

EDUCAÇÃO IN/CLUSIVA: LACUNAS E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS

Carla Fabrícia Conradt¹

RESUMO: O artigo é parte do estudo de caso que investigou o processo de escolarização dos estudantes com deficiências de uma escola do município de João Neiva/ES. A pesquisa envolveu professores, cuidadores e alunos no período de 2013 a 2014. A metodologia cartográfica revelou, por um lado, as lacunas de uma educação que não favorecem ao processo almejado, onde insinuamos a concepção de uma educação “in/clusiva”, ou seja, “não inclui”. Por outro lado, sinalizou as possibilidades de se viabilizar, de fato e de direito, a busca por uma escola inclusiva. As falas dos profissionais do ensino e as desestruturas da instituição escolar, das famílias locais com a descontextualização das avaliações externas emergiram como desafios para a permanência desses estudantes. As concepções abordadas pelos interlocutores sobre as terminologias de alunos “portadores” de deficiência, de necessidades especiais, desde a Declaração de Salamanca (1994) até as leis brasileiras, regulamentada pelo decreto 6949/2009, apontaram fortes indícios das necessidades de compreender as especificidades dos estudantes com deficiências, de buscar a formação de profissional especializado e de uma formação continuada para exercer essa tarefa de incluir, ao mesmo tempo, de educar para a gênese humana e efetivar o processo de escolarização e inclusão para a vida.

Palavras-chave: inclusão; educação inclusiva; estudantes com deficiências; escolarização.

INCLUSIVE EDUCATION: GAPS AND POSSIBILITIES IN THE SCHOOLING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT: The article is part of the case study that investigated the schooling process of students with disabilities from a school in the municipality of João Neiva / ES. The research involved teachers, caregivers and students from 2013 to 2014. The cartographic methodology revealed, on the one hand, the gaps of an education that do not favor the desired process, where we insinuate the concept of an "in / clusive" education, or is "does not include". On the other hand, it signaled the possibilities to make feasible, in fact and in law, the search for an inclusive school. The speeches of teaching professionals and the disruptions of the school, local families and the decontextualization of external evaluations emerged as challenges for the permanence of these students. The conceptions addressed by the interlocutors about the terminology of disabled students with special needs, from the Declaration of Salamanca (1994) to the Brazilian laws, regulated by Decree 6949/2009, showed strong indications of the need to understand the specificities of the students with disabilities, to seek the training of a specialized professional and a continuous training to carry out this task of including, at the same time, educating for the human genesis and effecting the process of schooling and inclusion for life.

Keywords: inclusion; inclusive education; students with disabilities; schooling.

¹ Pedagoga da rede estadual de ensino (SEDU/ES). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Castelo Branco (FICAB) – Colatina/ES.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um fragmento de um estudo de caso elaborado para uma dissertação de mestrado que construímos ao longo de 2013 a 2014. O universo pesquisado envolveu desde os alunos “portadores” de deficiência matriculados, seus professores e pais/responsáveis, supervisor e diretor escolar, bem como técnicos da SEMED de João Neiva/ES responsáveis pela EMEF Maria Olíria². Entretanto, fizemos um recorte com ênfase na concepção de inclusão e prática educativa dentro da realidade da sala de aula. Por isso, usamos a cartografia para compreendermos como, de fato e de direito, o processo de escolarização desses sujeitos acontece, na fala dos professores, no contexto dessa escola.

Entendemos que as reflexões em torno dessa realidade, no contexto do universo pesquisado, trazem a necessidade de definirmos alguns conceitos. Por isso, nesse trabalho, inicialmente procuramos trazer as concepções teóricas do que se tem concebido como educação inclusiva, educação especial, portadores de deficiências e necessidades especiais e até a escolarização dos estudantes com deficiências. Em seguida, focamos os tratados, declarações, convenções e princípios que, ao longo da história, foram definindo, às vezes de forma pejorativa, a ideia sobre uma pessoa e/ou estudante desse contexto.

A partir dessas definições procuramos trazer os dados da pesquisa de campo que revelaram a realidade do contexto investigado para, depois, fazermos as reflexões inerentes a sua importância para aqueles professores envolvidos naquela comunidade escolar, e relevância para outros pesquisadores e gestores de políticas educacionais que possam estar interessados em ler, conhecer, estudar e refletir sobre outras realidades para além daquelas que os circundam.

Nas considerações finais elencamos algumas recomendações, ideias e percepções que consideramos relevantes para prática da escolarização daqueles estudantes com deficiências, envolvidos na pesquisa. Sugerimos aos gestores da SEMED, que detém o poder de propor novas concepções e novas metodologias educativas, através dos resultados obtidos nessa pesquisa, a ideia e a oportunidade de utilizá-los para debater e buscar a construção de um projeto político-pedagógico que viabilize alternativas de transformar aquela realidade num ambiente menos

² Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maria Olíria Sarcinelli Campagnaro” do Município de João Neiva/ES.

vulnerável à especulação, ao “achismo” e aventuras educacionais, isto é, que o espaço/tempo desses professores e estudantes seja mais promissor, profícuo e focado no objetivo de educar para a vida.

1 INCLUIR E EDUCAR DE FATO E DE DIREITO

Muito já se falou e se escreveu acerca da educação das pessoas com deficiências. Muitas pesquisas têm sido feitas pelos mais diversos órgãos governamentais de vários países, de forma direta ou indiretamente, através de financiamentos de pesquisas, principalmente, nas áreas da saúde e educação. Entretanto, faremos um recorte do que já fora dito/escrito. Pretendemos trilhar algumas concepções que se aproxime do objetivo posto na pesquisa de campo e construído na dissertação de mestrado. Reconhecemos que, embora haja várias concepções estabelecidas, ainda há muitas questões e situações sobre tantas outras realidades e circunstâncias que carecem de uma reflexão mais acurada e dentro do contexto aqui levantado. É a partir dessa premissa que queremos suscitar algumas reflexões.

Antes, porém, trazemos as concepções teóricas de educação inclusiva, educação especial, portadores de deficiências e necessidades especiais e até a escolarização dos estudantes com deficiências.

A percepção sobre o conceito de educação inclusiva nos remete a não deixar de lado o debate, essencialmente vinculado, da ideia do que seja o local propício para efetivar essa prática educacional. Em outras palavras, a ideia de uma educação inclusiva não deveria, em hipótese nenhuma, estar dissociada da concepção de escola inclusiva. Uma vez que o espaço/tempo dessa prática, ao que percebemos, pode ser determinante para o êxito, ou não, da inclusão. O que, então, desvirtuaria o seu propósito inclusão e se manifestaria na direção oposta a esse objetivo, isto é, seria uma negação ao propósito de educar e, ao mesmo tempo, de incluir.

Nesse caso, diríamos que esse processo, sem o seu local apropriado, bem estruturado e bem definido como espaço/tempo adequado para efetivar a prática a que se propõe, tornar-se-ia uma educação “in/clusiva” – negação do processo de educar e de incluir – que estaria afastando do objetivo primordial.

Nessa perspectiva, queremos situar a concepção de educação inclusiva, a

partir do seu princípio fundamental, desde as primeiras noções que surgiram na Declaração de Salamanca (1994), quando se estabelece a ideia de escola inclusiva para garantir as condições mínimas necessárias desse espaço/tempo de educar e incluir.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Para se colocar em prática tal princípio as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994: p. 11-12).

Para Sanches e Teodoro (2006), a escola inclusiva deve ter, além desses princípios norteadores, as características que possibilitem mobilizar as ações e reflexão acerca do que significa ser comunidade como um todo, aberta a seus membros mais diversos. Uma escola inclusiva não seleciona, não rejeita, não estimula a competição. Ela estimula ações que reprimam essas ideias e promovam exatamente práticas reversas dessas atitudes. Retira as possíveis barreiras em suas mais variadas vertentes, assim, é democrática e pratica a equidade. Logo, primeiro se inclui e, então, age para de fato educar.

Nessa perspectiva, Padilha (1997) evoca a precisão de uma educação inclusiva que vá além da matrícula e afirma que:

[...] tão violento é deixar crianças e jovens sem escola [...]. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de ensino aprendizagem de seus alunos e filhos, número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada possibilidades de locomoção garantidas; projeto político-pedagógico coletivo com estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o processo pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens (p. 97).

A educação inclusiva, para Sasaki (2010), “é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos (...) e na mentalidade de todas as pessoas” (p. 40). E ressalta que:

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010, p. 172).

Ainda sobre o ato da inclusão, Mantoan (1997) aponta para a necessidade de algo mais que o simples agrupamento de pessoas com e sem deficiência, quando diz que: “ao incluir o aluno com deficiência mental na escola regular, estamos exigindo desta instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas”. (p.120). Novas práticas pedagógicas pressupõem formação ampliada para o atendimento das peculiaridades que surgem justo com as especificidades dos sujeitos em questão.

Por isso, nessas particularidades, a escola inclusiva pode se estruturar para de fato efetivar a prática inclusiva, uma vez que não se trata apenas de um ato comum de educar e sim de uma educação especial.

Como modalidade, a educação especial perpassa transversalmente todos os níveis. A educação especial passa a se caracterizar como modalidade inter/níveis, ou seja, algo muito mais abrangente que uma simples modalidade, como define Mazzota (2003):

[...] modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 2003, p. 11).

A estrutura das instituições, conforme Rodrigues (2008), para atender aos que dela depende teve que se adaptar a essa nova realidade.

[...] se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (p. 9).

Ressaltamos que, nessas classes, essas crianças e/ou adolescentes já, antes mesmo da vida estudantil, foram vítimas de preconceitos e estereótipos. Daí, entendemos que a metodologia aplicada, como educação especial, deveria ser construída, ao longo da prática de inclusão, respeitando e refletindo sobre a história em que foi exercida, sob pena de se deixar levar pelo modismo educacional ou, até

mesmo, de se tornar algo parecido com a ideia, que já enfatizamos, de educação “in/clusiva”.

Para Aranha (2002), inclusão significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança, ou seja, inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades como companheiras e como membros, ou seja, incluir aquele que de alguma forma teve seus direitos perdidos ou por algum motivo não os exercem.

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral (BELISÁRIO, 2005, p. 130).

Ao repensar a ideia da qualidade desse ensino, a história pode se tornar, também, um ponto de partida. Através dela, estudar os comportamentos e ações educativas praticadas em cada período. A partir desse estudo, buscar um melhor conhecimento de como estruturar a escola inclusiva e potencializar o seu processo metodológico, diante das deficiências e necessidades especiais de seus estudantes, para propor uma educação inclusiva como ponto de chegada.

Nesse estudo, poderíamos considerar que a partir dos anos de 1960, essas pessoas recebiam o rótulo de “defeituosas, deficientes e excepcionais”. A partir dos anos 1980, até a década de 1993, “pessoas portadoras de deficiências”. A partir do final da década de 90 até 2009, os termos mais utilizados foram “pessoas com necessidades especiais, portadores de necessidades especiais” e, mais especificamente, quando se referem a estudantes, utilizava-se o termo “estudantes portadores de necessidades educativas especiais”.

Nessa perspectiva, podemos refletir que a partir da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em Nova York em 30 de março de 2007³, cujo objetivo foi “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e justo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência”, bem como a promoção e o respeito pela sua dignidade, definiu-se por chamá-las como “Pessoas com Deficiências”.

³ Promulgado no Brasil sob o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela ONU em 13/12/2006, de acordo com a Resolução 61/106, que entrou em vigor em 03/05/2008 reforça esse conceito. Já no Brasil, essa ideia, foi aprovada pelo Dec.186/2008 e publicada no Diário Oficial da União em 10/07/2008.

Outro documento onde, reafirma e normatiza a Convenção da ONU aqui no Brasil, decidiu-se que seriam consideradas como Pessoas com Deficiências:

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, com interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, Decreto nº 6.949, 2009).

Pessoas pertencentes a essa população, afirmam que o termo “portadores”, utilizado até então, vem do verbo “portar”, o que soa como se a deficiência fosse algo que ele quisesse carregar por opção, o que não é o caso.

Essas reflexões em torno das diversidades e especificidades dos alunos que são matriculados em instituições de ensino, que se engajaram nesse propósito para ser, inclusiva, diante dos mais efetivos debates, cujas reflexões estão imbuídas das percepções que melhor pudessem aproximar da ideia de concepção de uma educação numa escola, também, inclusiva, optamos doravante por utilizar a sua denominação de *Pessoas com Deficiências* ao longo desse trabalho.

2 A REALIDADE E A REFLEXÃO NO CONTEXTO VIVENCIADO

É a partir dessa concepção de *Pessoas com Deficiência* que buscamos identificar as práticas educativas dos professores que atuam na EMEF M^a Olíria para atender aos estudantes com deficiência no seu processo de escolarização. Realizamos um estudo de caso na escola, em 2013 e 2014, com um grupo⁴ de 15 professores e 22 estudantes com deficiências. A maioria significativa desses é oriunda de famílias empobrecidas, participantes de programas de distribuição de rendas do Governo Federal, como o programa Bolsa Família⁵, auxílio doença e/ou Bolsa Escola⁶.

⁴ Dos 22 estudantes de 2014 foram 10 do feminino e 12 do masculino, na faixa etária dos 13 a 21 anos, sendo que 17 deles já vinham sendo investigados desde o ano de 2013.

⁵ É um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo país. Foi criado pela Lei 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/2004.

⁶ Programa de combate à pobreza e à exclusão social com o objetivo de combater a exploração do

Os alunos matriculados nessa escola, pelos dados obtidos, de forma geral, são oriundos das classes menos privilegiadas. Isso pode ser um indicativo de que a maioria dos pais tenha, também, como formação o ensino fundamental incompleto. Os pais/mães dos estudantes com deficiências, em sua maioria, não escapam a essa realidade. Em função dessa baixa escolarização, e associando-se ao poder aquisitivo ainda menor, os dados trazidos aqui nos dão um indício de que as famílias estão classificadas como “desestruturadas”. Nessa situação, geralmente, apenas as mães/avós/tias (como responsáveis) cuidam da educação formal dos “filhos”.

No processo de análises de documentos, além do PPP, como decretos, portarias e resoluções desse município pelo poder executivo e legislativo – SEMED e Câmara Municipal – constatamos reformas no ano de 2009, respeitando o previsto pela legislação⁷ sobre mobilidade. A referida escola ganhou rampas de acessibilidade e barras de segurança nos corredores e banheiros, assim como uma “sala de recursos”⁸, com computadores, jogos e materiais pertinentes às atividades direcionadas aos sujeitos em questão.

Sob o ponto de vista da análise material parece que a escola, com respeito à acessibilidade, estaria preparada para receber os estudantes com deficiências. Obviamente, esse fato por si só, não é uma garantia suficiente a efetividade do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos em questão. Pois, além da acessibilidade, exige-se o trabalho do profissional com habilitação específica na sala de recursos para os estudantes com deficiência. A ausência desse profissional, pelo que percebemos, inviabilizou o uso daquele espaço para esse fim até o ano de 2014.

Mesmo com toda a experiência no magistério, pelas informações obtidas *in lócus*⁹, os professores alegam não ter formação específica para atuação com

trabalho infantil. Disponível em <<http://www.mprs.mp.br/infancia/pgn/id287.htm>>. Acesso em: 11 set. 2013.

⁷ LEI N.º 10.098, de 23 de março de 1994, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013

⁸ A “sala de recursos” é um ambiente pedagógico, localizado em escolas do Ensino Regular, dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado por professor especializado, com vistas a atender alunos matriculados na Rede Regular Pública de Ensino e que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁹ As informações obtidas na Pesquisa de Campo foram registradas através de entrevistas (gravadas), de questionários (escritos) e conversações formais (diário de campo). Utilizamos os termos P1, P2, etc, para preservar a identidade do(a) Professor(a) e garantir os princípios de uma confidencialidade ética. Todos os dados da investigação ocorreram entre 2013 e 2014.

estudantes com deficiências, e dizem, também, não estarem preparados para trabalhar com eles.

Deveríamos ter profissionais especializados para cada deficiência do estudante matriculado, para conseguirmos atender as necessidades específicas desses alunos e não mascarar essa falsa inclusão imposta pelo governo [sic], mas não nos oferece as condições de apoio necessário para desempenhar nossa função educacional. (P1, 2013, Relato Escrito).

Nesse sentido, pode-se concordar com Libório e Castro (2005), quando dizem que se faz necessário formar professores que atendam aos propósitos da educação na perspectiva da inclusão conduzindo o/a professor/a a ressignificar seu papel no processo de ensino aprendizagem¹⁰. Faz-se necessário que a escola repense suas práticas pedagógicas; que não admita em seu interior, Projetos Políticos Pedagógicos que sugerem práticas carregadas de marcas e vícios que alimentam a produção de posturas marcadamente excludentes.

Os dados levantados do PPP ofereceram os números absolutos e percentuais que evidenciam a falta do profissional habilitado para exercer essa prática com eficiência e eficácia. Indicaram que dentre os profissionais do universo pesquisado, 54 professoras/es possuem formação específica nas áreas em que atuam, 70% (setenta) são efetivos, têm experiência média de 14 anos de exercício no Magistério, porém nenhum deles é habilitado em Educação Especial.

A pesquisa de campo revelou já no primeiro encontro, a ideia de como a escola é afetada mais pelo discurso aparente, no trato com as questões relacionadas aos estudantes com deficiência, do que efetivamente pela sua prática realizada nas ações de inclusão. O que nos pareceu ser uma tentativa de dissimular, no mínimo de obscurecer, a realidade educacional.

O aluno depende das nossas ações, vamos colocar o foco no PPP, na aprendizagem, vamos partir daquilo que ele sabe, vamos trabalhar em cima daquilo que o aluno sabe fazer. Diversificar as atividades de ensino, porque se fica sempre na mesma atividade, fica cansativo e o que é cansativo não leva à aprendizagem. Vamos tentar distrair [sic] na matemática, vamos dar umas tampinhas para ele contar. Vamos mudar o ritmo, senão o aluno não vai avançar. Assim, ver até onde ele vai conseguir chegar [sic], porque com atividades desafiadoras é que vamos saber onde ele vai chegar [sic]. Mas, os professores não estão tendo tempo para fazer uma aula diferenciada. (P2, 2013, Gravação Oral).

¹⁰ Terminologia baseada em que “O saber da impossibilidade de **desunir** o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De **separar prática de teoria**, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, **ensinar de aprender**. **Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro**”. (FREIRE, 2009, p. 95. Grifos nosso).

Nessa perspectiva, a escola pesquisada, assim como tantas outras, parece ter um discurso de inclusão, de certo modo, bem elaborado em seu Projeto Político Pedagógico, que não condiz com as ações previstas nesse discurso. Pois, no que se referem às práticas pedagógicas, percebeu-se que as narrativas feitas pelo corpo docente, nas entrevistas e conversações, apontam para uma não sustentação desse discurso.

A gente [sic] tem que ver a diferença como ponto de partida. A gente [sic] pensa também em flexibilizar a atividade pra ele poder ter [sic] acessibilidade ao conhecimento e não pensando em empobrecer ou diminuir [conteúdos] para ele. A gente [sic] só sabe flexibilizar se a gente [sic] conhecer. (P3, 2014, Gravação Oral).

Esses dados sinalizam algumas lacunas para além da ausência do profissional e do discurso aparente. A concepção desvirtuada do que de fato é inclusão seria outra lacuna. Daí, surgem ideias de reformar as instituições antes mesmo de (re)pensar nas mentes dos profissionais que ali atuam. Assim como o desrespeito às diferenças abriria outra lacuna e levaria os responsáveis a (re)definir seus propósitos de educar dentro dos princípios de respeito às diferenças.

Muitas pessoas pensam que existe um currículo diferenciado para o sujeito com deficiência. Para a deficiência física um currículo, para a deficiência intelectual outro currículo. Eu ouvi até pessoas falando assim: “ah! pega na internet e trabalha com ele”. Como que eu pego na internet se cada um é cada um? Não existe currículo diferenciado, o que existe são caminhos diferenciados. Então, essa diferenciação deveria aproveitar o potencial de cada um. A gente [sic] precisa ver o outro como ser que aprende, a gente [sic] tem que assumir nossa classe como alunos diferentes, todos são diferentes, se todos são diferentes todos aprendem de forma diferente, cada um tem ritmos [sic] de aprendizagem diferente. (P4, 2014, Gravação Oral).

Então, “para reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, apud MANTOAN, 2005, p. 20) e para que essas instituições busquem uma concepção como “escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. (MANTOAN, 2005, p. 19-20).

As avaliações externas vêm se tornando, na escola estudada, outro obstáculo na busca de uma educação inclusiva. Elas abrem mais uma lacuna no seu processo educacional. E, mais ainda, desfavorecem ao processo de construção da concepção de educação e escola que buscam atos de incluir. Visto que seus itens de avaliação deveriam estar em consonância com as necessidades especiais dos estudantes com

deficiências e não estão. Isto abre uma espécie de vazio no transcorrer do processo de incluir e desmotiva as boas intenções de ações educativas colocadas em práticas até então.

Esta lacuna, sobre essas avaliações, fica evidenciada pela fala de uma professora no próximo parágrafo. Nisso, as avaliações externas distorcidas da realidade local, antes de ser parte de um projeto de melhoria na/da educação, acabam por se tornar um artefato que amplia a disseminação de ideias nada favoráveis a uma proposta de educação inclusiva, tornando-se, então um desserviço a esse propósito, isto é, uma educação “in/clusiva”.

Ressaltamos que as observações, frisadas por esta fala, podem ser traduzidas em interrogações sobre a avaliação das pessoas com deficiência: Nas avaliações externas, existe uma preocupação mais direta com relação às especificidades da educação das pessoas com deficiências?

As provas do MEC, PROVA BRASIL¹¹, PAEBES¹², são unificadas e excludentes. Deveriam ser de acordo com as diferenças de cada aluno, com as limitações de cada um, pois no Censo¹³, a escola informa os tipos de deficiências que cada um apresenta, teriam que organizar e montar uma avaliação de acordo com as limitações dos alunos, mas isso não acontece. O pior é que isso influencia na avaliação do trabalho do professor, já que é a sua disciplina que aparece de maneira negativa. Quando tem alunos especiais na sala, você tem que fazer escolhas. Não dá para investir no aluno normal e no deficiente ao mesmo tempo, pode parecer uma fala infeliz, mas isso é realidade (P5, 2014, Diário de Campo).

Para além dessa “preocupação” com a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência e da sua própria avaliação de desempenho, a professora explicita no discurso, que, segundo Orlandi (2002), através do qual se produz realidade, e, essa realidade é retratada aqui. Nesse caso, trata-se de um retrato, onde a imagem que se tem dessa realidade, é uma imagem onde estudantes com deficiências são alijados, como lacunas, do/no processo educacional. Evidentemente isso deixa lacunas nas ações de inclui-los.

¹¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=210&Itemid=32>. Acesso em: 02 maio 2014

¹² Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES.

¹³ Levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 02 de maio de 2014.

Essa lacuna poderia ser evitada se os propósitos daquelas avaliações levassem em consideração a realidade dos estudantes com deficiência. Como bem afirmou a professora pesquisada sobre “organizar e montar uma avaliação de acordo com as limitações dos alunos, mas isso não acontece”.

Como isso praticamente inexistente, dessa omissão, surge outro empecilho: o da não proficiência dos conteúdos. Uma vez que “A escola é considerada eficiente quando consegue comprovar que seus alunos demonstram proficiência nos conteúdos compatíveis com o momento no qual foram avaliados” (FREITAS, 2013, pág. 69). Então, essa lacuna, recai sobre a escola, até porque, ainda, “não foram desenvolvidos processos que possam demonstrar o quanto uma escola foi ‘produtiva porque inclui’. Ao contrário, já temos números interessados em demonstrar que a inclusão pode diminuir a produtividade da escola”. (MECENA, 2011, apud FREITAS 2013, p. 69-70). E certamente esses números não são despretensiosos e seus reflexos são sentidos pelo professor dentro da sua sala de aula.

[...] muitas vezes a exclusão esta acontecendo dentro da sala de aula, quando alguém pergunta: quantos alunos você tem? você responde que tem 20 alunos e um especial, e um especial não é aluno? Por que não falamos: eu tenho 21 alunos sentados aqui! Mas não, falam 18 alunos e dois especiais, um cadeirante e um com síndrome de Dow, aquele sujeito ali não esta sendo levado como aluno, à gente não esta pensando nele como aluno. (P6, 2014, Relato Escrito).

Embora essas lacunas venham criar vários obstáculos antes, durante e após o processo de escolarização, os seus profissionais não deveriam se acomodar, pelo contrário, diante delas poderiam se mobilizar para buscar alternativas e abrir novas possibilidades educativas e outras perspectivas de vida para os estudantes com deficiência, que são os diretamente interessados no sucesso dessa educação inclusiva.

A documentação referente aos estudantes com deficiências, geralmente, apresenta-se de forma incompleta. Falta laudo médico e parecer pedagógico, por exemplo. Inclusive, as especificações relativas aos tratamentos e/ou atendimentos feitos aos estudantes. Existe também, dentre outros, a não oficialização das orientações a serem adotadas pelos profissionais de apoio. Sem essas e outras muitas questões não resolvidas, torna-se difícil para os profissionais do ensino exercer suas funções. O que evidencia e sugere Silva (2010), quando diz:

O compromisso com a construção de uma sociedade que seja realmente inclusiva precisa envolver todos os espaços de formação e de seus

componentes, independente das funções e papéis que esses desempenham em seu interior (SILVA, 2010, p. 338).

Um ponto de partida, quem sabe no ato da matrícula o aluno já venha com um laudo médico seja pontapé inicial, que pudesse no mínimo, desde o início, viabilizar a busca da garantia dos direitos desses estudantes.

[...] O laudo médico precisa ser um ponto de partida no nosso trabalho pedagógico, muitas vezes ele está sendo como ponto final [...] (P7, 2014, Diário de Campo).

Sobre essa questão, pode-se dizer que o Professor (P 8) alerta para o que se espera de uma prática efetiva, ou seja, a, “prática esperada” na escola inclusiva. Todas as escolas precisam ser inclusivas. Para tanto, deveria ter esse apoio necessário, pois se os alunos matriculados já trazem o laudo do especialista, pode adiantar o processo pedagógico que eles, como estudantes com deficiência, têm direito.

Trabalhar com esses alunos já é difícil, mas se eles têm um laudo não é tão difícil. Eu preciso conhecer isso, pois eu não consigo propor nada [pedagogicamente] para ele se não conhecer suas limitações. A gente [sic] precisa dele para fazer o diagnóstico pedagógico individual e, então, conhecer as suas habilidades e especificidades, adequá-lo numa prática inclusiva que o ajude a superar suas limitações. (P8, 2014, Relato Escrito).

Para que trabalho como esses sejam transformados em rotina no cotidiano escolar, parece-nos que se faz necessário promover parceria com todos os atores desse cotidiano na busca de superar a lacuna da chegada do aluno na escola. Essa parceria e a garantia do laudo fortalecem as práticas esperadas na superação das deficiências na educação de cada um.

Por isso, conforme Freitas (2013), “ao buscar a perspectiva do incluído”, diríamos no seu contexto de vida e através dessas práticas pedagógicas como escola inclusiva, “exige recuperar saberes” inerente aos seus estudantes com deficiências, “e reconhecer o alcance da análise de contexto” que de fato e de direito, com ou sem parceria, deveria ser “empreendida por aqueles que esperam da escola uma ‘atitude inclusiva”.

Desenvolver uma “atitude inclusiva” não significa apenas conduzir os sujeitos para dentro das disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro. (p. 17, grifo do autor).

Essa atitude está, de certo modo, retratada na fala de uma professora ao expressar a sua ideia sobre sua dificuldade de lidar com o processo da prática

pedagógica e, ao mesmo tempo, diagnosticar o contexto das necessidades especiais do estudante com deficiência para recorrer aos recursos necessários para a sua inclusão.

Não é fácil, mas a partir do diagnóstico da deficiência e especificidades o conhecimento pedagógico ajuda a contextualizar. Para o aluno com deficiência física, por exemplo, eu engrosso o lápis porque eu sei que ele tem dificuldade de coordenação motora para escrever; trabalho também os jogos pedagógicos e utilizo o fixa folhas¹⁴. Outro exemplo: para um aluno com baixa visão ofereço uma lupa como um recurso de adaptação para a leitura com letras ampliadas. (P11, 2014, Relato Escrito).

Percebemos que a análise do contexto, a parceria dos envolvidos e a busca de garantir os direitos desses estudantes são possibilidades que ainda carecem de uma concepção e/ou formação mais acurada sobre a função social e legal da ação de educar como escola inclusiva. A legislação em vigor¹⁵, no seu artigo 5º, nos incisos descritos abaixo, reforça a necessidade dessa **formação continuada** para as/os professoras/es, supervisores/as e demais profissionais da educação na perspectiva inclusiva:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, Decreto nº 7.611, de 2011).

Ainda nesse sentido, (SILVA, 2010) defende que a formação docente, que tem como foco a educação inclusiva, precisa ultrapassar a formação acadêmica e adentrar à formação profissional ao dizer que: “a profissão de professor exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e capacidade de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições diferentes” (p. 338). Isso, também, é notado na fala

Comparado quando a legislação foi implantada, hoje já temos muitas conquistas, uma dessas conquistas foi à formação continuada dos professores promovendo diálogo e reflexões dos envolvidos de forma coletiva para promover sua prática pedagógica. (P9, 2014, Gravação Oral).

Essa forma de diálogo coletivo e de “pensar junto e pensar com”, nos remete

¹⁴ Instrumento que tem a função de não deixar que as folhas a serem trabalhadas não escorreguem na carteira quando um estudante com mobilidade reduzida nos membros superiores tentam escrever ou desenhar nela.

¹⁵ Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 12 out. 2013.

à afirmação de (SKLIAR, 2001) referindo-se à formação de professores, “[...] deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical” (p.18), e nessa proposta cabe a todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse sentido, trabalhar com as pessoas com deficiências, assim como com os estudantes sem deficiências requer preparação constante, formação continuada, bem como seu auto-formação permanente. O professor necessita se “formar como um agente cultural alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reprodutor ‘inocente’ e ‘ingênuo’ de fronteiras de exclusão/inclusão” (SKLIAR, 2001, p.18), requer também a elaboração/reelaboração de estratégias para cada situação de aprendizagem. No contexto atual, não cabe transferências de culpas com relação a não aprendizagem deste ou daquele sujeito. Todos aprendem em seu tempo e modo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que entre as lacunas e possibilidades no processo de uma escolarização dos estudantes com deficiências que as ações e interações, geralmente, entre os mais variados sujeitos praticantes do cotidiano escolar reproduzem os modos de relações que acontecem na sociedade onde a escola está inserida. Portanto, da mesma forma em que acontecem situações potencializadoras em relação às diferenças, nas suas mais variadas vertentes, acontecem, também, situações que não corroboram para a eliminação de preconceitos e discriminações, principalmente com relação às pessoas com deficiências, ao se matricularem na EMEF Maria Olíria de João Neiva/ES.

Salientamos aqui, que a escola não é a única responsável pela produção das diversas formas de discriminação e ou preconceito que acontecem em seu interior. Entretanto, pode se afirmar que, dependendo de como essas questões despotencializadoras da dignidade são problematizadas e/ou dialogados na/pela escola, podem se sair dela reforçadas pelas novas possibilidades educativas buscadas e/ou diminuídas pelo comodismo diante das lacunas que se abrem e estagnaram todo seu processo de escola inclusiva.

Nesse estudo de caso com os 20 professores acerca do processo de escolarização, verificou-se que 60% deles vêm de uma formação concluída há mais

de 15 anos, onde a modalidade da Educação Especial, nos moldes da LBDEN/1996, efetivamente não aconteceu de imediato. Em função disso, as questões específicas da modalidade não foram contempladas em seus currículos formativos. Isso, provavelmente, pode ter influenciado os dados que revelaram, também, outras lacunas institucionais e por não oferecer melhores possibilidades de formação prática aos professores, que tem em suas salas os sujeitos da educação especial, carecem de uma formação continuada.

Essa lacuna evidenciou, ainda, para além da escola, a falta de uma política de formação continuada de professores, voltada para a educação das pessoas com deficiência, tanto por parte do poder municipal, quanto por parte do poder estadual. Por conseguinte, possivelmente, uma não preocupação com a autoformação pode ter evidenciado as outras lacunas como a *ausência do profissional especializado, dificuldades na análise de contexto, não proficiência dos conteúdos, avaliações externas distorcidas da realidade local, discurso aparente e concepção desvirtuada*, que corroboram com a falta de referências conceituais acerca da modalidade de educação inclusiva.

Contudo, tais lacunas não impelem o conformismo naquela instituição de ensino, não impedem que os seus professores estudados busquem, de alguma forma, superá-las através dos esforços coletivos e trocas de experiências. Suas falas revelam um compromisso maior com os estudantes com deficiências.

Nesse compromisso de superar as lacunas, dentro do processo de escolarização, os professores atuam com apoio das famílias dos estudantes com deficiências, mesmo não conhecendo seus direitos básicos destinados às pessoas com deficiência e a seus representantes legais. Assim como a maioria significativa dos professores, mesmo com tantas discussões e possibilidades, não dominam conceitos básicos acerca dos processos de *ensino-aprendizagem* da pessoa com deficiência.

Esta pesquisa, entretanto, sinaliza oportunidades vivenciadas pelos sujeitos do universo pesquisado que, mesmo diante das lacunas apontadas, buscam alternativas em ações de educar e incluir os estudantes com deficiências. Estas ações emergem como possibilidades de superação das dificuldades reveladas e indicam que há muita vontade, por parte dos professores, de alcançar os propósitos de uma escola inclusiva. Percebemos que nessas possibilidades surgem a

esperança e a oportunidade de agir para afastar o estigma de uma educação “in/clusiva”.

As possibilidades de escolarização dos estudantes com deficiências, no cenário da EMEF Maria Olíria, revelaram que os seus professores lutam contra a falta de formação continuada, de garantia dos direitos das pessoas com deficiência, contra os obstáculos da precariedade de se obter uma real análise de contexto e parcerias mais especializada no sentido de ter uma educação de qualidade, que garanta aos educandos, os direitos propostos pelas convenções e tratados internacionais, reiterados por legislações no Brasil.

Assim, ainda não é possível afirmar que o processo de escolarização ali praticado seja de educação inclusiva e nem “in/clusiva”. A inclusão ainda é um processo em andamento, que mesmo depois de um tempo considerável sendo discutida, ainda é incipiente. Pois, este estudo sinaliza fortes indícios das necessidades de compreender melhor as especificidades dos estudantes com deficiências, através da formação de profissional especializado e de uma formação continuada para, de fato e de direito, educar para a gênese humana e efetivamente como processo de escolarização e inclusão para a vida.

Incluir não é apenas incluir o sujeito na lista dos matriculados no pequeno mundo da escola, por mais confortável que ele seja. Incluir é maior ainda que uma ação educativa, é incluir a pessoa como ser num imenso mundo da humanidade. Incluir é abrir-lhes novos horizontes para viver em novos mundos e não restringir, limitar se a uma educação “in/clusiva”, mas garantir as suas oportunidades e possibilidades de alcançar seus sonhos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Revista Temas em Psicologia, v. 2, (p. 63-70), 2002.

BELISÁRIO, J. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Dec. Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: **Dec. nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

FREITAS, M, Cezar de. **O aluno incluído na educação básica avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÓRIO, Renata M. C. e CASTRO, Bernardo M. de. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. *In*: SILVA, Renata Maria Coimbra (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MANTOAN, Maria. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2005.

MAZZOTA, M. J. S. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional Brasileira**. Revista Movimento, Niterói, v. 10, n. 7, (p.11-18). 2003.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

PADILHA, Ana M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

RODRIGUES, Olga M. P. R. e MARANHE, Elisandra. A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / *In*: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru, MEC/FC/SEE, 2008.

SANCHES, Isabel; TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa vol. 8, (p.63-83), 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Tomaz T da. **Documentos da Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, Belo Horizonte. 2010.

SKLIAR, C. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade**. *In*: _____. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, (p. 7-32), 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 1994.