

Nesse sentido é fundamental a participação e inserção dos sujeitos com deficiência e suas famílias na escola para pressioná-la em direção à mudança.

O que se objetiva na escola para todos é que o aluno seja solicitado a pensar, que suas faculdades sejam estimuladas, que sejam criadas oportunidades para todos os alunos utilizarem seus diversos talentos, respeitando os vários modos de aprender e de se expressar, em síntese espera-se que a escola constitua-se em um espaço de produção e ampliação do conhecimento, de troca, de interação, de convivência e de aprendizagem com e na diversidade.