

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACE
CURSO: PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

Marta Luiz Pires
Rosimeiry Pereira dos Santos
Rutinéia Gabarão
Rubens Pereira da Silva

INCLUSÃO
UM OLHAR PARA O PORTADOR DE DEFICIÊNCIA FÍSICA

Brasília, 2005

Marta Luiz Pires– RA 4030283-7

Rosimeiry Pereira dos Santos– RA 4026550-0

Rutinéia Gabarão– RA 4026565-2

Rubens Pereira da Silva– RA 4030334-3

INCLUSÃO
UM OLHAR PARA O PORTADOR DE DEFICIÊNCIA FÍSICA

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como parte das exigências para conclusão do Curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10.

Orientadora: Maria do Carmo Nascimento Diniz

Brasília, 2005

A Deus, provedor de toda força, conhecimento, discernimento e entendimento.

A Orientadora Maria do Carmo Nascimento Diniz, primeira professora e última desse Curso que termina. Agradecemos sua dedicação, paciência, compreensão e boa vontade, que sua vida seja sempre repleta de muitas realizações.

A nossa família, que nos acompanha em nossa caminhada com amor e confiança.

A preciosidade do ser

Sou Portador de Deficiência
Mas quero que saiba
Que antes dela,
tenho sentimentos, sonhos e esperanças.

Procuo olhares que me entendam,
E o que encontro muitas vezes
E o medo, a rejeição, a ignorância.
Posso não ser inteiro por fora,
Mas por dentro,
Tenho a firme convicção que sou.

Assim como você,
Recebi o dom da vida,
Que acredito ser para algo
Talvez para que você compreenda
Que se eu posso, você pode ir mais além.

Não pedi para nascer assim
Também não procuro culpados
Apenas sou assim,
Amo, aprendo
E luto a cada dia que surge

Aliás saiba você, que minha luta é diária,
Assim como a sua, ela não é diferente.
E na minha luta diária,
Percebo que ela também se torna sua
Quando necessito de você
Para que sejas a extensão do que me falta.

Descobri que existem coisas
Que não posso fazer sozinho,
Descobri-me cheio de limitações
Que não gostaria de ter.

Então logo, minha vida se enche de
Amor e alegria, quando vejo que tenho
VOCÊ, para ser a preciosidade do meu ser.

Rosimeiry Santos – Aluna Professor Nota 10 /2005
Dedicado aos Portadores de Deficiência

“Torço pela sociedade inclusiva porque nela não há lugar para atitudes como “abrir espaço para o portador de deficiência” ou aceitá-lo, num gesto de solidariedade, e depois bater no peito ou mesmo ir dormir com a sensação de ter sido bonzinho (Werneck, 1997).”

RESUMO

Educação é condição de vida e direito de todos. Não existe agrupamento humano, comunidade ou sociedade onde ela não aconteça, educação é vida na sociedade. Tem como objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais. A educação favorece a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os grupos étnicos ou religiosos através da cultura. Direcionar o olhar para o atendimento ao portador de necessidades especiais educacionais, especificamente o portador de deficiência física, significa perceber que a inclusão ‘bateu à porta’, se não da escola, pelo menos a do coração. Depois dos processos vividos de segregação, exclusão e integração o portador de Necessidades Educacionais Especiais, chega à inclusão, que tem como princípio: “a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem por meio da cooperação e pede mudança da sociedade como pré-requisito para que o Portador de Necessidades Especiais Educacionais, busque seu desenvolvimento e o exercício da cidadania (Mantoan, 1988)”. Desta maneira, todos ganham com a inclusão. Com o desabrochar desses pensamentos a presente pesquisa tem o objetivo de verificar se os Portadores de Deficiência Física, possuem atendimento básico na escola da rede pública do ensino fundamental do Distrito Federal. A metodologia aplicada na pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa, segundo André (1986), ‘esta tem o ambiente natural e a situação que esta sendo investigada como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento, através do trabalho intensivo de campo.’ Os sujeitos da pesquisa foram: alunos portadores de necessidades educacionais especiais, a diretora, a coordenadora, a coordenadora de apoio e as professoras regentes. A pesquisa foi evidenciada por meio dos seguintes instrumentos: análise de dados, observação e entrevista semi-estruturada. Os resultados da análise dos dados evidenciaram mediante as seguintes categorias: Políticas Públicas, Inclusão e Portador de Deficiência Física. Mediante pesquisa constatou-se que a escola no básico é inclusiva, contempla as Políticas Públicas, no entanto não atende ao aluno portador de necessidades especiais no quesito formação adequada do professor. Entende-se que para tornar possível a inclusão, a formação do professor deve estar alicerçada com parcerias entre os implicados do processo educativo, na criação e compreensão de enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento. Por isso, a escola tem como meta para o ano seguinte o sanamento desta questão. A escola realizou adaptações para a inclusão, contempla projetos no seu planejamento político pedagógico, que contribuem para a formação de uma nova geração, comprometidas com a sociedade, viabiliza caminhos para que a inclusão do portador de necessidades educacionais especiais aconteça. Todos os envolvidos dessa escola (alunos, pais, professores, equipe de direção, comunidade), consideram que muito já foi feito, porém existe a conscientização de que muito há por fazer, afinal, “Incluir é humanizar caminhos (...) Que ninguém se iluda (...) no início vai ser difícil (...) mas estamos a caminho da sociedade inclusiva (Werneck, 1997).”

Palavras-chaves: Políticas Públicas, Inclusão e Portador de Deficiência física.

SUMÁRIO

1. INTRODUCAO.....	08
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
▪ 2.1. Educação.....	13
▪ 2.2. Política Públicas.....	18
▪ 2.3. Histórico da Deficiência.....	26
▪ 2.4. Inclusão.....	34
▪ 2.5. Um olhar para o deficiente físico.....	38
▪ 2.6. A escola	46
▪ 2.7. Formação do professor.....	51
▪ 2.8. Relação professor – aluno.....	59
▪ 2.8.1. Relação aluno-aluno.....	62
▪ 2.9. A Família.....	64
▪ 2.9.1. A família da pessoa com deficiência	67
3. METODOLOGIA.....	69
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	72
5. RESULTADOS.....	83
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	93
8. APÊNDICE.....	97
9. ANEXOS.....	106

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de sensibilização quanto a Educação Inclusiva, dirigindo um olhar para o portador de deficiência física, a presente pesquisa consolida a intenção de conscientização dos envolvidos com o aluno Portador de Necessidades Especiais Educacionais (PNEE).

Em virtudes das limitações impostas pela própria deficiência e pelo despreparo da sociedade, a ausência da educação formal assume proporções dramáticas quando se trata de pessoas com deficiência. O acesso à educação não garante, mas, com certeza, aumenta consideravelmente as chances de um deficiente obter uma profissão e um emprego (Crespo, 1999).

A educação para os portadores de necessidades especiais é um direito de todos, sem discriminação. É um direito das elites e das classes populares, da criança, do jovem e do idoso, dos que falam e dos que não falam, dos que ouvem e dos que não ouvem, dos que vêem e dos que não vêem. Incluir as pessoas “Portadoras de necessidades especiais”, ou “portadores de deficiência” num processo educacional, enfatizando seu desenvolvimento e o seu aprimoramento é humanizar caminhos.

O conceito de inclusão reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocadas em curso geral (Stainback, 1999).

Nesse contexto, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades especiais se originaram em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

A nova LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, das diretrizes e bases da educação nacional, em seu capítulo V, artigo 58, estabelece que a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais e ainda, que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições especiais dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Estabelecendo assim, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Mas para que o resultado dessa aprendizagem seja satisfatório, faz-se necessário que o ambiente educacional seja adequado. Com base nessas informações, estaremos realizando um estudo sobre as condições físicas da

escola pública do ensino fundamental no DF, no que se refere ao atendimento do PNEE. Verificando se a escola pública está disponibilizando recursos, que levem aluno PNEE à aprendizagem e ao desenvolvimento de suas habilidades, respeitando sua individualidade e suas limitações.

O exercício efetivo dos direitos de todo homem, depende em grande parte, das chances oferecidas a cada um de desenvolver e preservar, livremente, seus meios físicos, humanos à educação especial deve ser assegurado e garantido, tanto no plano de sistema educativo, quanto em outros aspectos da vida social (Bocayuva, 1996).

Percebe-se que o maior desafio da educação inclusiva hoje, é o de transformar a mentalidade preconceituosa instalada no decorrer dos anos. Se os envolvidos deste processo de inclusão continuarem sem conhecer a realidade ao qual o PNEE está sobrevivendo, talvez não aconteça alteração e superação desta realidade, pois necessário se faz conhecer e querer transformar por meio de ações e mobilização, de todos que participam deste processo educacional e social, para que no futuro a criança PNEE esteja sim integrada. E só então avançarmos de maneira ativa na história da educação inclusiva. Segundo Mantoan (1997), “a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. A inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior, o que recai sobre o fator humano. De forma equivalente, Sasaki (1998), caracteriza a educação inclusiva desta maneira:

Uma escola inclusiva seria caracterizada não tanto por um conjunto de prática e, sim, pelo seu compromisso em desenvolver continuamente a capacidade de acolher uma ampla gama de diferenças individuais entre seus alunos.

O estudo pretende ainda observar a relação no atendimento diário oferecido pelo corpo docente e administrativo ao ensino inclusivo, buscando informações e preparação do profissional do Ensino Especial. Já que, uma das situações mais críticas da vida do deficiente é a entrada na escola. Tal situação determina e ao mesmo tempo, justifica a existência de um grande número de crianças e adolescentes que por falta de condições precisas de diagnósticos, ou por limitação do sistema no tocante a ao corpo docente e técnico especializado, e, ainda pela falta de instalação e recursos adequados,

dentre outros, vivem situação de constrangimento no que se refere à aprendizagem, a convivência, ou seja, o aluno especial precisa encontrar meios de incentivo para o seu desenvolvimento educacional e social. Desta maneira Bonetti (1996), discorre assim:

A educação inclusiva percebe a heterogeneidade como possibilidade de enriquecimento do grupo. A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, entre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças.

Na esperança de transformação na educação esta pesquisa tem como estudo a Inclusão: um olhar para o portador de deficiência física. E o pensar sobre o tema de estudo dentro de uma perspectiva de sensibilização e conscientização; vale problematizar sobre o atendimento das necessidades do aluno portador de deficiência física, perguntando:

“A escola da rede pública do ensino fundamental no Distrito Federal oferece condições básicas para que o portador de deficiência física seja incluído no ambiente educacional?”.

A integração ou inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino tem sido, sem dúvida, a questão referente à educação inclusiva mais discutida no nosso país nas últimas décadas. Este tema que durante tanto tempo, salvo algumas experiências isoladas, ficou restrito ao debate em congressos e textos da literatura especializada, hoje se torna proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação em vigor e determinante das políticas públicas educacionais, tanto em nível federal quanto estadual e municipal. Consta no Art. 205 da Constituição Brasileira:

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

Em âmbito Federal, podemos citar, dentre outras iniciativas, o inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira que se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, “preferencialmente na rede pública de ensino”, e a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), onde o Ministério da Educação estabeleceu como diretrizes da educação especial, apoiar os

sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiência e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

O processo de inclusão visa oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade com qualidade (MEC, 1994).

Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial na Educação e na Educação Básica (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – 2001).

A evidência da necessidade de novos esforços em busca de adaptação, de melhorias, de novas condutas, de aperfeiçoamento do corpo docente e da sociedade, dos que fazem parte da vida do portador de necessidades especiais em geral deve ser clara, no sentido de que a realidade atual da inclusão deve ser transformada para que o deficiente seja integrado à sociedade, interagindo em seu meio. Pois o mesmo é uma pessoa que existe, sente, pensa e cria.

A função da educação em uma sociedade democrática é a de criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades, respeitando as diferenças, e prepará-los para o exercício da cidadania. A inclusão é uma oportunidade que se tem para promover a interação entre crianças com algum tipo de necessidade especial e ditas “normais” (Mantoan, 2003).

Mediante o exposto, o objetivo geral desta pesquisa será constatar se a escola pública está preparada para oferecer atendimento ao portador de deficiência física a partir de condições básicas, relacionadas ao ambientes físicos, administrativos, pedagógicos e a capacitação dos profissionais, para que o portador de deficiência física seja incluído no âmbito educacional. E assim promover sua expansão e melhoria quanto ao aspecto qualitativo do ensino dos portadores de necessidades educacionais especiais no tangente à aplicação de recursos técnicos, humanos e financeiros.

Os objetivos específicos são:

- Verificar se a escola está adaptada com instalações físicas adequadas para atender as necessidades dos alunos portadores de deficiência física;
- Constatar se o profissional da educação está preparado para trabalhar com o portador de necessidades especiais;
- Questionar se a escola é uma escola integradora ou inclusiva;

- Evidenciar pontos de integração: professor x aluno PNEs, PNEs x alunos.
- Relatar sobre a interação entre família do PNEE e a comunidade escolar

Espera-se que esta pesquisa seja benéfica para todos os envolvidos no processo da inclusão, pois, a mesma trata de um desafio mundial e não apenas das escolas do Distrito Federal, necessitando fortemente de pessoas que se envolvam com esta causa, conhecendo e lutando por condições básicas, e não somente viver das esperas de políticas públicas existentes, mas principalmente que os envolvidos todos sem exceção venham a vencer o dia-a-dia, no qual o PNEE espera por viver, ao menos com dignidade .

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação

A educação é condição de vida. Não existe agrupamento humano, comunidade ou sociedade que ela não aconteça, a educação é vida na sociedade. Ela transmite a cultura, não num processo de cópia, mas de enriquecimento e de desenvolvimento humano, consistindo sempre num esforço de controle das atividades humanas em direção a valores e ideais considerados importantes, assim a educação reflete dinamismo histórico da sociedade, suas formas de organização e seu processo de transformação.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos , é-nos dado pela educação (Rousseau, 1968).

Em sua forma primitiva a educação era essencialmente prática, marcada pelos rituais de iniciação, fundamentava-se pela visão animista: acreditava-se que todas as coisas - pedras, árvores, animais, possuíam uma alma semelhante à do homem. Espontânea, natural, não intencional, a educação baseava-se na imitação e na oralidade, limitada ao presente imediato. Outra característica dessa visão é o totemismo religioso , concepção de mundo que toma qualquer ser- homem, animal, planta ou fenômeno natural – como sobrenatural e criador do grupo.

A doutrina pedagógica mais antiga é o taoísmo (tão-razão universal), que é uma espécie de panteísmo, cujos princípios recomendam uma vida tranqüila, pacífica, sossegada, quieta. Baseando-se no taoísmo, Confúcio (551-479 a.C.) criou um sistema moral que exaltava a tradição e o culto dos mortos.

O confucionismo transformou-se em religião do Estado até a Revolução Cultural, promovida na China por Mao Tse-Tung, No século XX Confúcio considerava o poder dos pais sobre os filhos ilimitados: o pai representava o próprio Imperador dentro de casa. Criou um sistema de exames baseado no ensino dogmático e memorizado. Esse memorismo fossilizava a inteligência, a imaginação e a criatividade, hoje exaltadas pela pedagogia. A Educação Chinesa tradicional visava reproduzir o sistema de hierarquia, obediência e subservância ao poder dos mandarins. Segundo Gadotti (2003), existe uma tendência a se resgatar o essencial do taoísmo, como busca da harmonia e do equilíbrio num tempo de muitos conflitos e de crescente desumanização.

A educação hinduísta também tendia para a contemplação e para reprodução das castas- classes hereditárias -, exaltando o espírito e repudiando o corpo. Os párias e as mulheres não tinham acesso a educação.

Os egípcios foram os primeiros a tomar consciência da importância da arte de ensinar. Para Gadotti (2003), devemos a eles o uso prático das bibliotecas. Criaram casas de instrução onde ensinavam a leitura, a escrita, a história dos cultos, a astronomia, música e a medicina. Poucas informações desse período foram preservadas.

Foram os hebreus que mais conservaram as informações sobre sua história. Por isso, legaram ao mundo um conjunto de doutrinas, tradições, cerimônias religiosas e preceitos que ainda hoje são seguidos. A educação hebraica era rígida, minuciosa, desde a infância, pregava o temor a Deus e obediência aos pais. O método que utilizavam era a repetição e a revisão: o catecismo. Foi principalmente através do cristianismo que os métodos educacionais dos hebreus influenciaram a cultura ocidental.

Entre muitos povos, a educação primitiva ocorreu com características semelhantes, marcadas pela tradição e pelo culto aos velhos. Esse tradicionalismo pedagógico, porém, é orientado por tendências religiosas diferentes: o panteísmo do extremo oriente, o teocratismo hebreu, o misticismo hindu, o magicismo babilônico.

Essas doutrinas pedagógicas se estruturaram e se desenvolveram em função da emergência da sociedade de classes. A escola, como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada.

Na comunidade primitiva a educação era confiada toda a comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender nadar, nadava. A escola era a aldeia.

Uma nova mentalidade influenciou a educação – a pedagogia renascentista – esta tornou a educação mais prática, incluindo a cultura do corpo e procurando substituir processos mecânicos por métodos mais agradáveis.

O renascimento pedagógico ligou-se a alguns fatores mais gerais da própria evolução histórica. As grandes navegações do século XIV, que deram origem ao capitalismo comercial, a invenção da imprensa realizada pelo alemão Gutenberg (entre 1391 e 140-1468), que difundiu o saber e a revolta, a emigração dos sábios bizantinos

que saíram de Constantinopla para a Itália, exerceram influência no pensamento pedagógico.

A invenção da bússola possibilitou as descobertas das grandes navegações e o impacto desses descobrimentos, favoreceu a crença nas possibilidades de o homem se superar, favoreceu o individualismo, o pioneirismo e a aventura.

A educação renascentista preparou a formação do homem burguês. Daí a educação não chegar às massas populares. Caracterizava-se pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo individualismo liberal. Atingia principalmente o clero, a nobreza e a burguesia nascente (Gadotti, 2003).

Ao contrário do pensamento teocrático da Idade Média, o Renascimento valorizava as humanidades, entendendo-se por isso os conhecimentos ligados diretamente aos interesses humanos, que formam e desenvolvem o homem, que respeitam sua personalidade. Era clara a reação ao homem, ao Estado-Igreja medieval. Vislumbra-se a educação como sinal de protesto, o que contém em germe a educação moderna e leiga. Esse movimento não podia deixar de repercutir no seio da Igreja, que se deparou com a Reforma Protestante.

A Reforma protestante foi iniciada pelo monge agostiniano Martinho Lutero (1483-1546). A exaltação renascentista do indivíduo, se seu livre-arbítrio, tornara inevitável a ruptura no seio da Igreja: “para cada cabeça uma sentença”, dizia Lutero.

A principal consequência da Reforma foi a transferência da escola para o controle do Estado, nos países protestantes. Mas não consistia ainda em uma escola pública, leiga, obrigatória, universal e gratuita, como a entendemos hoje. Era uma escola pública religiosa.

À Reforma Protestante, a Igreja Católica reagiu através do Concílio de Trento (1545-1563), que criou o Index Librorum Prohibitorum (Índice dos Livros Proibidos), e da Companhia de Jesus (1534). Organizou a Inquisição (1542) para combater o protestantismo e toda a forma herética da doutrina cristã.

Os jesuítas tinham por missão converter os hereges e alimentar os cristãos vacilantes. Para orientar sua prática, foi escrito o Ratio atque Instituto Studiorum, aprovado em 1599, que continha planos, programas e métodos da educação católica. Seu conteúdo compreendia a formação em latim e grego, em filosofia e teologia. Seu método, predominantemente verbal, compreendia cinco momentos: a preleção, a contenda ou emulação, a memorização, a expressão e a imitação.

A educação jesuítica encaminhou-se principalmente para a formação do homem burguês, descurando a formação das classes populares. Seu fundador Inácio de Loyola (1491-1556), também era de família burguesa. Os jesuítas exerceram grande influência na vida social e política. Contrários ao espírito crítico, eles privilegiaram o dogma, a conservação da tradição, a educação mais científica e moral do que humanista.

Os jesuítas desprezaram a educação popular. Por força das circunstâncias tinham de atuar no mundo colonial de duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isto significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para os outros. Para o povo sobrou apenas o ensino dos princípios da religião cristã.

Com a divisão social do trabalho, onde muitos trabalham e poucos se beneficiam do trabalho de muitos, aparecem às especialidades: funcionários, sacerdotes, médicos, magos, etc., a escola não é mais um aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam. Assim, Gadotti (2003), conclui que:

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era única, igual para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das educações: uma para os exploradores e outra para os explorados, um para os ricos e outra para os pobres.

O ideal de Educação para Todos tem acompanhado a humanidade ao longo dos tempos, principalmente, a partir da época moderna. Onde o contexto a ascensão da visão da cidadania universal proclamada pela burguesia em contraposição aos privilégios feudais a Idade Média, representou também a ascensão da idéia de educação universal.

Segundo Saviani (2003), “a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência com um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo”, e “é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir dos meados do século XIX, estruturar os sistemas de ensino e vai advogar a escolarização para todos”.

A idéia central da burguesia, a “pedagogia da essência”, estava centrada na necessidade de consolidação, portanto:

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadão, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática burguesa, é obvio, mas o papel político da escola estava muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (Saviani, 2003).

Com a consolidação desta nova ordem burguesa, e, conseqüentemente, da própria burguesia como classe dominante, “a participação política das massas entra em contradição” com os seus próprios interesses. Porque em substituição a visão igualitária da pedagogia da essência” a burguesia vai propor a “pedagogia da existência”, segundo o qual “os homens não são essencialmente diferentes, e nos temos que respeitar a diferença dos homens (...), há aqueles que tem mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que se interessam por isso, e aqueles que se interessam por aquilo” (Saviani, 2003). Esta visão das diferenças entre os homens acabou conferindo a “pedagogia da existência” um caráter reacionário, pois utilizava-se da idéia do diferente com um fim de justificar as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios.

Porém, mesmo com esta transformação da burguesia de classe revolucionaria em classe dominante e, conseqüentemente, a substituição da “pedagogia da essência” pela pedagogia da existência”, a idéia da Educação para Todos estava lançada.

Para Delors (2001), a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção de ideais de paz, da liberdade e da justiça social, o autor afirma a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Educação esta que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo fazer recuar a pobreza, a exclusão social, às incompreensões, às opressões, às guerras.

Segundo In’ am Al-Mufti (2001), durante os últimos vinte anos, especialmente, os governos e os organismos internacionais tentaram vencer os desafios do desenvolvimento orientando, cada vez mais, a sua ação para expansão das possibilidades da educação. Os países em desenvolvimento pretendiam, assim, atingir o objetivo da “educação para todos” fixado pela Unesco. Mas o

desenvolvimento da educação consistiu, sobretudo, em dar resposta à crescente procura de instrução escolar, deixando de conceber prioridade a qualidade da educação ministrada. Daí as escolas superlotadas, métodos de ensino ultrapassados, à base de aprendizagens memorizadas, e professores incapazes de se adaptarem a métodos mais modernos, como a participação democrática na sala de aula, a aprendizagem cooperativa e a resolução de problemas, fazendo apelo à imaginação. Todos estes problemas constituem, atualmente, obstáculos ao aperfeiçoamento da educação.

Assim a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.

Segundo Delors (2001) para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais (os quatro pilares da educação) que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. Assim em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer.

Assim a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.

Sendo assim, no século XXI, a perspectiva é certamente a de que o mundo atinja maturidade bastante para ser capaz de fazer despertar uma cultura cívica democrática fundada nos direitos da pessoa humana e estimular, ao mesmo tempo, o respeito mútuo das culturas, na base do reconhecimento dos direitos coletivos de todos os povos do planeta, grandes ou pequenos, todos os mesmos méritos. E este, segundo Stavenhagen (2001), é o grande desafio que a educação do século XXI deve enfrentar.

2.2. Políticas Públicas

De acordo com Casassus (2002), durante os anos 80, na América Latina, pouca gente dava importância à educação. O ajuste estrutural aplicado à economia nesse

período fez com que os orçamentos da educação caíssem estrondosamente e o pessimismo se espalhasse no meio educacional, estado de ânimo que se modificou durante os anos 90, quando, influenciados pelas colocações contidas no livro – Educação e conhecimento: eixos da transformação produtiva com equidade - colocou a educação como fator de desenvolvimento (Unesco, 1992). Os governos da região transformaram a educação na principal política pública, pois se percebeu que ela podia fomentar o crescimento econômico e a integração social. Com isso, abre-se um período no qual tiveram início reformas educacionais importantes e cresceu o interesse em alcançar uma maior compreensão da situação educacional de cada país, com o propósito de melhorá-la.

O autor diz ainda, que durante a década seguinte, os países da América Latina mostraram bons indicadores macroeconômico. Mas, ao mesmo tempo, grande parte da população permaneceu na pobreza. O fenômeno da pobreza e a persistente desigualdade na distribuição caracterizam a estrutura social e econômica da América Latina. A desigualdade de renda repercute fortemente nas outras desigualdades sociais, entre as quais encontra-se a desigualdade na educação. Esta desigualdade, por sua vez repercute na desigualdade de renda, pois faz com que os grupos que estão em melhor posição possam ter melhores oportunidades que os grupos desfavorecidos, gerando um círculo vicioso tende a aumentar as sociedades.

Dessa forma, a questão das políticas públicas de inclusão escolar passa, necessariamente, pela reflexão mais ampla sobre os grupos que têm sido localizados nos discursos correntes da exclusão social.

Portanto pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados, seja por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor e etnia, etc., por diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, por vulnerabilização por suas escolhas, entre tantas outras possibilidades. Ou seja, o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais estivemos submetidos historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, em que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente.

Inclusão/exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente, presente nos atuais modos de organização e produção social que se quer modificar.

Cabe ao estado, a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito a educação.

É necessário admitirmos que as políticas públicas não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação. Mesmo sendo as políticas públicas definidas tendo como parâmetro o bem comum de todos os segmentos sociais, temos que perceber a dinâmica conflitiva dos diferentes interesses e forças envolvidos no tecido social (Bonetti, 2000).

A escola, como instituição social imersa nesse contexto, é sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social, pois tem seu cotidiano permeado pelas mesmas práticas, conflitos e teses presentes na sociedade em geral. É na escola que a gestão educacional faz ecoar os seus princípios, é nela que se materializam as políticas e programas governamentais.

Para Bonetti, (2000), mesmo cientes das limitações e possibilidades que a conjuntura da política neoliberal presente na sociedade imputam à escola, ela segue ocupando papel de destaque no contexto da inclusão social, cuja gestão deve estar comprometida com a formação do sujeito social, fortalecendo e construindo identidades locais.

Portanto, compete à educação e à escola, nesse sentido, ser um meio de contestação da ordem dominante, trabalhando para a superação do projeto político-pedagógico que conformem os sujeitos aos padrões de exclusão decorrentes do processo capitalista e produção. Criar espaços para que o modelo dominante seja problematizado, com vistas à superação, é o compromisso que cabe à escola, ainda que a mesma não detenha todas as armas para a transformação das relações vigentes.

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quanto comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aulas que definem a qualidade de sua participação e a gama

total de experiências de aprendizagem oferecida em uma escola. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentando por todas as crianças (Mittler, 2003).

Durante a década de 90, a Educação para Todos, concebida em Jomtien-Tailândia, serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, e consolidou-se como um conceito presente nas agendas dos diferentes governos para a garantia de acesso e permanência na Educação Básica, por meio da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos oriundo de diferentes grupos e culturas (Torres, 2001).

Jomtien e as propostas de Educação para Todos que a seguiram, como destaque à Declaração de Salamanca (1994), foram extremamente significativas, pois garantiam o imprescindível espaço para uma ampla discussão sobre as necessidades de os governos contemplarem propostas que reconhecessem as diversidades dos alunos e os meios e modos para garanti-las, o que resultou em um compromisso da maioria deles para trabalhar pela inclusão educacional.

O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativo na gestão educacional, que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até flexibilização curricular que ocorre na sala de aula.

Durante 35 anos, as diretrizes e bases da educação nacional estiveram consolidadas na Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961. O conteúdo dessa lei focalizava o homem de conhecimentos generalistas. (Carvalho, 2000). Constan dois artigos específicos para a educação especial:

Título X- Da Educação de Excepcionais

Art. 88º - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, afim de integrá-los na comunidade. Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Carvalho, 2000)

Hoje, a nomenclatura "excepcionais" não é adequada. Excepcionais era a nomenclatura utilizada aos portadores de deficiência, como a própria palavra diz, as exceções. Novamente percebe-se o forte enraizamento negativo da deficiência. Interpretando "no que for possível", pode-se pensar que, quando não era possível, essas crianças eram encaminhadas para instituições especializadas, sendo excluídas. Como excepcionais, eram consideradas exceções na sociedade.

Na Lei, não está claro de quem é a responsabilidade do atendimento educacional aos excepcionais. Pode-se interpretar que é o mesmo atendimento do ensino comum ou de responsabilidade do ensino especial. A Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971, trata da necessidade de profissionalizar. Este é o "espírito" da lei, isto é, a motivação com a especialização para atender à divisão de trabalho. (Carvalho, 2000). Esta lei foi alterada para a Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982, não ocorrendo modificações referentes à educação especial. Segundo Carvalho (2000), consta no Capítulo I do Ensino de 1º e 2º Graus:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Um único artigo da lei citada acima engloba na deficiência física, os cegos e surdos, sendo estes deficientes sensoriais. Este artigo foi questionado também pela interpretação ao pé da letra, no que se referia aos alunos com distúrbios de aprendizagem. Como Carvalho (2000), afirma que:

Constata-se em decorrência, que há indevido encaminhamento para as classes especiais de alunos defasados na relação idade/série porque apresentam distúrbios de aprendizagem, sem serem necessariamente, deficientes. Tais alunos, em geral, tornam-se repetentes crônicos, acabam por abandonar a escola, sendo que alguns retornam, tempos depois. Em ambas as situações já estão em atraso na idade regular de matrícula. Segundo a "letra" desse artigo constituem alunado para "tratamento especial", ao lado de outros, que são deficientes. Considere-se ainda que, além dos distúrbios de aprendizagens, inúmeras outras razões podem gerar o atraso considerável na idade regular de matrícula, o que nem explica e muito menos

justifica o encaminhamento para o tratamento especial, tal como entendido e oferecido.

Foi sancionada, no dia 20 de dezembro de 1996, nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, após oito anos de discussões no Congresso Nacional Brasileiro. (Carvalho, 2000). Sendo destinado um único capítulo para a Educação Especial, a seguir, trago o texto do Capítulo V – Da Educação Especial:

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

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

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

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

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

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – A terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins,

bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

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

Parágrafo único – O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Saviani, 1997).

Apesar de trazer características básicas de flexibilidade, de abertura e de algumas inovações, com intenção de participação dos profissionais com necessidades educacionais na elaboração do projeto político pedagógico da escola. Na nova LDB não há fusão da educação especial, porque está explicitada como uma modalidade de ensino separada da modalidade regular. E isso é um grande retrocesso que contrapõe-se à Constituição, pois nesta a educação não é adjetivada. Assim, como poderemos educar no espírito da Constituição o sujeito na cidadania e para a cidadania se na escola separam as crianças em modalidades de ensino diferentes?

A Constituição Federal de 1988, que é a lei maior de uma sociedade política, elege como fundamentos de nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e tendo como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Garante ainda, o direito à igualdade (art. 5º), e nos artigos 205 trata do direito de todos à educação, que deve visar *ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (art. 205).

Estamos, portanto, falando de um grande problema atual, porque, quando a LDB se refere ao atendimento especializado às pessoas com deficiência, contradiz o que está proposto em nossa Constituição, que se refere ao atendimento educacional

especializado, afirmando que este deve ser oferecido para melhor atender às especificidades das pessoas com deficiências. O atendimento educacional especializado difere da educação especial. Atendimento educacional especializado são recursos pelos quais as pessoas que têm deficiências, têm direito, a fim de que elas possam ter acesso permanente e prosseguimento nos estudos, o que é muito diferente de educação especial. Na educação especial, esse acesso é possível, a permanência é possível, mas o prosseguimento nos estudos não é. Toda a permanência da pessoa na Educação Especial implica numa marginalização, preservando, assim, o isolamento.

A nova legislação, posterior à LDB e que, como toda lei nova, revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso assinou o decreto nº 3.956, de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala. De acordo com o entendimento de alguns juristas, no Brasil, este documento tem tanto valor de uma lei ordinária, ou até mesmo como norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos. Este documento tem importância relevante, porque deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo como a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. I, nº 2, "a").

Esclarecendo também que:

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (art. I, nº 2, "b")

Esta Convenção, traz a inclusão à luz de uma visão jurídica progressista, que apregoa o direito à educação como fundamental. Sob nesse aspecto, a nova LDB diferencia a "educação" com base em condições pessoais do ser humano, aceitando que a educação de indivíduos com deficiência seja ministrada em espaços "especiais". O direito à educação, sendo um direito fundamental das pessoas, não pode ferir preceitos que a Constituição garanta ao cidadão, que são: preparação para a cidadania; desenvolvimento global e acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e qualificação para o trabalho de acordo com a capacidade de cada um.

2.3. Histórico da “deficiência”

No decorrer da história da humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência.

Só poderemos entender a história da humanidade se conseguirmos apreender como, nos diferentes momentos históricos, os homens foram atendendo suas necessidades básicas, isto é, como foram construindo sua existência (Bianchetti e Freire, 1998).

Trilharemos um pouco desse caminho, procurando conhecer e focalizar a relação entre sociedade e deficiência no contexto da organização econômica vigente, da organização sócio política, e dos conceitos de homem, de educação e de deficiência que constituíram o pensar de cada época.

Assim, falar da História da Deficiência é o mesmo que falar da História da Humanidade, pois desde que existem os seres humanos, as deficiências também existiam.

Os primeiros homens, 70.000 anos atrás (Homem de Neanderthal), tinha costumes de sobrevivência que os obrigavam a se juntarem em pequenos bandos, para caçar animais de grande porte e para lutar contra outros pequenos bandos, durante esses enfrentamentos, tanto para se defenderem como para encontrarem seu alimento, sofriam, e muitas vezes as lesões resultavam em sérias deficiências. As pessoas que, por esse motivo, apresentavam necessidades especiais, eram abandonadas, pois passavam a não contribuir em nada para seu grupo. Contudo, é importante ressaltar que, como nômades que eram, essa prática de abandono do portador de deficiência física se dava muito mais por um ato de sobrevivência do que por rejeição ao diferente.

As crianças que, por algum motivo, nasciam com deformidades eram igualmente abandonadas, o mesmo acontecendo com os idosos, caso se tornassem deficientes.

No que se refere ao que a História chama de civilização ocidental, diferentes culturas tratavam os portadores de necessidades especiais conforme seus costumes, mitos e religião. A cultura Egípcia, por exemplo, deixou-nos um grande legado médico sobre como curar certas doenças dos olhos, problemas nos ouvidos, alguns problemas motores, ferimentos, queimaduras e outros. Porém, os tratamentos sempre dependiam da classe social à qual a pessoa pertencia. Assim, a classe recebia dos sacerdotes-detentores dos conhecimentos médicos, os melhores tratamentos em caso de algum problema. Nessa cultura, cabe salientar, foram os cegos os maiores privilegiados, pois recebiam treinamentos para desempenharem ofícios úteis para a sociedade da época.

É importante lembrar de que termos tais como “deficiência”, “deficiente”, “portador de necessidades especiais”, “portador de deficiência” e “portador de necessidades educacionais especiais”, surgiram bem recentemente, já nos séculos XX e XXI.

Na antiguidade, praticamente não se dispunha de dados objetivos registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência nos meados da vida cotidiana em Roma e na Grécia Antiga. Pode-se, entretanto, encontrar na literatura da época, bem como na Bíblia passagens que permitem inferir sobre sua natureza e procedimentos.

A cura do paralítico em Cafarnaum – Eis que lhe trouxeram um paralítico deitado numa cama. E Jesus, vendo a fé deles, disse ao paralítico, “Filho, tem bom ânimo: perdoados te são os pecados (Mateus, 9:2).

O povo hebraico, no ano 1512 a.C., procurando a terra prometida, abandonou as margens do rio Nilo depois de muitos anos de cativeiro, libertando-se da escravidão egípcia.

Altamente religiosos, acreditavam que os portadores de deficiência eram culpados pelos pecados de suas famílias. Assim, quem possuía uma deficiência carregava a culpa dos pais. Para ilustrar o pensamento desse povo, citaremos o Levítico, um livro do Antigo Testamento.

O Senhor disse a Moisés: “Diz a Aarão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um

defeito corporal, oferecerá o pão de seu Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados, ou tendo uma fratura no pé ou na mão, corcundas ou anãos, ou a sarna, um darto, ou testículos quebrados. Homem algum da linhagem de Aarão, o sacerdote, que for deformado, oferecerá os sacrifícios consumidos pelo fogo. Sendo vítima de uma deformidade, não poderá apresentar-se para oferecer o pão de seu Deus”. (Lev. 21:16-21)

Dessa forma, verificamos como o preconceito aparece de uma forma bastante generalizada desde o início das culturas.

A economia desses países na Antiguidade se fundamentava nas atividades de produção e comércio agrícola, pecuário e de artesanato.

Por outro lado, a organização sócio política se fundamentava no poder absoluto de uma minoria numérica, associada à absoluta exclusão dos demais das instâncias decisórias e administrativas da vida em sociedade. Caracterizava-se, essencialmente pela existência de dois agrupamentos sociais: o da nobreza – senhores que detinham o poder social, político e econômico, e o “populacho” – considerado sub-humanos, dependentes economicamente e propriedades dos nobres. Assim ironicamente, era o povo que trabalhava e que produzia, mas era a nobreza que usufruía os produtos, tanto diretamente como de sua comercialização. Às pessoas do povo eram destinadas somente as sobras, indesejadas pela nobreza. Nesse contexto, a vida de um homem só tinha valor à medida que este lhe fosse concedido pela nobreza, em função de suas características pessoais ou em função de sua utilidade prática que ela representasse para a realização de seus desejos e atendimento de suas necessidades.

Nesse contexto, a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral. A bíblia faz referência ao cego, ao manco, e ao leproso – a maioria dos quais sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo de doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses. Kamer (1964) relatou que “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou palhaço para a diversão dos senhores e de seus hóspedes”.

No período da Idade Média, a economia no mundo ocidental pouco tinha mudado, continuava baseada nas atividades pecuárias, artesanais e na agricultura.

Por outro lado, houve significativa mudança na organização político-administrativa. O advento do cristianismo com a conseqüente constituição e fortalecimento da Igreja Católica, alçou gradativamente ao cenário político um novo segmento: o clero. Seus membros foram assumindo cada vez maior poder social, político e econômico, provenientes do poder maior que detinham de excomungar (vedando assim a entrada aos céus) aqueles que por razões mais ou menos justas, os desagradassem. Tomando também as si a guarda do conhecimento já produzido e armazenado, conquistaram rapidamente o domínio das ações da nobreza, tendo desta forma, passado a comandar toda a sociedade. O povo que da mesma forma que no período anterior permanecia o ônus de todo o trabalho, seja nas produções de bens e serviços, na constituição dos exércitos, como no enriquecimento do clero, e da nobreza, sem a prerrogativa de participar dos processos decisórios e administrativos da sociedade.

Segundo Aranha (1996) o Ratio Studiorum – o modelo de educação Jesuíta diz:

Evitem-se as novidades de opiniões – Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abandonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores, nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que pela experiência dos anos são mais adotados nas escolas católicas.

Pessoas doentes defeituosas ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos sensoriais e mentais), em função da assunção das idéias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que na antiguidade, alguns continuavam a ser aproveitados “como fonte de diversão, como os bobos da corte, como material de exposição, etc.

Na mesma linha de pensamento sobre as idéias cristãs, Mazzotta (1996), contrapõe:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito,

incultava a idéia da condição humana incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Na Grécia Antiga, especificamente em Esparta e Atenas, crianças que nasciam prematuras ou com deficiência física eram abandonadas em lugares indicados para que pudessem morrer, pois o povo grego venerava o corpo como a melhor posse que um homem poderia ter. Havia, ainda, razões de natureza estratégica: portadores de deficiência física não teriam chances de sobreviver na guerra, e as mulheres portadoras de deficiências não teriam a capacidade de gerar filhos sadios que pudessem, depois, dedicar-se à proteção do Estado.

O caráter de classe de educação grega aparecia na exigência de que o ensino estimulasse a competição, as virtudes guerreiras, para assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas e as regiões conquistadas. O homem bem sucedido tinha de ser capaz de mandar e de fazer-se obedecer (Gadotti, 2003).

A cultura Romana, por sua vez, ficou conhecida por leis como a do infanticídio, que autorizava o pai a matar o seu filho caso este nascesse com “traços de monstruosidade”, como costumavam chamar as deficiências, principalmente as físicas.

A cultura Cristã nasceu em um período bastante turbulento e os primeiros cristãos foram vítimas dos castigos romanos, que causavam sérias deficiências e, em alguns casos, até a morte. Com a incorporação do Cristianismo em Roma, isso mudou totalmente. Porém, mesmo passando a ter vida respeitada, aqueles que nasciam deficientes ainda eram considerados produtos do pecado.

Na cultura Bizantina aconteceram fatos interessantes. Foi na cidade de Constantinopla, por exemplo, que foram criados os primeiros hospitais para tratar as pessoas que sofriam de algum mal incapacitante. Eles abrigavam centenas de pessoas com defeitos físicos, conseqüências de guerras e de castigos físicos, como cortes dos membros superiores, decepagem de narizes, vazamento de olhos, cortes de línguas, hábitos comuns na época. Mas o tratamento dado às pessoas nessas condições era precário. O que se fazia era prepará-las espiritualmente para salvar suas almas perante Deus, já o império Bizantino era altamente cristão. Assim, esses hospitais não passavam de abrigos de natureza assistencialista, com o único propósito de recolher das ruas de Constantinopla as pessoas com deficiência.

Durante a Idade Média e nos séculos XV E XVI, os portadores de necessidades especiais eram percebidos como produto do pecado e também da incorporação de demônios. Dessa forma, muitas pessoas que sofriam de deficiência e transtornos mentais foram acusadas pela Inquisição de “possuírem o demônio” e de praticarem bruxaria, sendo acorrentados e queimadas vivas.

Nesse período, os hospitais existentes eram verdadeiros “depósitos” de seres humanos que, pelas precárias condições de atendimento não tinham outra saída senão pregar a fé cristã como salvação para suas doenças.

Várias foram às mudanças ocorridas deste o século XVI até os dias de hoje, tanto em termos das estruturas sociais, política e econômica da sociedade, como nas concepções filosóficas assumidas na leitura e análise sobre a realidade.

A Revolução Burguesa, revolução que se deu, na realidade no âmbito das idéias, derrubou as monarquias, destruiu a hegemonia religiosa, e implantou uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil, que foi a primeira forma de capitalismo. Iniciou-se, nesse contexto, a formação dos estados modernos, os quais passaram a funcionar com uma nova divisão social do trabalho: os donos dos meios de produção e os operários, os quais passaram a viver com a venda de sua força de trabalho.

No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas idéias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, passou também a ser tratado por meio da alquimia, da magia e da astrologia, método da então iniciante medicina, processo importante no século XVI.

O século XVI foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural. Segundo Pessotti (1984), Locke propôs em sua obra *Essay Concerny Human Understanting* (1690), que o homem, ao nascer, é uma tabula rasa, ou seja, um ser absolutamente vazio de informações e experiências. Para o autor, sua mente vai se preenchendo com a experiência, fundamento de todo saber.

Enquanto que a tese da organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII.

Buscando na história da educação informações significativas sobre atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o final do século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas (Mazzotta, 1996).

Entre o final do século XVIII e o princípio do século XIX, a atenção destinada às pessoas com deficiência acontece de forma institucionalizada. Muitos autores consideram que esse período marca o surgimento da educação especial. Nessa época, imperou a idéia de eu era preciso proteger a pessoa “normal” da “não normal” ou, ainda, a tese de que o deficiente precisava ser “protegido” da sociedade, a qual poderia trazer-lhe danos. Tais idéias tiveram uma conseqüência funesta: segregar e discriminar os diferentes.

Ainda segundo Mazzotta (1996), observa-se um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou a completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específica dessa população.

Nesse sentido, o primeiro paradigma formal identificado no país em relação a esta questão foi denominado paradigma da institucionalização, caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e por sua manutenção em instituições residenciais segregadas. Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país instituiu o caráter assistencialista que permeou atenção à pessoa com deficiência e a sua educação, em particular, desde o seu início. As instituições que recebiam esses indivíduos foram gradativamente assumindo uma natureza de asilos, destinados ao acolhimento de pessoas inválidas. Desta maneira, a história da Educação Especial no Brasil foi se organizando sempre de maneira assistencial, dentro de uma pesquisa segregativa e por segmentação das deficiências, fato que contribui para o isolamento da vida escolar e social das crianças e jovens com deficiência.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados

como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (Mazzotta, 2001)

O atendimento aos portadores de deficiência no Brasil deu-se no século XIX, por iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional, inspirados por experiências européias e norte-americanas. A preocupação com a inclusão desta minoria marginalizada na política educacional brasileira veio ocorrer somente no final dos anos 50 e início da década de 60 do século XX.

No século XX, iniciou-se a expansão das instituições de educação especial, caracterizadas principalmente pela proliferação de entidades de natureza privada, de característica assistencial. No que se refere à rede pública de ensino, foi estendida, inicialmente, somente às pessoas com deficiência mental.

Nesse contexto, determinava-se que as crianças com deficiência mental fossem encaminhadas a uma educadora sanitária, que devia assegurar que escola só aceitasse as crianças em destaque caso elas não atrapalhassem o bom andamento da classe. Cabe mencionar que a educação especial, tomando de empréstimos os procedimentos da Medicina, adotou como núcleo e objetivo central a cura e a reabilitação, em vez da construção do conhecimento e, por consequência, a busca de eficiência nos processos de ensino, propriamente dita (Aranha, 2000).

Além dos serviços de higiene mental, da área da Medicina, a Psicologia passou oferecer o aval do especialista pra a segregação dos que “prejudicavam” o bom andamento da escola (Bueno, 1993). Os anais do 1º. Congresso Nacional de Educação de Saúde Escolar, realizado em 1942, recomendavam que se criassem classes especiais com número reduzido de estudantes para atender aos alunos-problema, visto que a deficiência mental constituía sério empecilho à redução do número de repetentes (Aranha,2000).

A chegada e o fortalecimento do capitalismo no Brasil, mais especificamente na década de 60, encaminharam a uma mudança de paradigma. Essa época foi o palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, orientados pelo paradigma de serviços. Os serviços postulados por esse novo pensamento voltavam-se

para integrar a pessoa com deficiência na sociedade, em suas diversas instâncias. De acordo com Carvalho (1996), essa integração tinha como objetivo o ensino conjunto de crianças ditas normais com portadores de deficiência. A integração escolar centrava-se nas aptidões que os alunos deficientes deveriam ter para frequentar o ensino regular.

Segundo Werneck (1997), sociedade inclusiva é um tema novo no Brasil. Só a partir de 1995, vem sendo incorporado às reflexões e aos objetivos de profissionais que lidam com a questão da deficiência.

Segundo a autora o movimento pela sociedade inclusiva é internacional. Tem regras bem definidas. Foi explicitado pela primeira vez em 1990 e pela 45/91, da Assembléia Geral das Nações Unidas. Esta resolução defendia uma sociedade para todos.

Desse modo, a sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados ao marginalizados. Crianças, jovens e adultos com deficiência seriam naturalmente incorporados à sociedade inclusiva, definida pelo princípio: “todas as pessoas têm o mesmo valor”.

2.4. Inclusão

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesta conferência, as nações unidas garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. A partir desta conferência, foi que o movimento da educação inclusiva começou a tomar força.

Em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Nesta conferência reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com objetivo de:

Promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais. (Declaração de Salamanca, 1994).

A conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que expõem princípios, políticas e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de ação. Por este

documento firma-se a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender as necessidades de cada criança individualmente.

Salamanca foi significativa por varias razões:

- foi bem-sucedida em lembrar aos governos que crianças portadores de deficiência devem ser incluídas na agenda da educação para todos e ofereceu um fórum para discussão e trocas de idéias e de experiências sobre como o desafio estava sendo enfrentado em varias partes do mundo.
- Crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiências foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, os quais estavam sendo negados seus direitos à educação. Esse grupo mais amplo inclui as crianças:
 - que vivem nas ruas ou que são obrigadas a trabalhar em condições, muitas das vezes, estarrecedoras;
 - que são vitimas de guerra, doenças e abusos;
 - de comunidades longínquas e nômades;
 - de outros grupos sociais em desvantagem e grupos sociais marginalizados;
 - portadores de deficiência ou com altas habilidades.
 - Esclareceu a filosofia e a prática da inclusão e resultou em um compromisso da maioria dos governos para trabalhar pela educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca ratifica que a origem do conceito de educação inclusiva são as estratégias estabelecidas, em 1990, na “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos”.

De acordo com Mantoan (1997),

A noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que

apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Mantoan (1998) acrescenta ainda, que “O impacto dessa concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados”, ao longo do tempo. O processo de inclusão tem como metáfora o caleidoscópio. O caleidoscópio é uma imagem formada por um conjunto de pequenas pedras coloridas agrupadas uma ao lado da outra em um recipiente, que ao mexê-las forma novas imagens. O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se forma menos complexo, menos rico. E esta metáfora se aplica a educação, quando entendemos que as crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado, sendo parte da sociedade onde se encontra .

Para Sasaki (1997) a inclusão social pode ser conceituada como:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

O referido autor informa ainda que os países desenvolvidos, como os E.U.A., o Canadá, assim como a Espanha e a Itália, foram os pioneiros na implantação de classes inclusivas e de escolas inclusivas. Com algumas exceções, boa parte da literatura pertinente às práticas inclusivistas na educação começa a surgir na década de 90, basicamente relatando experiências que vêm ocorrendo a partir do final dos anos 80 aos dias de hoje.

Sasaki (1997) afirma que o pano de fundo do processo de inclusão é o Modelo Social da Deficiência.

Este Modelo nos remete a entender a questão da deficiência por outra ótica. Ele chama nossa atenção para o fato de que: ‘Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros e não o contrário’.

Fletcher (1996) explica que o modelo Social da Deficiência:

Focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas deficientes. O modelo social foi formulado por pessoas com deficiência (...). Ele enfatiza os direitos humanos e a equiparação de oportunidades.

Pelo Modelo Social da Deficiência, os problemas da pessoa PNE não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para os PNE, causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais em virtude de:

- seus ambientes restritivos;
- suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença;
- seus discutíveis padrões de normalidade;
- seus objetivos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
- seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea;
- sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que têm essas necessidades;
- suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (Sasaki, 1997).

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que os PNE possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Sasaki (1997) diz ainda,

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Portanto, a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de pequenas e grandes transformações, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive a do PNEE.

À luz deste processo, as instituições são desafiadas a serem capazes de criar programas e serviços internamente ou de buscá-los em entidades comuns da comunidade para melhor atenderem os PNEE.

Mas, ainda é preciso esclarecer que neste final de século, estamos vivendo a fase de transição entre a integração e a inclusão. Portanto, como nos coloca Sasaki (1997) é inevitável que os dois termos sejam falados e escritos com diversos sentidos por diferentes pessoas, a saber:

- *Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja com sentidos distintos - a integração significando inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando 'modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania'.*
- *Outras pessoas utilizam os termos integração e integração total ou plena da seguinte forma: o primeiro termo (integração com sentido de inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e o segundo termo (integração total) correspondendo ao moderno conceito de inclusão sem, no entanto, usarem a palavra 'inclusão'. Este é o caso da maioria dos trabalhos acadêmicos, científicos ou técnicos publicados até aproximadamente 1994, ano em que saiu o primeiro documento internacional que aborda extensamente o conceito de inclusão - a Declaração de Salamanca.*
- *Ainda outras pessoas utilizam apenas a palavras integração, tanto num sentido como noutro (de integração e de inclusão), nunca usando os termos "inclusão" e "integração total (ou plena)".*
- *Há também pessoas que utilizam indistintamente os termos integração, integração total (ou plena) e inclusão, ou seja, como se fossem sinônimos, todos significando uma única coisa - inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade.*

Entende-se assim que a inclusão é a inserção da pessoa PNE no ambiente escolar e social, tendo estes que se adequarem às necessidades daquele.

2.5. Um olhar para o portador e deficiência física

De acordo com Ribas (1985), escrever sobre pessoas deficientes é mais difícil e complexo do que pode parecer, pois um dos sérios problemas, reside no fato de que qualquer "noção" ou "definição" de deficiência implica uma imagem que nós fazemos das pessoas deficientes.

Sobre a terminologia, é preciso destacar que nas duas últimas décadas, houve a preocupação do Ministério da Educação e Cultura no sentido de iniciar a revisão conceitual na Política Nacional de Educação Especial. Com reflexos em toda terminologia existente. O termo 'excepcional' foi substituído por 'deficiente' e mais

tarde, pela expressão ‘pessoa portadora de deficiência’. Considerando ainda que o termo “deficiência” é pejorativo e que transmite, um sentido de incapacidade (Pitta, 2000).

Para Kirk e Gallagher (2002), um dos maiores pesos que muitos deficientes físicos precisam carregar é a repulsa e o comportamento de repulsa e de retraimento que muitas pessoas manifestam quando vêem um indivíduo com uma deficiência física. Por que tantas pessoas recusam e parecem pouco à vontade quando vêem uma criança com paralisia cerebral ou um membro faltando? Talvez a condição da criança deficiente nos lembre de nossa própria vulnerabilidade. Talvez haja algo na percepção humana que se perturbe com um desvio da simetria esperada. Seguindo esta linha de pensamento, afirma Buscaglia (2002):

Uma deficiência não é coisa desejável, e não há razões para se crer no contrário, quase sempre causará sofrimento, desconforto, embaraço, lágrimas, confusão e muito tempo e dinheiro. E no entanto, a cada minuto que passa, pessoas nascem deficientes ou adquirem essa condição.

Segundo o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiências, publicado em 1997, pela Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), a Organização Mundial de Saúde (OMS), assim conceitua:

Deficiência: é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

Incapacidade: é toda restrição ou falta devido a uma deficiência ou capacidade de realizar atividades na forma ou na medida que se considera normal para o ser humano.

Impedimento: é situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limita ou impede o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função da idade, sexo, e fatores sociais e culturais).

Igualmente o decreto 3.289/99 conceitua deficiência em seu artigo 3º como:

Toda perda de anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Incapacidade, por sua vez, é conceituada como “uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidades de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência

possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida” (Quevedo, 1991).

Embora possa não se dar conta disso a criança, que nasce com uma deficiência e o adulto que sofre um acidente que o incapacita serão limitados menos pela deficiência do que pela atitude da sociedade em relação àquela. É a sociedade, na maior parte das vezes, que definirá a deficiência como uma incapacidade, e é o indivíduo que sofrerá as conseqüências com tal definição. Gordon (1974), explica a situação quando afirma:

É a sociedade quem cria os incapazes. Enquanto a maior parte das deficiências é produto do nascimento e de acidentes, o impacto debilitante na vida das pessoas freqüentemente não é resultado tanto da “deficiência” quanto da forma como os outros definem ou tratam o indivíduo. Encarceramos centenas de milhares de pessoas com necessidades especiais em instituições de custódia; mesmo aqueles afortunados o bastante para receber serviços na comunidade em geral encontram-se em ambientes segregadores e conseqüentemente estigmatizantes, tais como associações de apoio e escolas especiais. Estes meios estereotipados de servir pessoas com necessidades especiais, através da institucionalização e do isolamento, refletem o princípio de que os indivíduos com deficiência não têm interesse ou habilidade para interagir com a sociedade mais ampla.

Para Ribas (1985), na nossa sociedade, mesmo que a ONU e a OMS tenham tentado eliminar a incoerência dos “conceitos”, a palavra “deficiente” tem um significado muito forte. De certo modo ela se opõe à palavra eficiente. Ser deficiente antes de tudo, é ser incapaz, e não ser eficaz.

Ser incapaz se refere especialmente àqueles indivíduos que devido a alguns fatores social-pessoais ou de alguma natureza -, permitiram que suas deficiências os enfraquecessem ou debilitassem a ponto de impedi-los de alcançar um objetivo desejado ou os impossibilitaram de produzir seu próprio sustento Wrigth (1960) expõe:

Uma característica física constitui-se em uma incapacidade física somente quando é vista como uma barreira significativa à execução de determinados objetivos, o que significa, que para cada indivíduo, uma deficiência física pode ou não representar uma incapacidade física.

Ribas (1985), explica que existem três tipos de deficiência, sendo que um deles divide-se em dois. Existem as deficiências físicas (de origem motora: amputações, malformação ou seqüelas de vários tipos etc.), as deficiências sensoriais, que se dividem

em deficiência auditivas (surdez total ou parcial) e visuais (cegueira também total ou parcial), e as deficiências mentais (de vários graus, de origem pré, peri ou pós-natal).

Sabe-se que uma das doenças que já foi a maior causa de deficiência física no Brasil é a paralisia infantil (poliomielite), atualmente erradicada, graças às campanhas governamentais de vacinação e à tomada de consciência dos pais, que compreenderam a importância de tais campanhas.

A deficiência física pode ter várias causas e formas de manifestação. No mundo contemporâneo, é importante destacar a violência como causa de deficiência física: a violência urbana (bastante focalizada pela mídia), além dos acidentes no trânsito ou de trabalho, que estão se tornando as principais causas da deficiência física, pode se citar algumas como:

- Hemiplegia: quando a metade esquerda ou direita do corpo fica paralisada, em decorrência da lesão de células nervosas do cérebro que comandam o movimento dessa parte do nosso corpo;
- Paraplegia: paralisia dos membros inferiores (pernas)
- Tetraplegia: paralisia dos membros superiores (braços) e dos inferiores (pernas)
- Hemiplégicos, paraplégicos e tetraplégicos sofrem lesões no sistema nervoso (no cérebro ou na medula espinhal), que alteram o controle neurológico sobre os músculos, afetando os movimentos do corpo. Caso a lesão comprometa a área da linguagem, a pessoa pode não falar com dificuldade.

Desta maneira as pessoas com membros amputados, também são incluídas no grupo de portadoras de deficiência física (PDF)– tanto as que nasceram sem um membro, perderam-no em um acidente ou precisaram tirá-lo por motivo de saúde, como um problema circulatório ou de gangrena.

De acordo com Ribas (1985), existem outros tipos de deficiência física, como a esclerose múltipla (doença degenerativa que ataca o sistema nervoso, causando o enrijecimento dos membros e dificuldade de locomoção); espinha bífida (ocasionada pela má formação do feto); distrofia muscular, que abrange um grupo de disfunções musculares com alguns sintomas em comum, resultantes de falhas no desenvolvimento de fibras musculares e outras.

Considerando que a deficiência causa limitações em alguma função da pessoa, podemos otimizar o ambiente reduzido à limitação funcional, proporcionando serviços,

apoios, treinamentos, e tecnologias e focalizando o desenvolvimento da pessoa em suas habilidades potenciais.

O acesso a espaços físicos é preocupação fundamental no que diz respeito a estudantes com deficiência física, devido a dificuldades de locomoção ou ao uso de cadeiras de rodas.

As condições de acessibilidade (normas que garantem a funcionalidade das edificações e vias públicas, que evitem ou removam obstáculos para as pessoas com deficiência e permitam o acesso destas em edifícios, logradouros e meios de transporte) devem estar presentes no cotidiano escolar e na sociedade, de forma mais ampla. Em se tratando da estrutura física da escola deve-se observar se a mesma dispõe de acessos e adaptações necessárias para o portador de necessidades educativas especiais.

Antes do início das aulas, o aluno com deficiência, ou responsável deve ser aconselhado a ir à escola para conhecer o ambiente e toda as condições físicas oferecidas pela escola. Verificar todos os percursos preparados para este aluno e ensinar a população escolar a respeitar as adaptações feitas. Como por exemplo:

- Escadas- procurar saber se todas as salas de aula em principio sejam no térreo para os que utilizam cadeiras de rodas, aparelhos, ou andem com dificuldades. Assim todas as escadas por onde o aluno com deficiência tenha que passar, na impossibilidade de uma rampa de acesso, devem ter sempre um corrimão de cada lado.
- Banheiro- providenciar para que um dos banheiros, (masculinos e femininos), tenham a largura suficiente para permitir as manobras de uma cadeira de rodas, colocando nele um “símbolo de acesso do portador de deficiência física”.

O decreto n. 22.419, 21/09/2001, Portaria n. 289 de 25/08/2003, dispõe sobre a criação desse símbolo - Em seu Art. 1º diz : Fica criado o Selo de Acessibilidade para estabelecimentos públicos e privados de uso público. Dando continuidade o Art. 2º, diz que para efeito deste decreto, ficam estabelecidos os seguintes conceitos:

- I – Pessoas com dificuldade de locomoção – pessoas que têm a locomoção dificultada temporária ou permanente, como idosos, gestantes, obesos, crianças e portadores de deficiência física;
- II – Acessibilidade - conjunto de alternativas de acesso a edificações, espaços públicos e mobiliário urbano, que atendem as necessidades de pessoas com diferentes formas de dificuldade de

locomoção e oferecem condições de utilização com segurança e autonomia.

Parágrafo Único – Serão consideradas como garantias as condições de acessibilidade, quando as edificações proporcionarem acesso livre de barreias arquitetônicas em seu interior, nos termos da legislação vigente, e no seu percurso até as calçadas em área pública.

- Vaso sanitário - precisa de barras de apoio dos dois lados para viabilizar a transferência da pessoa com deficiência para o vaso sanitário.
- Portas - prever que todas as portas que a pessoa portadora de deficiência tenha de utilizar permitam a passagem de uma cadeira de rodas.
- Puxadores de porta, interruptores e quadro de giz - providenciar para que estejam a uma altura adequada, para poderem ser utilizados pelos que usam cadeiras de rodas.
- Mesas e cadeira - procurar que, pela sua altura e estabilidade, permitam uma posição confortável e o equilíbrio necessário para o aluno sintá-se em segurança e com disponibilidade para dar a atenção necessária a qualquer aprendizagem.

A escola pode ainda ajudá-la, levando-a a avaliar as suas possibilidades e limitações, descobrindo adaptações que lhe permitam utilizar brinquedos ou objetos. Sabem que o significado que a aprendizagem tem para a criança é fornecido pelo meio sociocultural, isto é, pelo meio familiar de cada criança.

A inclusão total dos alunos portadores de deficiência física bem como a do portador de altas habilidades/ superdotados, se dá sem maiores obstáculos. Esses alunos se adaptam facilmente as classes comuns do ensino regular, não existindo, portanto escolas especiais no país, para sua escolarização, embora se ofereça sala de recurso, no outro turno, para enriquecimento e aprofundamento curricular.

Segundo Pitta e Danesi (2000), a experiência acumulada durante quase 30 anos trabalhando com a educação especial, tanto na esfera estadual quanto particular, a busca constante no sentido de aprimorar e atualizar o conhecimento, a convivência com as pessoas portadoras de deficiência – tudo isso lhes deu, duas certezas “assim como não é possível entender as deficiências sob as mesma perspectiva, também não se pode tecer generalizações sobre as pessoas portadoras de deficiências”.

Para essas autoras, cada deficiência possui suas especialidades, porém cada pessoa portadora de alguma deficiência possui sua singularidade, como qualquer pessoa.

Entretanto, existem formas específicas de como cada deficiência exerce influência no desenvolvimento e na organização da personalidade.

Limitando uma análise à deficiência física, pode-se reflexionar sobre como vai se formando esta consciência de ser diferente, qual o sentido que a referida deficiência tem na construção do ego do seu portador. Em nosso entendimento além da condição física, são fatores importantes na formação de conflitos e sentimentos comuns entre essas pessoas – os significados conscientes e inconscientes de que ser portador de deficiência física é ser diferente em um mundo cheio de barreiras arquitetônicas.

De acordo com Danesi (2000), para compreender o portador de deficiências na sua forma de relacionar-se com o mundo, é preciso considerar a sua própria estrutura, a qual, sem dúvida, espelha constantemente a contradição entre sua especificidade e generalidade, ser igual, lutando contra a discriminação, e ao mesmo tempo, defender o direito de ser diferente, para não ser descaracterizado.

Há outro ponto fundamental – o deficiente físico tem uma relação toda especial com sua cadeira de rodas, essencial para sua locomoção, independência e autonomia. Relação esta, que na maioria das vezes não é suficientemente entendida por aqueles que não são deficientes e que não dispensam os cuidados que essa cadeira de rodas devia merecer, conforme opinião de usuários.

Não podemos esquecer que a cadeira de rodas não constitui apenas um meio de transporte, ela significa muito mais – ela é a extensão do próprio corpo do deficiente físico.

A situação vivenciada pelo portador de deficiência física não é diferente daquela de outras deficiências em relação ao seu direito à educação. Podemos verificar que há um descompasso entre teoria e prática, atualmente, já é consenso entre teóricos, educadores e técnicos que a deficiência não obstaculiza em nada a inserção de seus portadores ao ensino comum. Teoricamente, o deficiente físico pode e deve frequentar desde o ensino fundamental até a universidade, sem nenhum auxílio especializado.

Na prática, porém esta verdade teórica não se concretiza, pois a grande maioria dos portadores de deficiência física não consegue nem sequer frequentar as séries iniciais – simplesmente devido à impossibilidade de chegar até a escola, Com respeito ao trabalho, a dicotomia entre o discurso e a prática também é a mesma. A capacidade cognitiva permite a estas pessoas dar conta de qualquer tipo de trabalho, na prática porém, as dificuldades de acesso são as mesmas.

Um olhar mais atento aos movimentos que estão acontecendo nesta área permite vislumbrar certas tendências indicativas de que estas dificuldades começam a ser, ainda que lentamente pelo menos pensadas, graças à mobilização dos próprios deficientes.

Entretanto, temos a certeza de que dicotomias relativas a problemática do PDF, será diminuída quando mudanças maiores ocorrerem.

Segundo Carmo (1991), no plano educacional, ou mais especificamente, da escolarização, os problemas que afetam os deficientes físicos, difere, significativamente, dos problemas que afetam as pessoas portadoras de outros tipos de deficiências, como no caso dos deficientes visuais, auditivos e mentais. Por isto, a escolarização precisa ser enfocada levando-se em conta, as diferenças existentes no âmbito da comunidade dos “deficientes”.

A diferença entre os deficientes físicos, e outros “deficientes” reside no fato de existirem escolas especialmente criadas para atender as especificidades e necessidades dos últimos, enquanto que os primeiros freqüentam, geralmente escolas convencionais.

A preocupação do Estado com os indivíduos, cegos, surdos-mudos e deficientes mentais – remota ao período imperial brasileiro enquanto que no caso do deficiente físico, atenção governamental iniciou-se praticamente após a primeira grande guerra mundial, como forma de atender muito mais aos mutilados de guerra do que as pessoas deficientes civis existentes na época.

Além disso, a escolarização precisa ser enfocada considerando-se alguns aspectos, no âmbito da própria comunidade dos deficientes físicos.

Um destes aspectos diz respeito aos deficientes congênitos ou que tenham adquirido a seqüelas nos primeiros anos de vida. Outro aspecto refere-se aos deficientes traumáticos frutos de acidentes ou doenças na idade adolescente ou adulta.

Os deficientes físicos do primeiro caso necessitam, geralmente, para obterem os conhecimentos sistematizados e veiculados pela escola, percorrer todas as etapas de escolarização, convivendo e superando não somente as barreiras e limitações próprias da deficiência, mas também, as impostas pela sociedade.

Para Carmo (1991), os deficientes físicos diferem ainda, dos demais, na questão da escolarização, porque a maioria dos PDF, possui condições e capacidades intelectuais iguais as demais pessoas. Este fato por si só, já descarta a necessidade de escolas especiais, diferentes de outros casos da deficiência.

2.6. Escola

Vive-se um período de transformações sem precedentes na história da humanidade. O elemento comum entre esses diferentes modos de nomear o cenário atual refere-se ao papel central do conhecimento na organização social e econômica atual, o que tende a redefinir a centralidade da instituição escolar. Sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigida à escola. Conseqüentemente, também sua função social tende a ser revista; seus limites e possibilidades questionados.

E a escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida de ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, político, cultural e pedagógico (Libâneo (1999).

A escola representa a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Sua função social, porém, tem variado ao logo do tempo, relacionando-se aos diferentes momentos da história, às culturas de países, regiões e povos. Isto porque, cada sociedade e cultura criam suas próprias formas de educação e de escolarização. (Penim & Vieira, 2001 apud Davis2002).

Assim é que a educação une o passado com o futuro. Comunica a herança cultural das gerações precedentes à luz das exigências do mundo de amanhã. O conhecimento transmitido pela escola expressa também este duplo movimento: resume um legado e antecipa possibilidades.

Ao longo do processo de expansão da escolaridade no Brasil, muitos problemas foram surgindo. Muitos educadores, já nos anos 50, denunciavam que ao crescimento da oferta escolar havia correspondido uma queda de qualidade. Esta denúncia seria mais constante no decorrer das décadas subseqüentes. Na verdade, problemas dos mais diversos foram se acumulando. A escola não poderia mais se destinar ao atendimento de uma pequena minoria da população e ao oferecimento de uma educação de elite. Entretanto, com a incorporação de grandes massas de crianças, jovens e adultos à escola, houve muita improvisação – instalações, equipamentos e recursos humanos, para citar apenas os mais óbvios.

O direito de todos à educação está estabelecido na Constituição de 1988 e na LDB, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. A finalidade da educação é o

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição, art. 205, e LDB, art 2º). Isto significa que a missão da escola, tal como definido em lei é, justamente, promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

A LDB - 9394/96 é a primeira de nossas leis educacionais a estabelecer atribuições pra os estabelecimentos de ensino, os quais têm as seguintes incumbências:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. promover por meios para a recuperação de alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (LDB, art. 12).

A LDB prevê flexibilidade no que se refere às formas de organização escolar, permitindo que se atenda às peculiaridades regionais e locais, às diferentes clientelas e necessidades do processo de aprendizagem (art. 23). São também previstas formas de progressão parcial (art. 24, III) aceleração de estudos par alunos com atraso escolar, aproveitamento de estudos e recuperação (art. 24, inciso V, b, d e e). Isto quer dizer que, sendo comum a finalidade da escola – promover o pleno desenvolvimento da pessoa – cada unidade pode e deve ter características e formas de organização próprias, dependendo de sua localização geográfica, clientela e outros aspectos.

A partir da segunda metade do século XX, quando ocorrem mudanças profundas na tecnologia e nos meios de comunicação. As informações acumulam-se e modificam-se constantemente e o mundo do trabalho torna-se cada vez menos previsível. As competências exigidas de um trabalhador, sendo renovadas periodicamente, também requerem reciclagem continua de seus conhecimentos tanto de ordem específica, quanto geral. Entre outros aspectos, a facilidade de comunicação tem revolucionado até os horários e os locais do trabalho e da aprendizagem, não precisando se dar forçosamente da forma costumeira de uma jornada definida e da necessária presença em um estabelecimento específico. De fato, atualmente, assistimos a mudanças profundas

ocorrendo na sociedade e mesmo na vida privada das pessoas a partir dos avanços das novas tecnologias e dos novos meios de comunicação.

De acordo com Davis (2002), um dos elementos para compreender o processo de mudança que vivemos é o aumento progressivo da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento. Países e pessoas percebem melhor sua condição de dependência uns dos outros e o papel central que o conhecimento possui nessa dependência ou, pensando numa forma mais positiva, nessa partilha. A maneira como os homens partilham o conhecimento, criando outros, é facilitada pela rápida divulgação pelos meios de comunicação e pela tecnologia da informática.

Entendendo o conhecimento como um valor especial hoje, a maioria dos pais procura propiciá-lo de todas as maneiras a seus filhos, mais até do que bens materiais. Percebem que o melhor a oferecer-lhes é proporcionar uma boa formação geral e garantir maneiras de adquirir mais conhecimentos, num processo de educação permanente.

Essa nova relação das pessoas com o conhecimento, trás duas conseqüências para a escola brasileira. A primeira delas é o esforço de sua importância social, já que ela ainda é a porta de entrada da maior parte da população para o acesso ao mundo do conhecimento. De fato, vivemos um período no qual a informação está, a um só tempo, disponível como nunca esteve e, contraditoriamente, inacessível a grandes parcelas da nossa população. É hora de vestir a escola, a partir da essência – sua função social – que permanece: ensinar bem e preparar os indivíduos pra exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas.

Segundo Pimenta (1988) é preciso reconhecer, inicialmente, que a escola, enquanto instituição social, deve cumprir uma função que lhe é específica: a de socializar o saber historicamente acumulado. Dessa maneira, instrumentaliza os alunos a fim de que participem nas lutas mais ampla par que haja uma verdadeira transformação da sociedade brasileira, que distribui de maneira desigual a riqueza social constituída pelos seres humanos.

Para a escola pública, tais reflexões representam uma oportunidade pra reconhecer que as mudanças necessárias no sistema educacional são urgentes e demandam esforço coletivo de todos que fazem educação (profissionais, governos e sindicatos), assim como da sociedade como um todo.

A concepção das novas atribuições da educação e, conseqüentemente, da função social da escola, tem sido bastante debatida. Nos anos 90, por exemplo, a UNESCO instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que veio a produzir um relatório no qual a educação é concebida a partir de princípios que constituem os quatro pilares da educação, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 1999):

- *Aprender a conhecer significa não tanto a aquisição de um vasto repertório de saberes mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Supõe aprender a aprender, exercitando os processos e habilidades cognitivas: atenção, memória e o pensamento mais complexo (comparação, análise, argumentação, avaliação, crítica).*
- *Aprender a fazer exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações.*
- *Aprender a conviver significa tanto a direção da descoberta progressiva do outro e da interdependência quanto da participação em projetos comuns. Num mundo em que as diferenças entre povos e países torna-se mais visíveis e sensíveis, educar para a convivência é uma exigência inadiável e um caminho pra enfrentar as questões postas pela diversidade e pelo multiculturalismo.*
- *Aprender a ser quer dizer contribuir pra o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, capacidade para comunicar-se, espiritualidade. Significa também a pessoa aprender a elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos de valor, não negligenciando nenhuma de suas potencialidades individuais.*

A educação, assim concebida, indica uma função da escola voltada para a realização plena do ser humano e, é importante que se diga, de todos os seres humanos do país, num momento de escolarização de massa que, finalmente, o país atinge. Tal realização plena do ser humano – crianças, jovens ou adultos – é alcançada por meio da convivência e da ação concreta, qualificadas pelo conhecimento.

Art 9º da LDB, norteiam os currículos e conteúdos mínimos a serem propostos em todas as escolas, e modo a garantir uma formação básica comum a todos os brasileiros.

A boa condução do debate a respeito da definição dos conteúdos escolares e de todas as demais questões relativas à trajetória de formação dos alunos depende

significativamente da ação do gestor escolar. Assim, podemos acrescentar aos quatro pilares destacados, mais os seguintes desafios a enfrentar na gestão da escola:

- aprender a conhecer o mundo contemporâneo e relacioná-lo com as demandas de cada escola (sua clientela – seus sonhos, suas necessidades, seus direitos – seus profissionais, sua vizinhança, suas condições etc.);
- aprender a planejar e fazer (construir, realizar) a escola que se quer (o seu projeto pedagógico);
- aprender a conviver com tantas e diferentes pessoas, definindo e compartilhando com elas um projeto de escola;
- aprender a utilizar, sem medos, as próprias potencialidades de crescimento e de formação contínua.

Compreendendo as múltiplas faces da educação e da aprendizagem na sociedade do conhecimento, é importante destacar outra importante dimensão da função social da escola: sua articulação com a democracia e a cidadania.

A escola cumpre papel importante num contexto democrático, assegurando a todos a igualdade de condições pra a permanência bem-sucedida. A legislação aprovada sob a vigência do regime democrático no Brasil define que a gestão democrática é um princípio básico de organização do ensino público (LDB, art 3º, VIII).

Para Canivez (1991, apud Davis 2002), a escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família pra integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

Do ponto de vista do educador a cidadania passa por boas relações com os colegas, com a direção, com os funcionários – pelo direito de ensinar, ou seja, formar cidadãos. Do ponto de vista do aluno, ela reside no direito de ir à escola e só começa a fazer sentido quando ele aprende (Prado, 2000).

A escola é espaço de construção de relações que imprimem marcas naqueles que por ela transitam. Se estas relações são permeadas por princípios democráticos – respeito ao outro, solidariedade, liberdade – as pessoas crescem no aprendizado e no exercício da democracia, caso contrário, a escola terá falhado em parte de sua missão.

Porque para além da função de socializar o saber sistematizado, a ela cabe ensinar a convivência democrática, o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos. Esta é uma aprendizagem que começa na escola e prossegue ao longo da vida.

Como diz o Relatório Final da Conferência de Educação para Todos, realizada em Dacar (Senegal), em abril de 2000:

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2000).

A aberturada da escola ao mundo externo é parte importante desse movimento. Como diz o mesmo documento, este processo requer:

o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação, assim como o desenvolvimento de sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar resposta e de prestar contas (UNESCO, 2000).

Estes elementos, por certo, contribuem para estabelecer novas relações entre a escola e a comunidade, assim como para redimensionar sua função social.

O novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas Libâneo (1999).

Desta maneira, a função social da escola é algo que se mistura com o próprio acontecer da história em suas diferentes manifestações. Num processo de globalização, novas demandas colocam-se ara a escola e para aqueles que participam de sua gestão. Novos pilares para a educação no século XXI se firmam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – para falar apenas de algumas das múltiplas aprendizagens necessárias a um mundo sob o signo da mudança.

2.7. Formação do Professor

A educação tem um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. Estamos num século onde por toda parte, indivíduos e poderes públicos consideram a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas

como fim em si mesmo. Todos são encorajados a aproveitar as ocasiões de aprendizagem oferecidas ao longo da vida, com possibilidades de o fazer. O que significa que se espera muito dos professores, que lhes será exigido muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração.

A contribuição do professor é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-los eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenómeno da globalização, favorecer a coesão social (Delors, 2001).

Atualmente, o desenvolvimento profissional não se restringe mais ao mero treinamento. A idéia é que a própria escola é lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais.

O desenvolvimento profissional, como eixo da formação docente, precisa articular-se, ao mesmo tempo, como o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola como todo, especialmente aquelas referentes ao trabalho coletivo. A articulação desses três níveis de formação do docente ressalta a importância das decisões que ocorrerem no âmbito da escola, dos projetos de trabalho compartilhados.

Delors (2001), se refere à formação de professores como papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – pois o mesmo desperta a curiosidade, desenvolve a autonomia, estimula o rigor intelectual e cria condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

De acordo com Carvalho (1997), mais urgente que a especialização é a capacitação de todos os educadores para a integração dos alunos PNEE, nas turmas do ensino regular. Mudanças de atitudes frente à diferença, conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e sobre aprendizagem, sobre currículos e suas

adaptações, sobre trabalhos em grupo, são alguns temas que devem ser discutidos por todos os professores(...).

A competência, o profissionalismo e o devotamento que exige do professor faz recair uma pesada responsabilidade. Em muitos países a expansão qualitativa do ensino resulta muitas vezes na falta de professores e em turmas superlotadas, como conseqüentes pressões sobre o sistema educativo.

Segundo Candau (1988), a formação do professor deve ter como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade, o que implica num compromisso radical pela melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, contudo os limites e possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes socio-econômicos e políticos que configuram uma determinada formação social .

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como é hoje em dia. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito educacional das novas gerações .

Delors (2001), afirma ainda que, para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida.

Esta preocupação também se encontra contemplada e reforçada no documento final de Cochabamba, que em seu artigo 3º fala da insubstituibilidade do professor com vista à assegurar um aprendizado de qualidade em sala de aula, indicando, ainda a necessidade de se repensar a formação de professores, conforme expresso no documento:

A função e formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a

continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente (documento de Cochabamba, 2001).

A importância, portanto do professor em todo o trabalho educativo institucional é primordial. A preparação profissional deve incluir cursos sobre a natureza e as necessidades da criança PNEE, as técnicas especializadas que se fazem necessárias na sua educação além de programa e procedimentos educacionais.

Outro importante fator a observar no trabalho docente é a motivação do professor e para tal tipo de trabalho, deve ter como requisito essencial em sua formação interesse, aptidões, talento, originalidade para a aprendizagem da criança.

Segundo Mazzotta (1993), a educação do PNEE, se caracteriza por alguns elementos tais como: currículo especial ou adaptações ao currículo comum, recursos materiais, equipamentos e aparelhos específicos e pessoal profissional adequadamente preparado. Dentre tais elementos, pessoal profissional, particularmente o professor constitui o pilar fundamental.

Para Mantoan (1997), os professores são bastante resistentes a inovações educacionais, como a inclusão, por exemplo. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica.

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão, abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (Mantoan, 1997).

A grande força dos professores reside no exemplo que dão manifestando sua curiosidade e sua abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até reconhecer os próprios erros. Delores (2001), julga que é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino.

Para o autor, caso o professor apresente formação deficiente ou pouca motivação, oferecerá ao aluno uma formação sem solidez, espelhada em sua pálida formação.

No que se refere à qualidade de professores, o rápido aumento da população escolar trouxe consigo um recrutamento em massa de professores, muitas vezes feito com recursos financeiros limitados e com candidatos sem qualificação. A falta de financiamento, de meios pedagógicos e superlotação de turmas, traduziram-se numa degradação das condições de trabalho dos professores.

Agravando esse quadro, a escola deparou-se, também, com a entrada de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar e isso coloca o professor diante de novas tarefas para as quais, muitas vezes, ele não está preparado.

Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto dos professores. É no estágio inicial da educação básica que se formam, no essencial, a atitude da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma. O professor, nesta etapa, desempenha um papel decisivo. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver que ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor, que para ser eficaz terá que recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade (Delors, 2001).

Segundo Pimenta (2002), os professores devem ter sua formação não mais nos moldes de um currículo normativo, o qual apresenta, primeiramente, a ciência para, posteriormente, detalhar sua aplicação por último o estágio. Tal formação segundo o autor, não contribui, tampouco articula entre teoria e prática. Para ele, a reflexão é preponderante nesse processo, pois, refletindo sua experiência, o professor otimiza a reflexão na ação, ato que propicia mudanças em suas práticas docentes, que deixariam de ser mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas.

Mais além do que criar espaços de formação, faz-se necessário um repensar no papel político pedagógico do professor, repensar este que, formar professores precisa deixar de ser sinônimo de formar reprodutores do modelo de formação proposto hoje.

Formar professores exige dos estabelecimentos que se propuseram tal ação, independentemente da nomenclatura que recebam, um olhar dialético acerca da

práxis pedagógica. Esta precisa ir muito além, do simples associar teorias a praticas. Pensar dialeticamente significa ter um olhar inquieto sobre a realidade. Um olhar questionador e plural, que pense e repense suas ações constantemente e que as modifique negando suas práticas anteriores mas que uma descoberta seja o ponto de partida para outras descobertas. Tal processo Nóvoa (1995) denomina indagação-reflexão. Este que diferenciara um professor de sua prática de um mero reprodutor de fórmulas prontas, incapaz de questionar verdades que lhes são apresentadas.

Uma formação de professores consistente, deve preconceber o “continuum” (Nóvoa, 1995), que não pode restringir-se à sua formação inicial. Nessa perspectiva entram em cena a formação continuada, a formação pela prática, propiciando uma constante construção e desconstrução de um novo profissional. Um profissional consciente de suas ações, reflexivo e disposto a inovar a fim de deixar marcas positivas naqueles com os quais interagir no processo professor-aluno. Para transformar a realidade, visando à emancipação, e preciso ousar desafiar concepções dominantes as quais perpetuam a miséria, injustiça e a desigualdade. Neste sentido uma ação educacional que pretende avançar para além da racionalidade técnica, não pode limitar-se a olhar para relação educação e sociedade de forma não problemática, como se a escola existisse apenas para transmitir saberes acumulados e formar mão de obra ‘qualificada’. “É preciso que os profissionais da educação e os formadores desses profissionais compreendam que educação é um processo de humanização (Gadotti,1994)”.

Segundo Candau (1988), um dos problemas que mais fortemente emerge da análise da problemática da formação dos profissionais de educação é a questão da relação entre teoria e prática. A teoria e a prática educativa, são consideradas o núcleo articulador da formação do professor. A esse respeito Savianni (1980) afirma que;

A teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela se posiciona a respeito de como deve ser – no caso a educação-, que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente.

Quanto à prática educacional, ela é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada.

Fávero (1981) chama a atenção para este ponto quando afirma:

Não é simplesmente freqüentando um Curso de Pedagogia, fazendo um Mestrado ou Doutorado em Educação que alguém se torna educador. É, sobretudo num comprometer-se profundo, como construtor, organizador e pensador permanente do trabalho educativo que o educador se educa. Em particular, a partir de sua prática, cabe-lhe construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática acelera o processo em ato, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os seus elementos.

Para Candau (1988), esta perspectiva aponta para a necessidade do redimensionamento formação do educador, o qual implica na negação de um tipo “ideal de educador”, uma vez que não tem sentido a definição da sua competência técnica em função de um conjunto de atitudes e habilidades estabelecidas a priori.

Existe um aspecto fundamental a ser introduzido, que se refere ao fato de que não se forma de uma só vez o educador, como afirma Fávero (1981),

A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta e determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado.

A formação de professores da educação básica no Brasil está definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que, em seu título VI, artigo 61 a 67, trata dos profissionais da Educação. O artigo 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitido como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, pensa:

(...) que todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações (...) (Delors, 1999).

O Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

O Inciso IV da LDB:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

O Inciso III, referente aos professores com especialização adequados ou capacitados para a integração destes educandos nas classes comuns, suscita algumas reflexões em torno das atuais propostas inclusivas, mais alinhadas com a idéia de professores polivalentes do que especialistas.

Nesse sentido Echeita (1995) afirma:

Não são os especialistas nem os meios mais sofisticados, os mais importantes, e sim as possibilidades de acesso e adaptação curricular (...) ou a diversificação da organização educativa...

O Art. 59 da LDBEN e com Base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (...) em seu § 1º diz: são considerados professores capacitados atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educativas especiais;

IV – atuar em equipe, inclusiva com professores especializados em educação especial.

Portanto a formação do professor em todo trabalho educativo institucional é primordial. A preparação profissional deve incluir cursos sobre a natureza e as necessidades dos alunos, com técnicas que se fazem necessárias na sua educação, além de programas e procedimentos educacionais (Mazzotta, 1993).

2.8. Relação professor x aluno

Sabe-se que na teoria Walloniana, o professor desempenha um papel ativo na constituição da pessoa do aluno. Como a teoria enfatiza a pessoa com dimensão afetiva, cognitiva e motora integradas e se nutrindo reciprocamente, o professor deve basear sua ação fundamentada no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa. A teoria pressupõe uma íntima relação entre emoção e cognição, logo o professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice-versa.

Como tudo o que ocorre com a pessoa tem um lastro afetivo e a afetividade tem em sua base a emoção, e como emoção é corpórea, concreta, visível, contagiosa, o professor pode “ler” seu aluno: o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse são indicadores do andamento do processo de ensino que esta se oferecendo (Araújo, 1997).

O professor desempenha, para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, essa mediação é tanto afetiva como cognitiva. Portanto, ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento, na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno grupo, reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse no aluno.

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se como professor, não me acho tomado por outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de

autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.
(Paulo Freire, 1996).

Segundo Araújo (1997), o papel do professor na educação continua essencial. Conforme o lugar, a época ou o grau de ensino em que atua, pode variar sua participação, mas em nenhum momento sua presença em face ao aluno será dispensável. E os avanços incessantes, e por vezes maravilhosos, da tecnologia educacional só têm feito aumentar essa certeza: nenhuma máquina, nenhuma técnica, nem um soft, conseguiu, jamais, substituir o mestre no seu mister de educar. E nem conseguirá.

No caminho para a maturidade, o indivíduo realiza determinadas aprendizagens que são essenciais ao bom desempenho de suas tarefas evolutivas de natureza social. Ao mesmo tempo, e para que estas tarefas sejam facilitadas, ele necessita dos outros; familiares, vizinhos, professores e colegas.

Para Delors (2001), a forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distancia ou a utilização de novas tecnologias tem se tornado eficazes. Mas para quase todos os alunos, em especial para os que não dominam ainda os processos de reflexão e de aprendizagem, o professor continua indispensável. A prossecução do desenvolvimento individual supõe uma capacidade de aprendizagem e de pesquisa autônomas que só se adquire após determinado tempo de aprendizagem junto de um ou de vários professores.

De acordo com Buscaglia (2002), as pessoas deficientes poderão experimentar a rejeição, a vergonha, a culpa, a solidão. Talvez já tenham aceitado a derrota ou possibilidades muito limitadas, muitos alunos deficientes nunca receberão os cuidados de um psicólogo ou terapeuta, que possam ajudá-los a curar as feridas causadas por um mundo que não os compreende. A sala de aula poderá ser o único local onde eles aprenderão a respeitar a si próprios e a amarem uns aos outros e toda a humanidade.

O professor do portador de deficiência encontra-se em uma posição claramente vantajosa para observar as necessidades afetivas da turma. Essa avaliação é da máxima importância, pois prevenir conceitos negativos de si mesmo como passo primeiro e vital no ensino, pois um corpo deficiente não precisa necessariamente ser um obstáculo ao desenvolvimento de uma mente capaz.

Em essência o professor é o sujeito que cria em sala de aula uma atmosfera onde o aprendizado da aceitação de si mesmo e dos outros poderá vencer a rejeição, o medo, e a solidão, uma atmosfera que encoraje todos os alunos deficientes a se tornarem seres completos que são, sem medos e sem limites.

São as características do professor em questão de humanidade, entusiasmo, amor, aceitação e encorajamento que constituem fatores vitais e indispensáveis ao desenvolvimento da criança.

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir conhecimentos, mas em apresentá-los sob forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer ligação entre a solução e outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade que os professores estão revestidos tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mais no livre conhecimento da legitimidade do saber. Esta noção de autoridade poderá evoluir mas por enquanto, permanece essencial, pois é dela que derivam as respostas às questões que o aluno coloca sobre o mundo e é ela que condiciona o sucesso do processo pedagógico. Além disso, a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido de responsabilidade individuais impõem-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se as mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. O trabalho e diálogo com o professor ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno.

Segundo Mantoan (1997), certamente um professor que engendrar e participar da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Vygotsky (1988) e Wallon (1989) conceberam que a relação do sujeito com a realidade acontece através de mediações. Elas permitem que o sujeito seja transformado pela natureza, que por sua vez é transformada por ele. A diferença entre os dois autores consiste na interpretação sobre o que é considerado o principal mediador nessa relação: para Vygotsky (1988), é a linguagem; para Wallon (1989), é a emoção.

Outra idéia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de *mediação*:

enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. *O outro social*, pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

2.8.1. Relação aluno-aluno

De acordo com Mantoan (1997), partindo da premissa de que quanto mais a criança interage espontaneamente com situações diferenciadas mais ela adquirirá o genuíno conhecimento, fica fácil entender porque a segregação não é prejudicial apenas para o aluno com deficiência. A Segregação prejudica a todos, porque impede que as crianças das escolas regulares tenham oportunidades de conhecer a vida humana com todas as suas dimensões e desafios. Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos.

Desde modo é no curso da interação com o colega que a criança, constrói gradualmente padrões de reações sociais cada vez mais ou menos estáveis em situações similares com uma variedade de pessoas: a personalidade torna-se mais consolidada e pode ser observada em padrões consistentes. Portanto a criança pode ser vista como “tímida”, “amigável”, “facilmente levada às lágrimas”, “agressiva” e assim por diante. Por trás desses padrões de comportamento estão as interpretações e organizações ou esquemas de orientação social da criança. Portanto, a interação com companheiros, bem como entre adulto-criança, oferece o material bruto do qual a criança forma sua própria personalidade. (De Vries, 1998).

Além dessa influência informais, não sistematizadas, existe o ambiente escolar com que está intencionalmente voltado para mediar o desenvolvimento global do indivíduo.

Wallon (1990) postula que “o homem é geneticamente social. Quer dizer que ele nasce para viver em sociedade, para agir e interagir no seu meio social, cultural, e é a partir dessa interações com o mundo que se iniciam o desenvolvimento e a construção da personalidade, do caráter, dos valores, dos preconceitos

Wallon (1989) afirma que num primeiro momento, a criança vai interagir com família e gradativamente ampliar sua interação para os vizinhos, os amigos, escola. Em

cada desses grupos, o indivíduo vai desenvolver um papel social que é único naquele grupo, em determinada situação. Em um grupo ele pode assumir liderança, em outro ser indiferente, essa situação do sujeito no grupo vai variar conforme as suas necessidades, seus interesses e seus desejos. Não se pode ver o homem isoladamente e independente das influências dos diversos grupos que frequenta. As interações com os colegas, criança-criança, são essenciais para a construção dos sentimentos sociais e morais, valores e competência social intelectual, autonomia e diferenciação de si mesma e dos outros.

Para Vygotsky (1988), a criança nasce num ambiente cultural e historicamente estruturado, provido de significados, com estímulos artificiais e complexas relações sociais mediadoras de um desenvolvimento ativo, em situações interativas. Os sinais são instrumentos culturais que atuam tanto a nível interpessoal quanto individual. O desenvolvimento da criança é produto de instituições sociais e sistemas educacionais com a família, escola, igreja, que ajudam a construir seu próprio pensamento e significado da ação do outro e de sua própria ação.

Desta maneira as teorias formuladas por Vygotsky (1988) e Wallon (1989), no que dizem respeito às interações sociais, são fundamentais para a compreensão dos aspectos envolvidos na relação de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A criança ao dispor da colaboração de adultos e de crianças experientes, num espaço de interação e de interlocução, pode, ao participar das atividades partilhadas, apresentar comportamentos e habilidades que não seria capaz de manifestar sozinha, sem o auxílio do outro. Isto implica que para a prática pedagógica e para a avaliação do aluno; qualquer relação pedagógica deve necessariamente, estar centrada na inter-ajuda e no processo de interação – interlocução professor aluno e dos alunos entre si. E justamente, nas atividades realizadas em colaboração e no esforço partilhado que o aluno se apropria das habilidades e conhecimentos culturais e escolares (Mahoney e Almeida, 2004).

No que tange a convivência com os alunos PNEE, partindo da premissa de Mantoan (1997), que afirma que ao privarmos crianças normais da convivência com seus pares deficientes tiramos de todos, as chances de se exercitarem na construção da cidadania.

As correntes interacionistas da sociologia confere lugar de honra às vivências decorrentes de experiências aparentemente simples do cotidiano, nas quais residiria a

legítima interação. É dessa interação que surgem as oportunidades de aprendizado com negociação de significados. Desse modo, Werneck (1997) completa afirmando que o processo de inclusão beneficia a todos os alunos. Ele é imprescindível para a construção da idéia de cidadania e sociabilidade.

2.9. Família

De um modo ou de outro todas as pessoas já tiveram experiências relacionadas à família e sentiram sua influência. Para alguns, essa influência é muito produtiva, significativa e positiva; para outros, é traumática e, em alguns casos, até mesmo destrutiva. As opiniões diferem no que se refere à eficácia e ao valor da família como um sistema social. Sob o mesmo teto, essas pessoas apóiam e amam umas as outras, fazem planos juntas e partilham do processo de vida de uma forma cooperativa, para o bem e a realização de todos.

De acordo com Glat (1995), a família como grupo social primário, desempenha uma função fundamental no desenvolvimento da personalidade do indivíduo e no modo como este se situa e interage na sociedade, mesmo em idade adulta através da identificação com os primeiros “outros significativos” – mãe, pai e demais membros da família – e das reações destes ao seu comportamento, a criança tem seu primeiro contato com o mundo aprende a desenvolver os papéis e atitudes essenciais para seu processo básico de socialização. De maneira semelhante Buscaglia (2002) afirma:

A família desempenha importante papel na determinação do comportamento humano, na formação de sua personalidade, no curso da moral, na evolução mental e social, no estabelecimento da cultura e de suas instituições. Como influente força social, não pode ser ignorada por qualquer pessoa envolvida no estudo do crescimento, do desenvolvimento da personalidade ou do comportamento humano.

O autor diz ainda, que no passado o relacionamento mãe-filho dentro da família era visto como o mais importante e considerado a primeira relação social, portanto, a mais influente na formação da personalidade e do comportamento. Por esse motivo, era o objeto de estudos mais freqüentes. Embora esse relacionamento ainda seja tido como central, torna-se cada vez mais claro que as relações individuais ou em pequenos grupos tornam-se significativas sob o ponto de vista dinâmico apenas quando são partes de um contexto social mais amplo. Essas descobertas fizeram com que pesquisadores

mudassem o foco de atenção do relacionamento mãe-filho na família para o estudo das interações dentro de toda a unidade familiar, como grupo.

Socialmente, a família é definida como sistema social pequeno e interdependente, dentro do qual podem ser encontrados subsistemas ainda menores, dependendo do tamanho da família e da definição de papéis.

A maior parte das famílias possui uma estrutura razoavelmente estável, papéis definidos, suas próprias regras estabelecidas em comum acordo e seus próprios valores. Em geral quando esses aspectos são coerentes verifica-se uma redução dos problemas, da carga tomada de decisões e da necessidade de modificações básicas na estrutura familiar, todos os membros conhecem seus papéis e sabem como devem desempenhá-los. Porém, mesmo em tais famílias saudáveis, uma ocorrência violenta, assim como uma doença séria e prolongada, desastres naturais e dificuldades financeiras imprevistas, exigirá dos membros uma redefinição de seus papéis e o aprendizado de novos valores e padrões de comportamento, a fim de se ajustarem ao novo estilo de vida, assim;

É por meio do relacionamento familiar, que o indivíduo desde os primeiros tempos de vida começa a aprender até que ponto ele é um ser aceitável no mundo, que tipo de concessões e ajustes necessita fazer, assim como a qualidade das relações humanas que encontrará. (Glat, 1995).

Deste modo, todos os fatos em relação ao papel de qualquer família são verdadeiros, e portanto, no que se refere à família do deficiente também. Porém, há provas que indicam que os problemas serão mais intensos no caso de uma família a um membro 'deficiente'.

A partir do momento em que uma criança ou um adulto deficiente é trazido pra casa, vindo do hospital, o clima emocional da família se transforma. Naturalmente, esse fenômeno ocorre mesmo com a chegada de um bebê normal. Os climas emocionais variarão e sofrerão mudanças decorrentes dos estímulos externos. No entanto, em um lar que agora se defronta com um indivíduo deficiente, a família, que estava segura em seus papéis definidos, terão de passar por uma mudança drástica. Segundo Mantoan (1997), a entrada de um membro deficiente na família constitui-se a mudar radicalmente o curso da vida e a organização desta família.

Em geral o nascimento é uma época de alegrias e celebrações. Aqui o caso é diferente. A família, terá sentido o impacto do acontecimento de ter em seu meio um deficiente. O modo como a criança deficiente será aceita na família e o resultante clima emocional dependerá em grande parte da explicação inicial.

Em outras palavras, a cada novo evento de impacto, a família deve ser reestruturada. A extensão dessa reestruturação será determinada pela força do estímulo casual, o grau de intimidade dos inter-relacionamentos da unidade e a profundidade das reações emocionais envolvidas.

Se a criança deficiente é aceita e amada no grupo familiar, serão maiores as suas oportunidades de desenvolvimento, suas possibilidades de aprender, de descobrir e de se integrar (Mazzotta, 1987).

Segunda Tiba (2002), o respeito à criança lhe ensina que ela é amada não pelo que faz ou tem, mas pelo simples fato de existir. Sentindo-se amada, ela se sentirá segura para realizar seus desejos. Portanto, deixá-la tentar, errar sem ser julgada, ter seu próprio ritmo, descobrir coisas que permite à criança perceber que consegue realizar algumas conquistas. Assim, a criança vai desenvolvendo a auto-estima, grande responsável por seu crescimento interno, e fortalecendo-se para ser feliz, mesmo que tenha de enfrentar contrariedades.

Embora seja unidade social significativa, a família não vive em um vácuo. Ela é parte de uma unidade social total em que existe. Em uma certa perspectiva trata-se de uma pequena cultura dentro de uma outra mais ampla, sobre o qual age e à qual reage. Qualquer ocorrência dentro da sociedade mais ampla também exercerá seus efeitos sobre a família e todos os seus membros. Por exemplo, o preconceito dirigido a um de seus membros. Todos esses fatores determinarão aquilo a que se refere ao clima emocional da família.

Para Buscaglia (2002), basicamente, o papel da família estável é oferecer um campo de treinamento seguro, onde as crianças possam aprender a ser humana, a amar, a formar sua personalidade única, a desenvolver sua auto-imagem e a relacionar-se com a sociedade mais ampla e mutável da qual e para qual nascem.

Todos temos a obrigação de educar, cada segmento social tem seu papel, a escola, o governo, a família, mas é em casa (...) através daqueles que nos educam e que inicialmente nos servirão de modelo, que irão formar nossos princípios morais e éticos (Pinto, 2003).

2.9.1. A família da pessoa com Necessidades Especiais

A família é a principal responsável pelas ações do seu filho PNE e de acordo com a Constituição Federal (1988) possui o dever de:

Art 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Desse modo é errado a atitude dos pais de tentarem disfarçar os fatos apresentados à família e aos parentes, no intuito de amenizar o choque, pois, na maior parte dos casos, esse comportamento representa uma forma inconsciente de esquivar-se de uma responsabilidade desagradável.

Geralmente, nos primeiros dias de vida de um deficiente, é impossível saber a extensão do problema ou determinar futuras implicações. Mas existe uma grande margem de segurança na decisão do que se pode fazer agora.

Pesquisas clínicas têm revelado que a maior influência sobre a aceitação ou rejeição da criança deficiente pela família é a atitude da mãe. Se ela é capaz de lidar com o fato com aceitação e segurança razoáveis, de uma forma bem ajustada, a família será capaz do mesmo. Banish (1961), descobriu que as crianças seguem as atitudes dos pais no que se refere a um deficiente na família. Se a mãe se torna melancólica, chorosa, desapontada, desajeitada e lamentosa, o pai e os irmãos seguirão seu exemplo.

Naturalmente, existem outros fatores que afetarão o papel da família na aceitação ou rejeição de um membro deficiente. Foi descoberto por exemplo, que o modo como o grupo familiar enfrentou problemas sérios no passado está diretamente ligado ao modo como lidará com novos problemas, se esse grupo enfrentou os conflitos com soluções conjuntas, organizadas, bem executadas, estará mais apta a encontrar alternativas e respostas adequadas aos futuros problemas.

As famílias não terão de lidar apenas com as pressões internas, mas também com aquelas exercidas por forças sociais externas.

A sociedade tem dificuldades em conviver com as diferenças e deixará isso claro de muitas formas sutis, dissimuladas e mesmo inconscientes através do modo como isola o deficiente físico e mental. Olha-o abertamente em público e evita o contato com

ele sempre que possível. Em geral, as pessoas deficientes podem citar uma lista de ocorrências verbais e não verbais nas quais a sociedade revela sua insensibilidade, falta de conhecimento, rejeição, preconceito em relação a elas. Esses sentimentos da sociedade têm seus efeitos sobre toda a família e sua relação com o membro deficiente.

Os olhares são uma coisa importante. Cabe a nós sabermos distinguí-los: preconceito, piedade, indiferença, admiração, compreensão, carinho, amor, e etc.

O “sentir-se olhado” faz com que alguns deficientes não queira ir a rua. Faz mais: Faz com que o deficiente se enxergue segundo aquela imagem pejorativa que o coloca numa situação de inferioridade e subjugação (Ribas, 1985).

O papel da família do deficiente, portanto, pode ser mais bem compreendido em um contexto sociopsicológico, em que, como no caso da família comum, há efeitos recíprocos contínuos entre a família e a criança, e a família, a cultura e a criança, uns sobre os outros. Qualquer mudança em um integrante da família afeta todos os outros, dependendo do estado psicológico do grupo. A principal diferença é que seus problemas são intensificados pelos muitos pré-requisitos, necessidades e atitudes que lhe são impostos devido à deficiência.

Nesse sentido, Freire (1993), revela que a ‘tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente...’

3. Metodologia

A Pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1982), discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando características básicas que configuram esse tipo de estudo: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

O “significado” que as pessoas dão as coisas e a vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

O local escolhido para a realização da referida pesquisa foi uma Escola Pública da rede de ensino do Distrito Federal.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram: a diretora, as professoras regentes, a coordenadora de apoio e alunos portadores de deficiência física.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: análise documental, observação participante e as entrevistas semi-estruturadas.

Para Lüdke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A observação para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isto implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Conforme Lüdke e André (1986), tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

Para Lüdke e André (1986), ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim, após a escolha do tema e mediante problematização realizou-se pesquisa que subsidiaram teoricamente esse projeto.

Dos documentos analisados constavam: Planejamento Político Pedagógico, Estratégia de Matrícula, Relatórios de aluno, Projetos Pedagógicos e Documentos Estatísticos que constam idade/série/turma de todos os alunos, que participam do processo de inclusão dessa escola, portadores de deficiência entre eles: deficientes físicos, deficientes mentais, Condutas Típicas e TDHA (apêndice A).

As observações foram realizadas durante o período de 05 (cinco) dias, baseadas no objetivo geral e específicos, conforme roteiro evidenciados (apêndice B).

As entrevistas foram realizadas mediante os roteiros baseados no objetivo geral e específico, conforme (apêndice C e D).

Essa pesquisa teve sua realização no período do mês de julho a novembro de 2005.

Na primeira etapa desta, no mês de julho, estudou-se o manual para a elaboração da monografia I e II. Em agosto a pesquisa foi direcionada para a elaboração do material de fichamento como suporte para a realização do projeto de pesquisa e o referencial teórico.

Na segunda etapa, no mês de setembro, deu-se continuidade ao referencial teórico, elaborou-se o projeto e os instrumentos de pesquisa.

Para a terceira etapa, no mês de outubro aplicou-se os instrumentos fazendo levantamento de dados.

Dando continuidade no mês de outubro, a quarta etapa foi realizada a análise e discussão dos dados levantados.

A quinta etapa finalizou-se em novembro com a elaboração da monografia e o relatório final.

4. Análise e Discussão dos dados

A presente pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública, sendo a mesma mantida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e integrada à Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro. Para preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa, os envolvidos serão identificados pelas letras do nosso alfabeto nas seguintes formas: a Diretora será denominada pela letra “A”, a Coordenadora de apoio ao PNEE pela letra “B”, a Orientadora educacional pela letra “C”, as professoras regentes pelas letras : D, E e F, os alunos da 3ª série pelas letras : G e H.

A escola foi fundada no ano de 1979 e tornou-se uma escola inclusiva no ano de 2000. Segundo Werneck (1997), uma escola inclusiva é aquela que acredita que é capaz de contribuir para a transformação social, que trata efetivamente a todos dentro dos princípios de igualdade, da solidariedade e de convivência respeitosa entre os indivíduos. E segundo a Diretora “A”, é parte dos objetivos do Planejamento Político Pedagógico desta escola. O número de alunos matriculados, efetivamente frequentando esta instituição educacional até o presente momento é de 420 alunos, dentre eles 20 alunos PNEE (10 PNEE-DF / 02 PNNE-DM / 01 PNEE- PCT / 07 PNEE-TDHA).

Fazem parte de suas dependências: sala de secretaria, sala de diretoria, laboratório de informática, sala de mecanografia, sala de vídeo, sala de leitura, zeladoria, cozinha, sala de material, depósito de alimentos, sala de material de limpeza, banheiro masculino e feminino, banheiro para professores, servidores e auxiliares, dezesseis salas de aula. A escola é arejada e clara, possui pátio aberto e fechado, tem como característica agradável de ser arejada e clara e possui bancos coloridos, dando um toque alegre no ambiente.

O quadro docente é constituído por dezesseis professores regentes, uma coordenadora, uma coordenadora de apoio, além da própria diretora que também é professora, a coordenadora de apoio ao PNEE, é psicopedagoga e sua função na escola é mediar em todas as relações existentes da comunidade escolar (pais, professores, alunos, funcionários, etc.), para que realmente exista o cumprimento das atribuições de cada membro que se forma nesta grande equipe, coordenando com responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto.

A referida escola, hoje possui infra-estrutura e instalações que procuram atender os alunos portadores de necessidades especiais, como, por exemplo, sobre a questão da acessibilidade, garantida na Constituição Federal de 1988, na Lei N. 7853/89. Essas adaptações referentes à acessibilidade atendem a normas legais e podem ser notada nas rampas de acessos no interior e exterior da escola, nos banheiros e em alguns mobiliários utilizados por esses alunos além das condições pedagógicas de permanência do aluno na escola. Infelizmente, as salas por motivos de construção arquitetônicas anteriores não podem ser adaptadas no atual prédio escolar, as modificações que existem foram sendo realizadas de acordo com engenheiros que avaliam o que pode e o que não pode ser quebrado na escola para adaptações. Segundo a orientadora educacional “C”, mediante esforço de toda equipe da escola e da comunidade escola/família, trabalham em parceria, procurando sempre melhorias. Todas as partes envolvidas consideram que algo tem sido feito, porém existe a conscientização de que é preciso fazer mais.

Explicando ao ser perguntada sobre um projeto especial para o PNEE, a mesma disse que não desenvolve um projeto direcionado para os PNEEs, mesmo porque não é esse o objetivo da escola. Os projetos que existem são elaborados na coordenação em conjunto, para todos os alunos da escola sem distinção, de acordo com a série estudada. A Diretora “A”, diz que a coordenadora de Apoio ao PNEE, é auxílio constante para assuntos direcionados ao que se refere a dificuldades existentes do aluno e os envolvidos no processo educacional do mesmo.

Os dados coletados desta pesquisa foram elencados nas seguintes categorias: Políticas Públicas, Inclusão e Portador de Deficiência Física, com definições a seguir.

Categoria Políticas Públicas

Segundo Poulantzas (1980), políticas públicas implicam considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.

Categoria Inclusão

De acordo com Sasaki (1997) a inclusão pode ser conceituada como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para

assumir papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Categoria PNEE/Deficiente Físico

Segundo o Decreto N. 3298 de 20 de dezembro de 1999, deficiência física é a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções”.

Categoria Políticas Públicas

Nesta categoria a análise documental está inserida no Planejamento Político Pedagógico e na Estratégia de Matrícula dos PNEEs. Procurando realizar o direito de “Educação para Todos”. A Diretora “A”, garante para efeitos da Lei n. 9394/96, que as Políticas da escola estão de acordo com as Leis existentes e demais dispositivos legais vigentes, e que as ações desenvolvidas nesta escola seguem os princípios que norteiam a Políticas Educacionais do Distrito Federal. Desde que a mesma assumiu a escola inclusiva, adequou seus currículos, programas, conteúdos, dentro de uma estrutura política pedagógica que atende as necessidades reais de cada indivíduo de forma a não contribuir com a exclusão social.’

No planejamento político pedagógico, consta uma visão geral desta escola. Este documento foi colocado a disposição pela Diretora “A”, e seu regimento cita:

Mesmo pertencendo a um sistema público de ensino, esta unidade de escolar tem feição própria, desenvolvendo projetos que visam atender as necessidades específicas dos alunos, adaptando-se e transformando-se para poder incluir, em suas classes, crianças com deficiências, trabalhando o currículo de maneira enriquecedora, criativa e inovadora, voltando-se para a comunidade, onde se insere, procurando acompanhar o processo acelerado de transformações tecnológicas, sociais e culturais.

De acordo com Libâneo (2003), toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a

improvisação e a falta de rumo. A atividade de planejamento resulta, portanto, naquilo que aqui denominamos de projeto pedagógico. O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula meta, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.

A diretora “A”, expressa que ‘na elaboração desse documento, procurou-se refletir nele o pensamento e a identidade dos diversos segmentos dessa comunidade escolar, partindo da mobilização de seus agentes, desenvolvendo lideranças, aprimoramento de competências e desempenho, procurando estabelecer valores humanos’. Desta maneira, “a participação do cidadão e o exercício de sua cidadania no campo educacional, é mais especificamente na gestão da escola, estão ligados a um processo mais amplo de extensão da cidadania social à cidadania educacional. Nesse sentido, o pressuposto democrático da escola está ligado à sua função social (Fonseca, 1994).”

Nas análises referentes à Estratégia de Matrícula/2005 verifica-se o grau de comprometimento do PNEEs, o mesmo documento conceitua que é considerado PNEE/DF, “alunos com qualquer alteração no corpo que acarrete disfunção motora, que pode ou não, levar a um comprometimento da função cognitiva. Trata-se também da constituição de turmas conforme a Lei 3.218 de 05/11/2003, onde é garantido a redução de turma para a escola. O documento traz ainda explicações sobre o grau de comprometimento de cada aluno PNEE onde o mesmo é indicado por siglas adotadas como: ANE- Altas Necessidades Especiais – o grau de dependência desse aluno exige auxílio na escrita, na linguagem e na locomoção. MNE- Médias Necessidades Educacionais Especiais- o grau de dependência desse aluno exige auxílio na escrita e também, supervisão na locomoção/ o BNE- Baixas Necessidades Especiais –cuja locomoção é independente, mas exige auxílio na escrita. A redução nas turmas para o atendimento aos ANEE, com deficiência, só poderá ser feita mediante Laudo Médico e Relatório Psicopedagógico. No que se refere aos alunos com Baixas Necessidades Educacionais (BNE) deve ser agrupados em uma mesma turma com, no máximo 3 (três) alunos por turma.

Durante o período de observação, pode-se constatar que Leis como a 7.853, 24/10 1989, que estabelecem os direitos básicos das pessoas PNEE estão caminhando nesta escola.

Sobre as entrevistas, percebe-se que o assunto sobre Políticas Públicas, gera interrogações. Nem todos os entrevistados demonstraram entendimento para falar sobre o tema, a falta de informação, gerou respostas de análises interpretativas procurando primeiro, num primeiro momento compreendê-las para então depois falar sobre.

Professora “D”: ‘Não me sinto totalmente esclarecida quanto à política educacional, para assumir uma posição normativa com relação a este campo. Fiz alguns cursos no qual me deu uma idéia, mas não compreendo totalmente, e não me sinto segura para falar sobre esse assunto.

Diretora “A”: As normas das políticas públicas são definidas pela SEE/DF, seja no apóio técnico e ou financeiro e na área pedagógica, caracterizando as modalidades de atendimento a que se destina. Compreende-se então:

Que sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São pois as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao estado por isto, são definidas como sendo o ‘estado em ação (Jobert e Muller, apud, Azevedo 2001)

Coordenadora de Apoio ao PNEE “B”*”*: Políticas Públicas compreende que “a educação é um direito de todos e dever do estado, devendo ser aplicada de forma que o sistema assegure aos alunos condições para atendimento educacional. Não sei se compreendo que políticas públicas seja mais que isso”.

As políticas públicas destinadas aos alunos PNEE articularam um novo significado e uma forma particular de encarar a educação, em nível nacional, com discussões a respeito do entendimento desta proposta inclusiva, no seu verdadeiro sentido (integração escolar, inclusão, e escola inclusiva) como mostra, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994):

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidade.

Categoria Inclusão

Não se teve acesso a documentação legal da Regional de Ensino, no que se refere à informação quanto ao fato desta escola ter se tornado inclusiva. No entanto a Coordenadora de apoio ao PNEE “B”, explica: “esta escola se tornou inclusiva por imposição da regional e não por opção, mas ainda assim a escola tem crescido em muitos aspectos”, Compreende-se aqui esta imposição como convém a Lei 7.853-24/10/1989, que garante os direitos básicos das pessoas portadoras de deficiência. Em seu artigo 8º diz ser crime, recusar, suspender cancelar ou fazer cessar, sem justa causa à inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer grau de ensino. Desse modo, “igualdade de oportunidade é amplo conjunto de valores comuns e de propósitos que estão subjacentes ao trabalho das escolas. Eles também incluem um compromisso com nossa própria valorização, de nossa família e de outras relações dos grupos em nossa sociedade e do ambiente em que vivemos (Mittler, 2003)”.

A escola contempla em seu Projeto Político Pedagógico, projetos de acordo com as séries. Preparado para as 3ª séries o Projeto: “Saber Cuidar” – basea-se em questões sobre os Direitos Humanos que tem como espelho e direção - Leonardo Boff (Teólogo, escritor, professor de Ética da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e autor de vários livros nas áreas de Teologia, Filosofia, Antropologia e Espiritualidade), colabora com suas idéias na construção do Portfólio. Além de outras atividades propostas como, a Festa da Família, Feira Cultural, Festa Junina e Confraternização Final. Dessa maneira ‘O projeto expressa, pois, uma atitude pedagógica, que consiste em dar um sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que sejam realizadas, e firmar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa (Libâneo,1998)’.

No que se refere às observações, a escola procura desenvolver-se no aspecto da procura por estar acertando os ponteiros com a inclusão, tem como proposta para o ano de 2006, que os professores tenham curso referente à deficiência do aluno PNEE. Atualmente algumas professoras trabalham sem especialização adequada, a professora “F”, diz por exemplo – ‘ não temos nenhum curso na área sobre a deficiência física no entanto, trabalha com criatividade se encontrando nos termos, ensaio e erro’ .

Em resposta a questão sobre a estrutura física, administrativa e pedagógica desta escola inclusiva a de coordenadora de apoio ao PNEE “B”, explica que “ a escola tem o básico, o que falta é potencial, a escola tem o real, e é com isso que

chegamos para trabalhar é a formação elementar. Tem-se a vontade, o desejo, o sonho de estar fazendo o melhor, nossa realidade mobiliza e se depara com as dificuldades, mas mesmo com o difícil, nós podemos ir além. É a nossa possibilidade de ampliar muito o que já temos. Não é só na sala, não é só o espaço, a inclusão é algo muito além de objetos adaptados, não que não sejam necessários, o que quero dizer é o que vejo pelo mundo afora, o que percebo é que a inclusão é sempre incompleta em alguns aspectos: por exemplo, no Japão tem-se a estrutura física e equipamentos adequados, porém não se tem o aspecto afetivo/humano como nós temos, o que se percebe é que inclusão também vai além desse aspecto de estrutura física. Na África, colocam o portador de deficiência em uma lona e este chega até a escola que não possui espécie alguma de adaptação, é o jeito rude de se fazer com que a inclusão aconteça e o mesmo seja atendido no quesito educação. A Fundação Educacional, não atende nada neste sentido, tem-se Leis, mas muitas só estão no papel. Se não se corre atrás, não se faz nada, se o deficiente quiser vir para a escola é a família quem está presente, quem colabora. Nossas carteiras são adaptadas, mas é esforço da comunidade escolar. É preciso envolvimento de todos. O espaço não é o fundamental para que a inclusão aconteça. Não posso penalizar a inclusão por causa de um espaço. O professor deve estar criando sim, espaço para a aprendizagem, pois este da cadeira de roda apesar de suas necessidades especiais é um ser igual aos outros. Temos muito que aprender com as dificuldades e com a diversidade cultural e social do nosso país.

Desta maneira a escola caminha para a inclusão, procurando crescer em muitos aspectos, seja no administrativo, no pedagógico e até no possível o espaço físico. Mantoan (2003) acredita que :

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. Tem –se um ensino de qualidade a partir das condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, eu se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão diretamente ou indiretamente nele envolvidos.

A professora “E” avalia que olhando pelo lado pedagógico e administrativo, em relação às pessoas a escola possui os requisitos para ser inclusiva, mas no aspecto de materiais e apoio do governo não e nem no espaço físico da sala de aula para os cadeirantes e até para os que usam bengala canadense, é difícil para transitar na sala em dinâmicas de grupo.

Durante as entrevistas na escola surgiram posicionamentos quanto a crença no paradigma de inclusão, nas quais uns destacaram argumentos a favor e outros contrários da inclusão, falando sobre a capacidade de trabalhar com o PNEE.

Professora “D”: “Entendo por inclusão quando o aluno é bem recebido e não é excluído do seu meio. Me sinto capaz de trabalhar, porque a escola oferece suporte para a inclusão, principalmente pelo lado humano.”

Professora “E”: “Não me sinto capaz de trabalhar, porque não tenho apoio, o PNEE é portador de duas deficiências DV/DF, tenho dificuldade de carregá-lo ao banheiro, por exemplo. A inclusão acontece apenas na colocação do aluno em sala de aula, esquecendo o a preparação do espaço físico, a sala de aula não tem espaço para o cadeirante, eu perco a paciência com o aluno PNEE, , pois muitos querem chamar a atenção, ser o bebê da sala, e muitas vezes temos alunos portadores de deficiência física terríveis, eu não gosto de trabalhar com o aluno incluído.

Os professores do ensino regular ficam constrangidos porque são levados a assumir papéis indesejados (Werneck, 1997), por outro lado os professores podem reagir de forma diferenciada frente às práticas pedagógicas nas escolas inclusivas, ignorando o processo de mudança, por insegurança, sem tomar conhecimento do que está acontecendo; ou demonstrando preconceito, devido a falta de informação.

No entanto a Diretora “A”, afirma que todos os professores recebem auxílio, da coordenadora de apoio ao PNEE, “B”. A coordenadora diz, que às vezes o que falta é um empenho maior por parte de algumas para aceitar a inclusão nas escolas. Porque é desta maneira, através da educação que podemos inserir o aluno PNEE, nos mais variados contextos promovendo mudanças no processo de ensino aprendizagem, na concepção de Educação Inclusiva. Mantoan (1998), considera que:

Sem dúvida, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar um opção de inserção tão revolucionária

sem enfrentar um desafio maior: que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, formação de pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias: enfim uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

A professora “F” discorre assim: “Inclusão para mim é acolher o diferente, é ter consciência da sua própria diferença. ‘Sim me sinto capaz de trabalhar com o PNEE, não tenho formação adequada para a deficiência, no entanto tenho visão do papel social que tenho, na vida dos indivíduos. O aluno como todo não é deficiente, tem deficiência que requer adaptações e cabe a nós fazermos enquanto sociedade. Tenho duas alunas cadeirantes ambas na 3ª série, dentro da faixa etária, e a escola faz um bom trabalho, para atendê-las. O que acontece é que do jeito que a inclusão anda, da forma que está acontecendo ela não é viável, porque em outras palavras o que anda acontecendo é que muitas vezes a criança é colocada na sala de aula e deixada a Deus dar, já trabalhei em escola assim. Precisa-se de um trabalho específico para a inclusão nas escolas públicas em geral.

Falamos em incluir em classe comum aqueles alunos que tenham condições de serem incluídos. Colocar um aluno com deficiência em sala de aula e deixá-lo sem apoio é terrível, talvez à pior das opções. E neste aspecto que precisamos evoluir. Estruturar serviços de apoio a esses alunos com deficiência que estão nas classes regulares é fundamental para que tenham sucesso (Werneck, 1997).

A coordenadora de apoio ao PNEE “B”, considera que ‘a inclusão é o respeito de cada ser, como único, e um ser de possibilidades. A inclusão é uma questão de reconhecimento das diferenças e é um dever ético inclusive de todos. Acredito que esta escola está no caminho da inclusão, porque a inclusão requer mudança de paradigma e não acontece de uma hora para outra. Observo que a sociedade nunca mais será a mesma depois da inclusão. É bem verdade que ainda falta muita coisa, 10 anos do

Tratado de Salamanca e a inclusão não andou muito. A sociedade espera as coisas prontas e porque não está preparada, joga pedra na inclusão (no sentido de não se conhecer o que realmente é a inclusão).

Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar alternativas, outras formas de interpretações e de conhecimentos que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança (Mantoan, 1997).

Deficiente Físico – PPD (Pessoa Portadora de Deficiência)

Da análise de documentos dos PNEE, verificou-se laudos periciais competentes que comprovam a deficiência dos alunos, constatou-se que a aluna “G” tem um comprometimento que a enquadra na categoria MNE (Médias Necessidades Especiais), isto quer dizer que aluna tem um grau de dependência física que exige auxílio na escrita e também supervisão na locomoção, a aluna “H” tem um comprometimento que se enquadra na categoria BNE (Baixas Necessidades Especiais), grau de dependência física, cuja locomoção é independente, mas que exige auxílio na escrita. A professora “F”, permitiu a leitura dos relatórios bimestrais das alunas “G” e “H” e o portfólio que consiste em registros do projeto desenvolvido pelas turmas de 3ª série deste estabelecimento.

Os documentos relatam que as alunas possuem desenvolvimento satisfatório nas disciplinas estudadas, a professora adota como menções de avaliação os conceitos de satisfatório e não satisfatório. Quando o resultado do aluno é satisfatório quer dizer que o mesmo venceu as habilidades propostas para o bimestre. As alunas “G” e “H”, ambas com 9 anos, são cadeirantes, a professora diz que “a aluna “H”, é muito querida pelos alunos por ser muito expansiva, conversadeira, e dotada de uma luz especial, onde ela vai erradia alegria, já aluna “H”, é mais reservada, mais na dela, em sala de aula é feito uma espécie de monitoramento onde os alunos se revezam em torno das duas, no sentido de ajudá-las constantemente.

A observação dos alunos foi realizada na hora do recreio e em sala de aula, o tempo é insuficiente para se conhecer a turma, no entanto, percebe-se a interação existente e a participação de todos sem distinção. No recreio a cadeira de roda é sinônimo de brincadeira, corre com uma daqui, corre com outra pra lá. Quando

termina o recreio, elas são as primeiras da fila, e voltam pra sala empurradas pelo monitor de cada uma no dia.

Algumas adaptações foram feitas, não ao nível de espaço da sala de aula, mas ao nível de melhor atender as alunas, a aluna “G” tem em sua mesa um tipo de cesta ao lado para facilitar o manuseio de seu material, a parte de baixo de sua mesa foi tirada para encaixar a cadeira de rodas, esta demonstrou ser uma criança doce, comunicativa, expressou seus sentimentos falando com muito carinho de sua professora. ‘A minha professora é muito especial porque é muito carinhosa comigo’, em seu portfólio esta escrito que seu maior sonho é andar, esta aluna tem deficiência física degenerativa que começou aos cinco anos de idade até aí, andou de bicicletas segundo ela, como qualquer outra criança. “Hoje preciso da ajuda de meus pais ou amigos para andar de bicicleta. Uma outra questão importante é sobre a adaptação curricular, segundo a professora “F” as adaptações existem e são agendadas, porém as alunas, “G” e “H”, não aceitam e querem fazer tudo, “às vezes eu digo até onde, porém a necessidade de auto-afirmação ou competência mesmo, impelem a irem mais longe , então só quando não conseguem mesmo, é que levam a atividade de sala para terminar em casa”.

Em sala de aula a palavra de ordem é: *Cuidado* e faz parte do projeto desenvolvido, como aplicação diário as crianças trabalham em esquema de monitoria como já foi dito, e todo dia uma criança cuida de uma das duas alunas, segundo a professora eles aprendem muito principalmente com a troca , a criança que esta em monitoramento fica responsável por exemplo em levar ao banheiro, pegar material, arrumar mochila, auxiliar. Muitas vezes elas querem fazer tudo sozinha forçando sua limitação, então pergunto “ necessitamos do outro ou não, independente de ser PNEE”. “Às vezes até forço a barra mesmo” diz a professora “F”. É preciso respeitar o limite de cada um.

Importante citar sobre o projeto desenvolvido em forma de portfólio, que consiste em registros e também onde as crianças fazem leitura e reflexão sobre algum tema,

Tudo o que é vivido dentro desse espaço pedagógico explode como registro, se expressa como mudança física que refletidamente tem significações para aqueles seres humanos, imagens, objetos cores e sons fazem parte desse conteúdo que

vai sendo registrado e catalisando diferentes maneiras de apreender a experiência infantil, individual e coletiva. (Morais, 1988)

Percebe dentro deste contexto a preocupação em se trabalhar textos pertinentes sobre a convivência, sobre a importância do outro, sobre o cuidado que temos que ter com o outro. Leonardo Boff é o Patrono desse projeto, e tem contribuído muito trocando e-mails. O projeto procura desenvolver nas crianças três aspectos importantes: O cuidar de si, o cuidar do outro e o cuidar do ambiente. Para a professora “F” a solidariedade e aceitação são valores importantes na relação humana. É importante que a escola incentive esse sentimento solidário, pois desta forma estará contribuindo para uma sociedade melhor, com igualdade e justiça para todos. A presença do aluno PNEE favorece a oportunidade de gerar, em sala de aula, este tipo de postura diante da vida.

O projeto “Saber Cuidar”, foi inspirado pelo livro de mesmo nome - de Leonardo Boff. O texto intitulado de “O tamagochi e o cuidado, exemplifica o projeto indicando como devemos ser transformados para viver o cuidado do eu , o outro e o ambiente.

A sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicações e solidão entre as pessoas sem precisarmos encontrar alguém. Pode-se comprar, pagar contas, trabalhar, pedir comida, assistir a um filme sem falar com ninguém. Para viajar, conhecer países, visitar pinacotecas não precisamos sair de casa. Tudo vem à nossa casa via on-line. (...) A relação com a realidade concreta, com seus cheiros, cores, frios, calores, pesos, resistências e contradições é mediada pela imagem virtual que é somente imagem (...) o homem criou um novo habitat para o ser humano, caracterizado pelo encapsulamento sobre si mesmo e ela falta do toque, do tato e do contato humano.(...) Essa anti-realidade afeta a vida humana naquilo que ela possui de mais fundamental: o cuidado e a gentileza (...) O tipo de sociedade do conhecimento e da comunicação que temos desenvolvido nas últimas décadas ameaça a essência humana. (...) O Tamagochi é um bichinho eletrônico que tem fome, come, dorme, cresce, chora, fica doente e pode morrer. Tudo depende do cuidado do seu dono.(...) O cuidado pelo bichinho virtual denuncia a solidão em que vive o homem da sociedade nascente, anuncia também que, apesar da desumanização de grande parte da nossa cultura, a essência humana não se perdeu. Ela está aí na forma do cuidado e precisa ser investido nas pessoas concretas

à nossa volta, num colega de escola deficiente físico, num menino ou menina de rua, nos pobres e marginalizados de nossa cidade ou até mesmo num bichinho vivo. O cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também o princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade.

A coordenadora de apoio ao PNEE “B”, diz que as crianças que convivem com esses alunos “diferentes”, serão adultos diferentes do que são hoje, pois fomos privados desse conviver com a diferença, e é por isso que nossa cidade não tem rampa de acesso em muitos lugares. O aluno que convive com este problema hoje, será um profissional, com visão diferente amanhã, se ele for, por exemplo, um arquiteto, ele pensará no deficiente e verá que necessário é, dar acesso ao PNEE, eles estão vendo as dificuldades durante os passeios pela cidade”.

Criança não discrimina a diferença, quer apenas olhar, experimentar a brincadeira daquele amigo, ver de que jeito ele leva a vida. Aos poucos, pela impossibilidade que o adulto lhe coloca de ter as vivências desejadas, ela começa a evitar e rejeitar o novo. O novo em vez de gerar curiosidades desencadeia o medo: a ameaça o risco (...) (Werneck, 1997).

Referente às entrevistas, com as alunas “G” e “H”, no geral gostam do ambiente escolar, sentem-se respeitadas, as outras crianças procuram sempre ajudar nas dificuldades. A aluna “H” entende que estuda em uma escola inclusiva, “estudo em uma escola que atende alunos com deficiência, junto com outros colegas”. A aluna “G”, diz que gosta de estar na escola, que os professores são legais, que gosta dos amigos dela, disse que “outro dia fui no supermercado e não tinha rampa, não tive como subir com a cadeira de rodas, aqui tem rampa, isso é bom, porque posso vir para cá.”

Acredita-se que por meio de um diálogo mais efetivo de todos aqueles que fazem parte da rotina destes alunos, dentro e fora da escola, e inclusive o próprio aluno, pois ninguém melhor que ele para saber do que necessita, é que iremos construir uma escola inclusiva e democrática (Carvalho, 1998).

5. Resultados

Mediante a discussão e análise de dados chegou-se aos seguintes resultados:

Categoria Políticas Públicas

Na análise de documentos como a Estratégia de matrículas o que se nota como ponto negativo, é a pequena proporção de atendimento ao aluno PNEE (420/20). Sem dúvida a escola possui condições de atender a um maior número, atendendo ao princípio fundamental da linha de ação da Conferência Mundial sobre Necessidades

Que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas : crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e criança de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Declaração de Salamanca, 1994).

A coordenadora de apoio de ao PNEE, desta escola, enfatiza que “há casos onde a inclusão não acontece porque não se conhece os direitos e deveres, que são de todos e para todos. Para ela deve-se exigir mais, mais preparo, mais interesse. No caso da inclusão não dá para chegar de mansinho, tem que ser bruto para que ela aconteça, chegar e dizer pra que veio, as partes interessadas precisam lutar, quem não tem interesse pela inclusão é que não vai lutar mesmo.”

Carmo (2001), afirma que baseados unicamente na legalidade, a garantia de igualdade entre os homens como sendo a grande solução para os problemas, desconsideram, dentre outras coisas, que as leis e normas emanadas do Estado expressam o poder e o interesse de uma minoria, e nem sempre existe concordância entre o ato jurídico e sua operacionalização.

A escola possui o básico de acessibilidade que é garantida por Lei, o atendimento ao aluno, apesar de não possuírem espaços adequados ao PNEE, no que tange as salas e representa uma das queixas das professoras, “a falta de espaço prejudica nosso trabalho”, porém “aumentar pra onde? O espaço físico que temos é este”, diz a coordenadora de apoio ao PNEE, que gostaria imensamente que as professoras entendessem que inclusão é muito mais que espaço físico.

Quanto à formação do professor, a escola se compromete por meio do planejamento político pedagógico, buscar cursos que supram estas necessidades.

O processo de inclusão no Brasil, teve início antes mesmo da capacitação dos professores, o que tem gerado certo desconforto nestes, últimos, por se sentirem

despreparados para lidar com essas dificuldades educativas, assim como nos pais de alunos, por lamentarem o filho ter perdido atendimento especializado (Libâneo, 2003).

Categoria Inclusão

Nesta escola não existe a prática segregacionista e o descompromisso por parte dos profissionais da educação, podem reclamar mas estão dando o seu melhor em relação ao processo educacional dos PNEE, não falta articulação entre o trabalho desenvolvido nas classes, existe sim o despreparo de alguns professores para lidar com o novo. As professoras estão satisfeitas com a direção, que segundo elas não mede esforços para ajudá-las no que for necessário. Isto com relação a algumas escolas no DF, é um ponto muito positivo.

E notório a deficiente condição de grande parte das escolas públicas até mesmo para as crianças ditas normais, bem como o despreparo que os professores, de modo geral, têm demonstrado no atendimento de quaisquer dificuldades que os alunos apresentem. Fechar os olhos a essas condições querer seguir ao pé da letra a Declaração de Salamanca implica descaso com a real situação das escolas, dos alunos e de seus professores. Ademais significa também querer atingir objetivos que, previamente, já se sabe serem muito difíceis de cumprir, a não ser pelo voluntarismo de abnegados professores. Além disso, é preciso refletir sobre o sentido de escola inclusiva e de todas as diferenças que ela deve abarcar (Libâneo, 2003)

A escola procura muitas parcerias, seja na área de saúde, seja com os pais e não fica só esperando somente pelas ações do governo.

No que concerne à relação família/escola, os discursos evidenciam que as famílias dos alunos PNEE, estão dentro desta dinâmica de inclusão conscientes e participativos.

Esta escola hoje é considerada inclusiva, porque se propôs a ser para todos. Ser para todos implicou em reforma radical na escola em termos de currículo, planejamento político-pedagógico, avaliação. A escola esta baseada em um sistema de valores, que procura fazer com que todos se sintam bem-vindos, como é proposta da inclusão. 'O conceito de escola inclusiva pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade (Carvalho,2004).

Categoria PNEE

Em geral, o desempenho do aluno assemelha-se ao de qualquer outro. É preciso respeitar o limite de cada um. Os professores procuram não diferenciar no quesito avaliação, os currículos são adaptados quando necessário, o processo é democrático entre a coordenação, professor e aluno.

Na sala de apoio ao PNEE, trabalha a afetividade, a cognição, a expressão livre e a psicomotricidade, valorizando a auto-estima do aluno.

A estrutura sócio-afetiva mostrou-se um fator de grande relevância para o desempenho escolar desses alunos, sendo a professora – mediador importante deste processo que se comprometeu em provocar mudanças na dinâmica de grupo em sala de aula.

O modelo de inclusão convida os professores a terem um olhar para cada aluno, para poderem conceber direitos iguais a todos (Stainback e Stainback., 1999).

As ações trabalhadas por meio de projetos, têm como eixo o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, que contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

Os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente da luta que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições da vida que essas produzem (Bobbio, 1992).

Reconhecer dificuldades é salutar, porque nos propicia a busca de alternativas que visam a superá-las. Mostrando ao demais alunos que existem outras formas de comunicação que é estabelecida por um clima de respeito as individualidades.

Se o professor considera que a criança com qualquer dificuldade ou diferença pode atrapalhar a sua sala de aula, a sala vai ter que sofrer profundas transformações para fazer a inclusão da forma como ela deve ser feita. Mas se, ao contrário, o professor perceber que esta criança diferente pode trazer ganhos para a turma e para o seu trabalho, possibilitando seu crescimento profissional, vamos fazer a inclusão já (Werneck, 1997).

6. Considerações finais

A educação deixa de ser um fator de exclusão quando se tem em conta à diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, tornando-se um fator de coesão. Esse respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos é o princípio fundamental para acabar com o ensino standardizado, que limita a realização pessoal que impõe a todas as crianças no mesmo modelo cultural e intelectual.

A função da educação em uma sociedade democrática é a de criar condições para que os alunos desenvolvem suas capacidades, respeitando as diferenças, e prepará-los para o exercício da cidadania. A inclusão é uma oportunidade para promover a interação entre criança com algum tipo de necessidade especial e ditas “normais” (Montoan, 2003).

O aprimoramento da qualidade de ensino, a diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles se integram.

Assim, a educação tem como princípio fundamental a capacidade de crescimento do ser humano, que é ilimitada quanto a qualquer tentativa de provisão, ou seja, de antecipadamente indicar com precisão as possibilidades de cada um (Mazzotta, 1987).

A inclusão social é um processo que contribui para construção de um novo tipo de sociedade através de pequenas e grandes transformações, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos aparelhos e utensílios mobiliarias e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas inclusive a do PNEE.

À luz deste processo, as instituições são desafiadas a serem capazes de criar programas e serviços internamente ou de buscá-los em entidade comuns da comunidade para melhor atenderem os PNE.

De certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano (Mantoan, 1997)

A abordagem do tema “Um olhar para o portador de deficiência física ” foi proposto tendo em vista as dificuldades que alunos e professores da rede publica, sentem em “fazer acontecer” uma educação de qualidade para todos, verificando

aspectos da preparação da escola para receber o aluno portador de necessidades educacionais especiais, no que se refere à recursos, à aprendizagem e o desenvolvimento de suas habilidades para a concretização da inclusão.

O problema investigado foi: verificar o ambiente físico, administrativo, e pedagógico e a capacitação dos profissionais, para que o portador de deficiência física seja atendido em suas necessidades educacionais especiais. Dessa maneira procurar compreender o portador de deficiência física na sua forma de relacionar-se com o mundo, considerando a sua própria estrutura, a qual, sem dúvida, espelha constantemente a contradição entre especificidade e generalidade, “ser igual”, lutando contra a discriminação, e ao mesmo tempo, defender o direito de ser diferente, para não ser descaracterizado (Danesi 2000).

Deste modo, o objetivo dessa pesquisa foi verificar se a escola da rede pública do ensino fundamental, oferece condições básicas para que o portador de deficiência física seja atendido no ambiente educacional.

Na categoria Políticas Públicas conclui-se que a Constituição Federal de 1988 respalda os que propõem avanços significativos para a educação de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III), e tem como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo e cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito a igualdade (art. 5º) e trata, no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania, e sua qualificação para o trabalho. A escola pesquisada procura atender seus alunos PNEE nesse quadro de perspectiva, e de maneira satisfatória, no entanto, encontra dificuldades nos aspectos da formação do professor, que segundo Delors (2001), “não oferecerá atendimento educacional necessário, sem a devida formação”.

Concluiu-se que a formação do professor em todo trabalho educativo institucional é primordial. ‘A preparação profissional deve incluir cursos sobre a natureza e as necessidades dos alunos, com técnicas que se fazem necessárias na sua educação, além de programas e procedimentos educacionais (Mazzotta, 1993).’

A maioria dos professores conhece as normas e leis que regem uma escola inclusiva, no entanto, quando a inclusão chegou, muitos já estavam ali. Posto desta

maneira, ou o professor “aceita a inclusão ou sai da escola,” pois se sabe pela lei, que é proibido recusar aluno PNEE, segundo Mantoan (2003), ‘toda criança precisa estar na escola para aprender e não para marcar passo ou se segregado em classes especiais de atendimento à parte.

No processo de inclusão escolar é preciso que haja Políticas Públicas, de transformação no sistema de ensino, na formação continuada dos professores, na participação dos familiares, e que toda e qualquer pessoa seja incluída sem nenhuma discriminação, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações. Portanto é necessário que a escola e o corpo docente procure adapta-se a essa nova transformação, e tenha apoio da direção e dos nossos governistas.

Na categoria inclusão, o assunto causa um certo desconforto nas pessoas, principalmente porque para que ela realmente aconteça nas escolas, estas precisam se modificar. Tal modificação aconteceu nessa escola e não somente nas instalações físicas, mas também de na parte da proposta pedagógica, metodológica, conceitual de ensino-aprendizagem. Isto provocou resistências. Por outro lado, a inclusão está intrinsecamente relacionada à qualidade de ensino na abertura dessa escola para todas as crianças. Isto quer dizer que apesar de pensar nas crianças com deficiências, a escola que é inclusiva atende outras crianças com dificuldades de aprendizagem, com problemas de comportamento, multi-repetentes, crianças de vários níveis sócio-econômicos, crianças com condutas típicas, com distúrbios neurológicos, com alterações genéticas, além do portador de deficiência física.

Assim, Sasaki (1998) e Mantoan (1997) afirmam que é a escola que deve se adaptar às crianças, de modo a atender todos os alunos, e não o contrário.

Para que o Portador de deficiente física possa alcançar o objetivo da inclusão social, é necessário ousar, é necessário que ele saia do conforto e da proteção do seu lar e busque seus direitos, direitos básicos como o de ir e vir, direito à educação, ao trabalho, ao lazer, a saúde e até mesmo direitos políticos, como o de votar e ser votado. Não se deve alimentar a ilusão de que a sociedade civil e o poder público, por si só, irão garantir os direitos do portador de deficiência física.

Portanto, as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo

da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige do professor uma mudança de postura além da redefinição de papéis que possa assim favorecer o processo de inclusão.

promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais (Declaração de Salamanca. 1994).

Para que a inclusão seja uma realidade, será necessário rever uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas e dos processos de avaliação. É necessário conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno. Devemos utilizar novas tecnologias e Investir em capacitação, atualização, sensibilização, envolvendo toda comunidade escolar. Focar na formação profissional do professor, que é relevante para aprofundar as discussões teóricas práticas, proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem. Assessorar o professor para resolução de problemas no cotidiano na sala de aula, criando alternativas que possam beneficiar todos os alunos. Utilizar currículos e metodologias flexíveis, levando-se em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas idéias e desafios para novas situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos. Avaliar de forma continuada e permanente, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

Portanto, precisamos caminhar rumo à inclusão, ainda que a nossa legislação fale em integração. Basta uma leitura das normas em conjunto para se perceber que a intenção, na verdade, é incluir, pois se exige ações da sociedade visando o acolhimento desse grupo e não que o portador de deficiência venha se adaptar. Não há o que ser adaptado, pois não se adapta o que já deve fazer parte, apenas se oferecem condições para que não ocorra a exclusão. São essas condições, começando pela educação inclusiva, que devemos cobrar das autoridades e de nós mesmos.

A categoria PNEE – portador de deficiência física, deixa claro perante a entrevista das alunas, que elas estão em um lugar onde realmente se sentem bem-vindas,

demonstram consciência de estar em uma escola inclusiva, mesmo diante de algumas dificuldades. A escola é exemplo, para que, se perceba que educação inclusiva nasceu e vem se fortalecendo dentro do ensino regular, sedento de melhorias de qualidade. Pois estão juntos, uma equipe que se preocupa em acreditar na educação e se encontram nas respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, buscando soluções sem segregar os alunos PNEE em atendimento.

Palavras são expressões verbais de imagens construídas pela mente. Às vezes, o uso de certos termos, muito difundido e aparentemente inocentes, reforça preconceitos. Além dessas falas, temos observado, o medo da mudança com a certeza do fracasso e medo da diferença onde se sentem ameaçados, os que provocam afastamento, o estigma e conseqüentemente o preconceito. O professor desconhece quem é este sujeito, suas possibilidades, seu desejos, suas dificuldades e limitações (Figueira, 1995).

O que se conclui e que mesmo sob a garantia da lei, podemos encaminhar o conceito da diferença para a vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como tem acontecido com a maioria de nossas políticas educacionais. A maioria dos alunos PNEE, não conseguem acompanhar os seus colegas de turma, os indisciplinados, os filhos de lares pobres, os filhos de negros e outros. Pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, esses alunos correm o risco de serem admitidos e considerados como PNEE.

Sem dúvida , a inclusão concilia-se com uma educação para todos. Acreditamos que apesar de caminhar devagar, algumas mudanças educacionais começam a dar sinais de progresso. Os primeiros frutos dessa conquista já são visíveis, com a tentativa de inserção dos alunos deficientes no ensino regular . A educação sempre será uma aventura coletiva de partilhar: afeto, sensibilidade, conhecimento e saberes, de expectativas e experiências de atitude e valores, de sentidos de vida (Alves, 2001)

Recomendações

É por meio do diálogo constante de todos os que fazem parte da rotina do aluno PNEE, dentro e fora da escola, inclusive com o próprio aluno, pois ninguém melhor que ele para saber do que necessitam, é que se poderá construir uma escola democrática. A solidariedade e a aceitação, que já fazem parte dessa escola, são importantes valores que devem continuar a ser preservados. Continuem a incentivar o sentimento solidário, pois desta forma estarão contribuindo para uma sociedade melhor, com igualdade e justiça

para todos. A presença desse aluno portador de deficiência favorece a oportunidade de gerar, em sala e fora dela, posturas humanas diante da vida, e assim continuar diminuindo os níveis do fracasso escolar.

Cabe a nós, pessoa não portadora de deficiência, diminuirmos os obstáculos e facilitarmos o acesso de pessoas com impedimentos a vida digna. Temos que ser pessoas que lutam contra a violação diária de seus direitos. Que todos se empenhem na busca do bem-estar amplo das pessoas consideradas portadoras de deficiência.

7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

APOLONIO, Abadio do Carmo – Deficiência Física: A sociedade Brasileira Cria, Recupera e discrimina, 1991.

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

ARAÚJO, Maria Célia- **Didática no cotidiano: da família, da empresa, da escola: um visão cibernética da arte de educar**. 2.ed. São Paulo: Pancast 1997.

BATISTA, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dina livro, 1997.

BIANCHETTI, Lucídio, FREIRE, Ida Maria, **Um olhar sobre a diferença** - Campinas, SP: Papyrus, 1998.- (Série Educação Especial).

BUSCAGLIA, Léo F. Os deficientes e seus pais, trad. Raque Mendes. 4 ed. Rio de Janeiro : Record, 2002.

BRASIL. Lei 8069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990

_____. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei Nº 9.394). Brasília, 1996.

BRASIL, MEC, **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília 1994.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1988

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

DAVIS, Claudia ...et al. **Gestão da Escola- Desafios enfrentar**. Rio de Janeiro: DPSA, 2002.

DE VRIES, R ., ZAN B. **A Ética na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DELORS, Jacques et. al – **Educação um tesouro a descobrir** – 5 ed. –São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2001.

EDLER, Carvalho Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos no “is”** - Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Vítor da- **Criança Excepcionais- Educação Especial** 3ª edição 1987.

GADOTTI, Moacyr. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 5.ed. Ática, 1994.

GLAT R. **Integração Social dos Portadores de deficiência : um reflexão**. Rio de Janeiro, Sete Letras, 1995.

KIRK, Samuel A., GALLAGHER, James J. **Educação da criança exepcional**. São Paulo. Trad. Martins Fontes, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, MIRZA, Seabra Toschi. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Églér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Maria Teresa Eglér e colaboradores. **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo Cortez, 1996.

_____. Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração X Inclusão: educação (de qualidade) para todos**. Porto Alegre: Revista Pátio, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAIS, Regis. **Sala de aula: Que espaço é esse?** 3.ed.- Campinas, SP: Papirus, 1988.

NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e a sua formação**. 2ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PITTA, Isabel, e DANESI, Marlu Canar. **Retratando a educação Especial**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.

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

RIBAS, João Batista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Nova Cultural. Brasiliense, 1985.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

STAINBACK, Susan e STAINBACK William . **Inclusão: um guia para educadores**: Trad. Magda França Lopes. Porto ALEGRE, Arte Médicas Sul, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro; WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

UNESCO-MEC. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília. CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLON, H. **As Origens do Pensamento da Criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **As Origens do Caráter da Criança**. São Paulo: Nova Alexandria , 1990.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Apêndice A

Roteiro Análise Documental

- Natureza do documento analisado
- O documento contempla as Políticas Públicas.
- A escola tem Projeto Político Pedagógico? Como ele foi elaborado? Quais os membros que participaram desta elaboração?
- A escola tem algum projeto que fala sobre a inclusão?
- No projeto sobre a Inclusão destaca as deficiências?
- Está proposto acompanhamento psicopedagógico para o aluno PNEE.
- Quais são as linhas básicas que compõem as Políticas Públicas?
- A escola tem proposta para instalações físicas adequadas para atender PNEE?
- Existe algum documento que contempla a formação continuada dos professores? E dos professores que trabalham com a Inclusão?
- Verificar se existe algum projeto ou algum documento que contempla a relação família x escola.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Apêndice B:

Roteiro de Observação

- Constatar se o professor está habilitado para trabalhar com o aluno PNEE. Ele se sente preparado?
- Verificar se existe relacionamento da escola com a família.
- Verificar como o professor avalia suas aulas e se os alunos estão cientes desta avaliação.
- Descrição física, espaço, números de alunos por turno, série, turma.
- Recursos disponíveis para trabalhar
- Verificar proporção de alunos - quais e quantos PNEE.
- Adaptação Curricular como é feita?
- A inclusão acontece na escola
- Relação aluno x aluno
- Relação aluno x professora e professora x aluno inclusivo
- Comportamento do aluno PNEE em sala de aula com os alunos e professores.

**APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM
PROFESSORES REGENTES / DIREÇÃO E COORDENADORES**

Apêndice C:

Roteiro de Entrevista direcionada para:

Professor Regente/ Direção/Coordenadores

- Você considera esta escola inclusiva? Por quê?
- O que você entende por inclusão?
- O programa de inclusão é viável ? Qual as vantagens e desvantagens.
- A escola tem estrutura física/ administrativa/ pedagógica para ser uma escola inclusiva?
- Você se sente capaz de trabalhar com o PNEE? Por quê?
- Você possui habilitação para trabalhar com o PNEE?
- Como acontece o envolvimento dos pais?
- Como ocorre o desenvolvimento curricular com alunos inclusos?
- As aulas respondem as diversidades dos alunos inclusos ?
- Os alunos aprendem colaborativamente com o aluno incluído?
- A avaliação do aluno PNEE é diferente dos demais alunos?
- Na prática, a inclusão na sua escola tem contemplado as políticas públicas?
- A criança portadora de deficiência física tem os mesmos direitos das outras crianças?

**APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA
COM ALUNOS**

Apêndice D:
Roteiro de Entrevista (direcionado ao aluno)

- Você gosta da escola? Por quê?
- O que você mais gosta de fazer na sua escola? Por quê?
- Você acha que sua escola é inclusiva?
- Quais as dificuldades que você enfrenta no dia-a-dia relacionadas a sua deficiência?
- Que tipo de interação você estabeleceu com seus colegas de classes? E com a professora?
- O que você não gosta na escola?
- Você se sente ameaçado, intimidado, com alguma tarefa que destaca suas necessidades educacionais especiais?
- Qual o professor que você mais gosta? Por quê?
- Você tem facilidade para relaciona-se com a direção, professores e alunos da escola? Por quê?
- A sua família se relaciona com a escola? Como? Você acha este relacionamento importante? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A: DEFINIÇÃO DOS TERMOS

DEFINIÇÕES DOS TERMOS

- **Políticas Públicas**

Segundo Poulantzas (1980), políticas públicas implicam considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.

- **Inclusão**

De acordo com Sasaki (1997) a inclusão pode ser conceituada como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

- **PNEE/Portador de deficiência física**

Segundo o Decreto N. 3298 de 20 de dezembro de 1999, deficiência física é a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho das funções”.

1. aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido

Estes termos eram utilizados com frequência até a década de 80. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: “Puxa, os deficientes são pessoas!?” Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, freqüentemente reduzida para portadores de deficiência. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje.

2. “apesar de deficiente, ele é um ótimo aluno”

Na frase acima há um preconceito embutido: ‘A pessoa com deficiência não pode ser um ótimo aluno’. FRASE CORRETA: “*ele tem deficiência e é um ótimo aluno*”.

3. “aquela criança não é inteligente”

Todas as pessoas são inteligentes, segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas. Até o presente, foi comprovada a existência de nove tipos de inteligência (lógico-matemática, verbal-lingüística, interpessoal, intrapessoal, musical, naturalista, corporal-cinestésica, visual-espacial e espiritual). FRASE CORRETA: “*aquela criança é menos desenvolvida na inteligência [por ex.] lógico-matemática*”.

4. cadeira de rodas elétrica

Trata-se de uma cadeira de rodas equipada com um motor. TERMO CORRETO: cadeira de rodas motorizada.

5. classe normal

TERMOS CORRETOS: classe comum; classe regular. No futuro, quando todas as escolas se tornarem inclusivas, bastará o uso da palavra classe sem adjetivá-la.

6. criança excepcional

TERMO CORRETO: criança com deficiência intelectual. Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 80 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo excepcionais passou a referir-se tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média [pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios] quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média [pessoas com deficiência intelectual] — daí surgindo, respectivamente, os termos excepcionais positivos e excepcionais negativos, de raríssimo uso.

7. defeituoso físico

Defeituoso, aleijado e inválido são palavras muito antigas e eram utilizadas com frequência até o final da década de 70. O termo deficiente, quando usado como substantivo (por ex., o deficiente físico), está caindo em desuso. **TERMO CORRETO:** pessoa com deficiência física.

8. deficiências físicas (como nome genérico englobando todos os tipos de deficiência).

TERMO CORRETO: deficiências (como nome genérico, sem especificar o tipo, mas referindo-se a todos os tipos). Alguns profissionais, não-familiarizados com o campo da reabilitação, acreditam que as deficiências físicas são divididas em motora, visual, auditiva e intelectual. Para eles, deficientes físicos são todas as pessoas que têm deficiência de qualquer tipo.

9. deficientes físicos (referindo-se a pessoas com qualquer tipo de deficiência).

TERMO CORRETO: pessoas com deficiência (sem especificar o tipo de deficiência).

10. “ele atravessou a fronteira da normalidade quando sofreu um acidente de carro e ficou deficiente”

A normalidade, em relação a pessoas, é um conceito questionável. A palavra sofrer coloca a pessoa em situação de vítima e, por isso, provoca sentimentos de piedade. **FRASE CORRETA:** “ele teve um acidente de carro que o deixou com uma deficiência”.

11. “ela foi vítima da pólio”

A palavra vítima provoca sentimento de piedade. **TERMOS CORRETOS:** pólio, poliomielite e paralisia infantil. **FRASE CORRETA:** “ela teve pólio”

12. “ele manca com bengala nas axilas”

FRASE CORRETA: “ele anda com muletas axilares”. No contexto coloquial, é correto o uso do termo muletante para se referir a uma pessoa que anda apoiada em muletas.

13. “ela sofre de paraplegia” [ou de paralisia cerebral ou de seqüela de poliomielite]

A palavra sofrer coloca a pessoa em situação de vítima e, por isso, provoca sentimentos de piedade. FRASE CORRETA: “ela tem paraplegia” [ou paralisia cerebral ou seqüela de poliomielite].

14. “esta família carrega a cruz de ter um filho deficiente”

Nesta frase há um estigma embutido: ‘Filho deficiente é um peso morto para a família’. FRASE CORRETA: “esta família tem um filho com deficiência”.

15. “infelizmente, meu primeiro filho é deficiente; mas o segundo é normal”

A normalidade, em relação a pessoas, é um conceito questionável, ultrapassado. E a palavra infelizmente reflete o que a mãe pensa da deficiência do primeiro filho: ‘uma coisa ruim’. FRASE CORRETA: “tenho dois filhos: o primeiro tem deficiência e o segundo não tem”.

16. inválido (referindo-se a uma pessoa)

A palavra inválido significa sem valor. Assim eram consideradas as pessoas com deficiência desde a Antiguidade até o final da Segunda Guerra Mundial. TERMO CORRETO: pessoa com deficiência.

17. lepra; leproso; doente de lepra

TERMOS CORRETOS: hanseníase; pessoa com hanseníase; doente de hanseníase. Prefira o termo as pessoas com hanseníase ao termo os hansenianos. A lei federal nº 9.010, de 29-3-95, proíbe a utilização da palavra lepra e seus derivados, na linguagem empregada nos documentos oficiais. Alguns dos termos derivados e suas respectivas versões oficiais são: leprologia (hansenologia), leprologista (hansenologista), leprosário ou leprocômio (hospital de dermatologia), lepra lepromatosa (hanseníase virchoviana), lepra tuberculóide (hanseníase tuberculóide), lepra dimorfa (hanseníase dimorfa), lepromina (antígeno de Mitsuda), lepra indeterminada (hanseníase indeterminada). A palavra hanseníase deve ser pronunciada com o h mudo [como em haras, haste, harpa]. Mas, pronuncia-se o nome Hansen (do médico e botânico norueguês Armauer Gerhard Hansen) com o h aspirado.

18. necessidades educativas especiais

TERMO CORRETO: necessidades educacionais especiais. A palavra educativo significa algo que educa. Ora, necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, concernentes à educação (SASSAKI, 1999). O termo necessidades educacionais especiais foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11-9-01, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15-8-01).

19. o incapacitado

TERMO CORRETO: a pessoa com deficiência. A palavra incapacitado é muito antiga e era utilizada com frequência até a década de 80.

20. portador de deficiência

TERMO CORRETO: pessoa com deficiência. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência.

21. PPD's

GRAFIA CORRETA: PPDs. Não se usa apóstrofo para designar o plural de siglas. A mesma regra vale para siglas como ONGs (e não ONG's). No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo pessoas portadoras de deficiência. Hoje, o termo preferido passou a ser pessoas com deficiência, motivando o desuso da sigla PPDs. Devemos evitar o uso de siglas em seres humanos.

22. quadriplegia; quadriparesia

TERMOS CORRETOS: tetraplegia; tetraparesia. No Brasil, o elemento morfológico tetra tornou-se mais utilizado que o quadri. Ao se referir à pessoa, prefira o termo pessoa com tetraplegia (ou tetraparesia) no lugar de o tetraplégico ou o tetraparético.