

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Almerinda de Souza Matos

**Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva:
um diálogo entre a teoria e a prática na
rede pública municipal de Manaus**

Porto Alegre
2008

Maria Almerinda de Souza Matos

**Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva:
um diálogo entre a teoria e a prática na
rede pública municipal de Manaus**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Nalú Farenzena

Porto Alegre
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M433c Matos, Maria Almerinda de Souza

Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus [manuscrito] / Maria Almerinda de Souza Matos; orientadora: Nalú Farenzena. – Porto Alegre, 2008.
229 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial – Políticas públicas. 3. Ensino público municipal – Manaus. 4. Necessidades educacionais especiais. I. Farenzena, Nalú. II. Título.

CDU – **376.4.043:37.057(811.31)**

Maria Almerinda de Souza Matos

**Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva:
um diálogo entre a teoria e a prática na
rede pública municipal de Manaus**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 27 de agosto de 2008.

Profa. Dra. Nalú Farenzena - Orientadora

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Profa. Dra. Esther Sulzbacher Wondracek Beyer

Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles

Profa. Dra. Maria Alcione Munhóz

Em memória:

Ao Prof. Dr.Hugo Otto Beyer, talvez eu não tenha dimensão da perda. Foi tão surpreendente que não chegou ao meu entendimento. Ele será meu eterno mestre na vida e na educação inclusiva. Ele deixou legado ético.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar fonte de todo amor e fortaleza, pelas bênçãos derramadas em minha vida, que sempre me amparou e se faz presença constante.

A Ivone e Adão Figueira de Matos (in memoriam) por me presentarem com a vida.

A Priscilla Matos Lopes e Cassius Matos Lopes por conferir a ela o maior sentido.

À minha orientadora Professora Dra. Nalú Farenzena, que participou da banca de qualificação e aceitou trilhar comigo até o último momento dessa jornada, pela atenção, competência, carinho e generosidade ao orientar esse estudo.

À Diretora, Pedagogas, Coordenadoras, professores da escola pesquisada e as Coordenadoras Pedagógicas dos Distritos Educacionais da SEMED, pela contribuição significativa.

A Prof^a Dr^a Arminda Rachel Mourão, pela interlocução competente.

Às “pessoas especiais” com quem convivi por terem me proporcionado aprender um pouco sobre a diversidade humana, apesar de todas as dificuldades impostas pelas desigualdades sociais e pela opressão que nos cercam, compreenderam o sentido da luta: o valor da transformação da sociedade.

A Mariângela, Sônia e Aldicea, representando todos os amigos e, alunos, ex-alunos do NEPPD que com afeto construíram o meu desejo de escrever e colaboraram na realização desse estudo.

A Educadora Especial Rosimeri Rosa Frazzon, pelo afeto e amizade que nos unem.

Ao amigo Emir, pelo incentivo e apoio no dia a dia.

A Josy-UFAM, pela formatação, organização e pelo apoio e disponibilidade em auxiliar no encaminhamento desse trabalho.

Aos colegas Marquezan e Francisco, que colaboraram para que o caminho fosse menos árduo.

A minha amiga-irmã de todas as horas “Osmarina Guimarães Lima”.

A minha prima Gorete pelos momentos partilhados em Porto Alegre

A Kátia e Arielle pelo apoio continuado.

A essas pessoas e outras que ficaram no anônimo, mas que de uma maneira ou de outra concorreram para que o objetivo fosse alcançado, os melhores agradecimentos.

RESUMO

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus. – Porto Alegre, 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

Esta pesquisa investiga como a Rede de Ensino Municipal de Manaus tem buscado garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo formas de acompanhamento do processo escolar que respeitem as possibilidades de expressão do potencial dos mesmos à luz de princípios que orientam a inclusão como uma temática que historicamente faz-se fortemente presente e que vamos definindo através das práticas no cotidiano escolar. A partir de uma dimensão dialética, pensamos uma educação inclusiva como movimento histórico e na especificidade de Manaus. Conceitos centrais do trabalho são os de cidadania, inclusão e exclusão e inclusão escolar; para sua discussão apoiamos-nos em referências da literatura científica e da legislação e normas brasileiras e internacionais. Não podemos falar em educação especial sem pensar na educação de todos. O paradigma da inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos político pedagógicos que privilegiem o respeito à diferença, numa transformação histórica para os processos de exclusão, presentes na educação brasileira. Nesse contexto, o problema de nossa pesquisa está centrado nas condições escolares e de atuação dos professores e coordenadores pedagógicos na implementação de uma proposta educacional no paradigma da inclusão. Nosso objetivo consiste, pois, em discutir o percurso, e os percalços, que conduzem das intenções à prática escolar. Na pesquisa de campo realizada em uma escola municipal de Manaus, entre março de 2005 e novembro de 2006, entrevistamos diretora, professores, coordenadores pedagógicos, técnicos do Centro Municipal de Educação Especial e da Secretaria Municipal de Educação, pais e alunos, quando levantamos informações acerca da operacionalização do processo de inclusão do educando com necessidades educacionais especiais. Docentes e coordenadores pedagógicos (pedagogas) conceberam a educação inclusiva sob diferentes enfoques, com definições que ora se aproximam dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva. Verificamos, com base na análise dos dados, as dificuldades de implementar uma Proposta Inclusiva na Rede Municipal de Manaus, evidenciando a gravidade da situação pela falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares.

Palavras-Chave: **1. Inclusão escolar. 2. Educação especial – Políticas públicas. 3. Ensino público municipal – Manaus. 4. Necessidades educacionais especiais.**

ABSTRACT

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus. – Porto Alegre, 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

This research investigates as the Net of Municipal Education of Manaus/AM has searched to guarantee the learning and the development of the pupils with educational necessities special, foreseeing forms of accompaniment of the pertaining to school process that respect the possibilities of expression of the potential of the same ones to the light of principles that guide the inclusion as a thematic one that historically it becomes strong present and that we go defining through the practical ones in the daily pertaining to school. From a dimension dialectic, we think an inclusive education considering the education as references for the analysis, deal with the subjects of the citizenship, inclusion and exclusion and pertaining to school inclusion, support ourselves, for such, in references of scientific literature and of the Brazilian and international legislation and norms. We cannot speak in special education without thinking about the education of all. The paradigm of the inclusion serves of parameter to the educational management and for the efetivação of pedagogical projects politician that privilege the respect to the difference, in a historical transformation for the exclusion processes, gifts in the Brazilian education. In this context, the problem of our research is centered in the pertaining to school conditions and of performance of the professors and pedagogical coordinators in the implementation of a proposal educational in the paradigm of the inclusion. Our objective consists, therefore, in arguing the passage, and the profits that lead of the intentions to the practical pertaining to school. In the research of field carried through in a municipal school of Manaus/AM, between março/2005 and November of 2006, we interview pedagogical director, professors, coordinators, technician of the Municipal Center of Special Education and of the Municipal Secretary of Education, parents and pupils, when we raise information concerning the operacionalização of the process of inclusion of educating with educational necessities special. Pedagogical professors and Coordinators (Pedagogas) had conceived the inclusive education under different approaches, with definitions that however if approach to the integration principles, however if they related to the inclusive orientation. We verify, on the basis of the analysis of the data, the difficulties to implement a Proposal Inclusive in the Municipal Net of Manaus being evidenced the gravity of the situation for the lack of specialized formation and support technician in the work with inserted pupils in the regular classrooms.

Words Keys: **1. Inclusive education. 2. Special education – Public politics. 3. Municipal public education – Manaus – Brazil. 4. Special educational needs.**

SUMÁRIO

1. INTRODUDO O ESTUDO	10
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA : contornos conceituais e legais	28
2.1 CIDADANIA, E EXCLUSÕES	28
2.2 DIVERSIDADES.....	34
2.3 COMEÇANDO A FALAR DA INCLUSÃO.....	40
2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MÚLTIPLAS LEITURAS E DIFERENTES SIGNIFICADOS	43
2.5 UM OLHAR SOBRE DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E LEGISLAÇÃO.....	62
2.5.1 Documentos Ou Normativas Internacionais	65
2.5.2 Legislação e Normas Brasileiras.....	71
3. CAMINHOS DA PESQUISA E CONTEXTOS DE INVESTIGAÇÃO	85
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	855
3.2 MANAUS/AMAZONAS –LOCUS DA PESQUISA	90
3.3 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMED.....	96
3.3.1 A Organização Dos Ciclos De Formação Na Rede Municipal De Manaus	109
3.3.2 A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Manaus	112
3.4 ESCOLA MUNICIPAL SEMPRE VIVA	124
3.4.1 Projeto Político Pedagógico	127
3.4.2 O COTIDIANO DA COLETA DE DADOS	131
3.4.3 Sujeitos Investigados	137
4. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: (con) vivendo com a mudança	140
4.1 FAMÍLIA E INCLUSÃO ESCOLAR.....	140
4.2 INCLUSÃO, E PREPARAÇÃO DA ESCOLA	157
4.3 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	16672
4.4 ASPECTOS DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	173
4.4.1 Matrículas	17373
4.4.2 Número Excessivo de Alunos X Impossibilidade de Atendimento Individualizado	173
4.4.3 Número Excessivo de Alunos X Generalização dos Conhecimentos.	175
4.4.4 Número Excessivo de Alunos X Sentimentos de Frustração e Desânimo	176
4.4.5 Algumas Alternativas Apontadas Pelas Professoras Para O Excesso De Alunos	177
4.5 FAMÍLIA, ESCOLA E SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO	180
4.5.1 Falta De Contato : pais - escola	180
4.5.2 Indiferença dos Pais X Serviço Público Municipal de Atendimento	181
4.5.3 Escola X Serviços Públicos de Atendimento	183
4.6 INCLUSÃO ESCOLAR: currículo e adaptações curriculares	190
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
6. REFERÊNCIAS	216

1. INTRODUZINDO O ESTUDO

Paixão, persistência e otimismo são palavras que fazem parte da nossa vida e são inerentes à trajetória acadêmica e profissional que temos percorrido desde 1977. Assim, essas palavras se interligam na nossa escolha pela educação dos excluídos, sobretudo das pessoas com deficiência, de forma consciente, corajosa, certo de que novos desafios sempre virão. Nossa Monografia, intitulada “Psicomotricidade: a contribuição para educação especial” (Universidade Federal de Santa Maria – 1980), a Dissertação de Mestrado “Escola Especial: nem sempre um processo segregador” (Universidade Federal do Amazonas, 1996) e, agora, estes estudos, explicitam esta opção educacional.

A prática pedagógica que temos desenvolvido ao longo dos anos abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação Superior, numa busca incansável de criar, trocar experiências, revitalizar, transformar e ir além, em outras palavras, a busca incessante de viver a educação de forma integral, plena e real.

Nossos trabalhos misturam teorias e práticas de tal forma na nossa vida, que se complementam e se consubstanciam num jeito próprio que temos de pensar e de fazer educação. A convivência com as pessoas excluídas da sociedade e, sobretudo, da escola, tem nos conduzido e estimulado a afirmar que a inclusão escolar, como conseqüência da transformação das nossas escolas, significa um caminho para que se garanta o direito incondicional à escolarização de todos.

Como instituição social produtora do conhecimento, a escola tem desvirtuado seu papel, utilizando controles perversos que preparam, treinam pessoas para serem excluídas e, em conseqüência, vivenciarem a marginalização social, econômica e política. Trata-se, no geral, de pessoas que compõem as chamadas minorias sociais, dentre as quais estão as pessoas com deficiência. Segundo a Organização Mundial de Saúde (1989), mais de 500 milhões de pessoas, ou 10% da população mundial total, tem algum tipo de deficiência. No Brasil, segundo a OMS, existem 20 milhões de pessoas com deficiência (mais de 10% da população).

O Censo realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgado em 2002 revela que existem 24,5 milhões de brasileiros portadores de algum tipo de deficiência. O critério, utilizado pela primeira vez nesse levantamento, foi o da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Conforme esse conceito, 14,5% da população brasileira apresenta alguma deficiência física, mental, visual ou auditiva.

Na maioria dos países, pelo menos uma em cada 10 pessoas tem um impedimento físico, mental ou sensorial, e pelo menos 25% da população geral não é adversamente atingida pela presença das deficiências. De acordo com essa mesma organização, os números indicados acima mostram, com considerável eloquência, a dimensão do problema e seu alcance universal e evidenciam o bem conhecido impacto desse fenômeno sobre qualquer sociedade. Acrescente-se que muitas dessas pessoas vivem em condições deploráveis, devido à presença de barreiras físicas e sociais que impedem sua integração e plena participação na comunidade.

De acordo com a realidade brasileira, no que diz respeito à área da Educação Especial, pode-se afirmar que um dos temas mais pertinentes na atualidade refere-se à *Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais*. Partindo do cruzamento destes cenários, surge uma questão inevitável num momento em que existe a busca de uma política voltada para a Inclusão escolar:

A Rede Municipal de Educação de Manaus tem buscado garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo formas de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem que respeitem as possibilidades de expressão do potencial de cada aluno? Ressaltamos que o interesse por esse Sistema de Ensino relaciona-se ao nosso trabalho junto à Universidade Federal do Amazonas.

O Sistema de Ensino, como nos fala Mazzotta, (1998, p. 43-58) deve definir diretrizes para uma:

[...] organização abrangente (autonomia financeira administrativa e didática) de modo a incluir o atendimento de alunos portadores de deficiências nos serviços comuns e se necessário com recursos especiais; orientar as escolas sobre procedimentos didáticos e administrativos para favorecer a integração de alunos portadores de deficiências nas classes comuns; reconhecer a realidade dos serviços e auxílios de educação especial como recursos que apoiam e suplementam a educação escolar regular. Mazzotta, (1998, p. 43-58)

O ser humano deve constituir-se em centro das atenções das ciências sociais, ao analisarem os diversos cenários que se configuram no seu horizonte. As mudanças que o mundo vem sofrendo com extrema velocidade representam um aspecto fundamental a ser considerado: desemprego estrutural, desenvolvimento desigual e exclusão são apenas algumas das contingências cada vez mais presentes na vida do cidadão e das nações.

Partindo desse contexto, surgiu o interesse de conhecer a realidade do processo de inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais na cidade de Manaus. Nessa direção, a partir deste estudo foram investigados aspectos peculiares a este processo, tais como: a) legislação e políticas; b) formação de professores; c) dificuldades e recursos encontrados nos processos de inclusão; d) prática docente.

Em linhas gerais, os pontos apresentados refletem preocupações, relacionadas às demandas existentes na realidade de nosso país. Neste sentido, acredita-se que a pesquisa tenha sido pertinente às atuais questões e/ou lacunas de pesquisa na área da Educação Especial, especialmente na cidade de Manaus e também nos 62 municípios do Estado do Amazonas. A sua temática reflete uma realidade, e preocupação idêntica na comunidade regional, tornando relevante abordar os parâmetros necessários à reorganização das instituições de ensino para ultrapassar as barreiras que impedem o processo inclusivo.

Falar de inclusão é falar de diversidade, é falar de uma escola que não somente esteja preparada para aceitar as diferenças, mas também seja capaz de se transformar numa escola de todos e para todos. Porém, se refletirmos e encararmos o processo de inclusão que vigora no Brasil, constataremos que as leis oferecem garantias para a efetivação do direito à educação, mas carecem de uma estrutura

que as retirem do papel e as coloquem nas práticas institucionais. Cabe lembrar que o movimento pela inclusão da pessoa com deficiência é mundial e foi explicitado em 1990, na Resolução 45.191 da Organização das Nações Unidas (ONU): a Assembléia Geral solicita ao Secretário Geral uma mudança no foco do Programa da ONU sobre a deficiência, passando da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010. Vários documentos internacionais defendem o princípio da inclusão escolar: a Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989; a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990, para responder às necessidades educativas fundamentais; o Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes, datado de 1993; a Declaração de Salamanca, de 1994.

Conforme Santos (2001), um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizado em 63 países, em 1995, sobre o desenvolvimento da educação de pessoas com necessidades especiais, revelou que a inclusão constitui uma idéia crucial nas políticas de muitos países e ainda um dos desafios árduos jamais postos ao mundo inteiro. Estima-se que se recuse a centenas de milhões de crianças e jovens o acesso à educação, mesmo a mais elementar, negando-lhes a possibilidade de virem a ser membros ativos e independentes em suas comunidades, em suas sociedades e em suas culturas.

Em relação à inclusão escolar, a Declaração de Salamanca (1994) diz que:

O principio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas Inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

O Congresso Internacional de Educação Especial (ISEC) realizado em Manchester, na Inglaterra, no ano 2000, confirmou que, a despeito das enormes diferenças nas atitudes, culturas e recursos, há um consenso a ser seguido. No tocante ao oferecimento de educação para todos, diversos países representados no

Congresso, dentre eles o Brasil, estão tentando mudar suas políticas e práticas para assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação.

Não se pode esquecer, ratificando a idéia de Mittler (2001), que a educação inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, para se alcançar as necessidades de todas as crianças. Para esse autor, a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade.

Nós educadores e educadoras de um mundo que se planetarizou, estamos frente a um grande desafio: transformar o processo educativo em um território no qual o conhecimento não seja pensado para dominar o outro, mas, sim, para criar espaços de solidariedade. Entendemos que seria um grande avanço, para o fazer pedagógico, se conseguíssemos fazer algo semelhante ao que sugere Maturana (1995) quando alerta para a necessidade de que, para vivermos em sociedade, há que recuperar a confiança das crianças nos adultos. Para ele, essa seria, na verdade, a grande – senão a maior – demonstração de inteligência que poderíamos dar. Contudo, isso só seria possível através de uma inteligência orientada pelo amor e pela solidariedade. Esta seria uma boa pista para nós, educadores e educadoras, começarmos a pensar um conhecimento que reconheça o outro na sua diferença.

Boaventura Santos (1990, p. 30) denomina este conhecimento, que reconhece, de solidariedade. Para ele,

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado. Sabemos nós, hoje, o que aconteceu às alternativas propostas pela teoria crítica moderna, não nos podemos contentar com um pensamento de alternativa. Necessitamos de um pensamento alternativo de alternativas.

A prática da solidariedade está vinculada, entre outros fatores, ao reconhecimento, à aceitação e à defesa do direito do outro ao exercício de seus desejos e vontades. Enfim, o direito à diferença. A construção de espaços de solidariedade está diretamente ligada à idéia de diversidade cultural que, por sua

vez, é inseparável do exercício da tolerância. Assim, a construção de um conhecimento que reconheça e não discrimine o/a diferente enfrentaria duas outras grandes dificuldades, que, para Boaventura Santos, seriam o silêncio e a indiferença.

O silêncio a que se refere Boaventura Santos está diretamente relacionado/condicionado ao processo moderno de hegemonia do conhecimento-regulação, que foi exercido como principal forma de dominação e, até mesmo, de aniquilação cultural de diversos povos, etnias e culturas durante o processo de colonialismo ocidental. Essa forma de relação de dominação colonialista levou à produção de silêncios que tornaram impronunciáveis subjetividades e diversidades culturais de vários grupos sociais e, até mesmo, de povos inteiros, aniquilando, com isto, seus saberes e conhecimentos. Segundo Boaventura Santos, “não nos esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de fato imposta a razão de uma ‘raça’ de um sexo e de uma classe social” (SANTOS, 1990, p. 30).

A questão que se coloca ao processo educativo, neste momento de transição paradigmática em que vivemos, é: como estabelecer espaços de convivência entre os/as diferentes quando muitas dessas diferenças já foram anuladas/silenciadas ou, até mesmo, eliminadas? As questões da igualdade e da diferença têm sido discutidas por vários autores, entre eles, Boaventura Santos, que nos traz muitas contribuições para refletirmos sobre o multiculturalismo tão presente na sociedade que vivemos. Nesse contexto, encontramos uma expressão que complementa nosso pensamento: “[...] temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 1990, p. 53).

A diferença pode ser sinônimo de diversidade, mas jamais de desigualdade, no sentido em que nesse estudo nos referimos. A educação deveria ter como sua principal tarefa a construção de pessoas que vissem qualquer outra pessoa como alguém que deve ser respeitado em suas diferenças e individualidades. Para tanto, a tolerância para com esse outro constitui-se condição necessária. Estaríamos também, desta forma, fugindo da armadilha, ou da imprudência, de não reconhecer que existem muitas formas explícitas ou implícitas de preconceitos geradores da exclusão. Deveria, sim, haver profundo cuidado por tudo o que diz respeito ao outro,

como legítimo outro na convivência com os demais, como nos ensina Maturana (2002, p. 12): “uma criança que cresce no respeito por si mesma pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar”, em outras palavras “[...] a educação se dá na biologia do amor, os valores, a espiritualidade, a justiça, etc; não precisam ser ensinadas de maneira especial, pois são vividos a partir dali”. (MATURANA, 2002, p. 19).

Acreditamos que as idéias de Maturana acima apresentadas vem referendar nossa crença na pertinência e importância do exercício da tolerância na educação em geral e, em particular, com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Segundo Coll (1996), não devemos confundir necessidades específicas de aprendizagem com necessidades educacionais especiais. Todos os alunos, segundo o autor, têm necessidades específicas de aprendizagem. Já em relação às necessidades educacionais especiais, o especial deve centrar-se na ação pedagógica a se utilizar, para atender as demandas educacionais do aluno.

De outra forma, é justamente a existência das diferenças que, como ensina Arendt (1997), permitem-nos dizer que cada ser humano é diferente do outro, é único em sua diversidade. Isso exigirá, também, uma postura/ação por parte da escola que respeite essa característica. Deve-se superar dicotomias, como o normal x anormal, deficiente x não deficiente, capaz x incapaz, educação x educação especial, pois não existem dois mundos e todo o indivíduo, quer deficiente, quer não, é único e especial em toda a sua essência, pois, “[...] toda pessoa é uma individualidade singular, diferente e distinta das outras, mas nunca está encerrada em si mesma. Toda pessoa se encontra a si mesma como membro de uma comunidade de pessoas”.(ABBAGNANO, 1995, p.167).

Entender e aceitar as particularidades de todas as pessoas como direito à singularidade passa por um profundo desejo de conhecer o ser humano. O próximo e nós mesmos; os conceitos, pré-conceitos e preconceitos que formamos – dos outros e de nós mesmos, das diferenças, que podem ser representadas como vantagens ou desvantagens – para os outros e para nós mesmos – e que somente serão transformados em aspectos positivos da diversidade humana quando

apagarmos da nossa mente a idéia de normalidade associada ao ideal de uma perfeição e uma homogeneidade que nunca existiram e talvez nunca existirão.

Como bem lembra Candau (2000, p. 42), a “verdadeira educação consiste não só em ensinar a pensar como também em aprender a pensar sobre o que se pensa”.

Se entendermos os mitos que criamos para nos defender dos falsos perigos do afastamento da norma, talvez aprendamos a enxergar a beleza e a riqueza que a sábia natureza disseminou entre seus filhos e que faz deste nosso mundo o lugar mais maravilhoso, imperfeito e cheio de diferenças.

Enquanto os educadores e a sociedade como um todo não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam a constituir políticas educacionais continuarem apenas “falando” deste aluno como alvo da inclusão sem pensar em estratégias reais de inclusão, enquanto não for permitido a este aluno se auto-reconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica, a sua inclusão não será possível (PÉREZ, 1992).

A educação em uma democracia deve formar cidadãos ativos e prontos a lutar pelas igualdades sociais.

[...] a educação é então uma das ferramentas essenciais para proporcionar à infância os conhecimentos e habilidades básicas que permite não somente aumentar sua produtividade e romper com o círculo da pobreza, mas também adquirir valores de equidade, tolerância, solidariedade e cidadania. (MINUJIN, 1999, p. 72)

Essa deve ser a luta constante dos educadores bem intencionados que, apesar das pressões ao contrário, levantam suas vozes na defesa de uma sociedade com possibilidades e direitos iguais para todos. Nesse sentido Costa (2001, p. 91) nos orienta que:

[...] a urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana. (Costa, 2001, p. 91)

É chegada a hora da metamorfose educacional, quando os conflitos e resistências sejam superados e se perceba a dimensão de saberes que a diversidade tem a oferecer.

Foi diante deste quadro e destes ideais que se deu a escolha da temática deste estudo, que está relacionada com toda a nossa concepção de vida, opção acadêmica e profissional. Tendo atuado inicialmente junto a instituições especializadas (APAE-Júlio de Castilho-RS/APAE e São Leopoldo-RS) privadas e posteriormente em órgão oficial estadual (CETRID-SEDUC-Amazonas), direcionados às pessoas com deficiência, foi-nos possível formular as questões e analisar se a rede Municipal de Educação de Manaus têm buscado garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo formas de acompanhamento do processo escolar que respeitem as possibilidades de expressão do potencial de cada aluno, compreendendo o estado de segregação e discriminação em que se encontra ainda hoje uma parcela considerável dos nossos alunos.

Pela vivência acadêmica e profissional pudemos entender que as medidas governamentais para as pessoas excluídas, apesar de muitas vezes adequadas no seu discurso, não conseguem, na prática, reverter, ou ao menos minimizar, a situação educacional dessas pessoas.

Como integrante da administração pública estadual de órgãos voltados para o atendimento às pessoas com deficiência durante as décadas de 1980 -1990, e, hoje, como professora universitária e pesquisadora, necessitávamos compreender as concepções que os professores têm construído sobre educação inclusiva proveniente de uma política educacional do Município de Manaus, que, ao nosso ver, tem tido dificuldade em proporcionar às pessoas com qualquer tipo de deficiência o acesso a bens públicos básicos como as escolas.

A tarefa foi árdua e desafiadora, pois estudar, identificar, contextualizar, compreender e apontar questões/possibilidades que visem uma reorientação da política educacional do Município de Manaus, na perspectiva da educação inclusiva, implica avaliar órgãos públicos como a Secretaria Municipal de Educação como um

todo, o que, por sua vez, também implica analisar o nosso próprio papel como educadora.

Torna-se importante ressaltar que o enfrentamento de mais este desafio contribuiu para estimular e consolidar mudanças de concepções e posturas que foram sendo construídas nos últimos quatro anos de nossa vida profissional e acadêmica.

A inclusão escolar, especificamente, no Brasil, tem sido compreendida pelos órgãos públicos e pela sociedade em geral como uma responsabilidade de pessoas, instituições especializadas e políticas de educação direcionadas especificamente às pessoas com deficiência.

Esta compreensão tem respaldo legal e institucional, sobretudo na Lei Nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); no Decreto Nº. 3.298/99, que regulamenta a Lei 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; na Lei Nº. 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação e na Resolução CNE/CEB Nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Com efeito, parece-nos que todos esses aparatos legais/institucionais referentes à implementação da inclusão escolar e algumas questões conceituais, chocam-se com a Constituição Federal de 1988, que garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola sem discriminações e adjetivações à educação. Alguns teóricos do nosso país defendem a inclusão escolar total, incondicional para “todos”, como consequência da transformação do ensino regular. A concepção teórica que norteia os trabalhos dos que defendem a inclusão total traz para as discussões questões conceituais importantes, como a identidade, a diferença e diversidade, que são inerentes aos princípios fundamentais para a transformação da escola brasileira.

É necessário esclarecer que, neste trabalho, estamos nos referindo à pessoa ou aluno com deficiência, incluindo aí as diferentes deficiências orgânicas: mental, sensorial e física. Embora sejam deficiências de naturezas diferentes e que implicam

em atendimentos e recursos peculiares, ao nos referirmos ao aluno com deficiência não estamos especificando-a, exceto se a situação em análise o exigir.

Não é nosso objetivo discutir a questão terminológica: pessoa deficiente, especial, portadoras de deficiência, pessoas portadoras de necessidades especiais, pois consideramos que esta já foi amplamente estudada em trabalhos como o de Bueno (1993), Jannuzzi (1992), Sasaki (1997) e Beyer (2005). Também consideramos, que essa questão perde sua relevância quando pretendemos discutir outros problemas que vão além do significado dos termos.

Atualmente, os termos “aluno portador de deficiência”, “aluno com deficiência” ou ainda “aluno com necessidades educacionais especiais”, “aluno com necessidades educacionais especiais” são usados como sinônimos, substituindo o que tradicionalmente se denominou de “aluno especial” ou “aluno excepcional”. Esta mudança de termos é significativa, na medida em que passamos a ter um outro olhar diante dessa pessoa, vendo-a na sua totalidade e não na sua deficiência. Da mesma forma, é significativa a mudança de perspectiva no atendimento escolar quando se percebe o aluno com deficiência como sujeito ativo e construtor de conhecimento. Desse modo, “[...] a ênfase desloca-se do aluno e centra-se na escola, na sua competência para atender a este aluno que exige atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que o necessário para os colegas de sua idade [...]”. (MARCHESI; MARTIN, 1995, p. 11 -12).

A discussão deste trabalho também está centrada no trabalho pedagógico das professoras junto aos alunos com deficiência. Enfim, nosso estudo dá ênfase à (in) competência da escola e não dos alunos. Estamos também de acordo com Carvalho (1998) de que a denominação “aluno com necessidades educacionais especiais” é muito abrangente por englobar grupos heterogêneos nos quais se encontram os alunos com deficiências reais e com deficiências circunstanciais, como denomina Mantoan (1994).

Neste estudo, usamos o termo “aluno com deficiência” ao nos referirmos apenas aos sujeitos cujas deficiências são orgânicas. O problema de nossa pesquisa está centrado, portanto, nas condições do atendimento ao aluno com deficiência na rede de ensino municipal de Manaus. Mais especificamente, nas

condições de atuação dos profissionais para realizar o trabalho pedagógico com alunos com deficiência nas salas de ensino regular. Assim, levantamos algumas questões:

- Qual a proposta da Secretaria Municipal de Educação para o apoio às ações dos professores que têm em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais?
- Como os diretores de escolas, coordenadores e professores podem contribuir para o processo de inclusão escolar, considerando a realidade local, as expectativas da comunidade escolar e o referencial teórico adotado neste estudo?
- Que alternativa de atuação profissional, teórica e socialmente relevante, pode ser apontada para o professor que atua com educandos com necessidades educacionais especiais na Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Manaus?

Nosso objetivo consistiu, portanto, em analisar se a Rede de Ensino Municipal de Educação de Manaus tem buscado garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo formas de acompanhamento do processo escolar que respeitem as possibilidades de expressão do potencial dos mesmos. À luz de princípios que orientam a inclusão como verdadeira inovação educacional, buscamos neste trabalho:

- identificar na literatura os referenciais teóricos e legais que norteiam o debate contemporâneo acerca da diversidade, exclusão social e educação inclusiva;
- contextualizar a realidade sócio-econômica e geopolítica em que a rede municipal de educação investigada está inserida;
- compreender as concepções que os professores têm construído sobre educação inclusiva, relacionando-as à formação, às práticas docentes dos mesmos e à dinâmica de funcionamento das escolas públicas municipais de Manaus;

- apontar questões/possibilidades que visem uma reorientação da política educacional do município de Manaus, na perspectiva da educação inclusiva.

Acreditamos, como nos ensinou Paulo Freire, que é preciso “pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através do que se vai reconhecendo a teoria nela embutida”. (1993, p. 14). Buscando um aprofundamento do tema e [...] “vivendo a tensão dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 1993, p. 14) buscamos encontrar algumas alternativas que viabilizem a melhoria do trabalho pedagógico para a escolarização de todos os alunos nas escolas municipais de Manaus.

A amplitude que desejávamos alcançar, investigando o processo de inclusão escolar da rede de ensino municipal para compreender sua história e prática, teve como fonte de referência os trabalhos desenvolvidos e as discussões realizadas no decorrer dos encontros e reuniões proporcionados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, sob nossa coordenação. Sobre esse trabalho pedagógico, Beyer (2005, p. 76) propõe que,

[...] o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Nesse sentido Mantoan (1998, p. 03) nos leciona que a educação inclusiva constitui:

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitadas as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares.

Apesar de importantes, os estudos mais recentes realizados em cursos de pós-graduação nas diversas universidades brasileiras sobre a inclusão escolar ainda são, em sua maioria, localizados em escolas/instituições especializadas, formação de professores ou pessoas com alguma deficiência. Estudos de propostas inclusivas de redes de ensino público são menos encontrados.

No que se refere à Educação Especial, Garcia (1999) nos informa que, a pesquisa etnográfica tem sido utilizada, dentre outros, no estudo de aspectos da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. A observação participante em campo tem se revelado uma ferramenta importante para a avaliação da política de educação inclusiva. Esses trabalhos utilizam uma variedade de referências teóricas e metodológicas, que incluem conhecimentos provindos de várias áreas do conhecimento. Garcia (1999) coloca que alguns estudam a inserção de um único aluno na sala de aula regular, outros enfocam uma ou mais escolas ou salas de aula e poucos avaliam a política inclusiva em contextos mais amplos como um ou mais municípios ou estados e alguns estudos abordam a percepção das famílias de alunos com necessidades especiais.

Nesse contexto, é inegável o pioneirismo e a produção do conhecimento no assunto, oferecida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial I - NEPPD - UFAM nos últimos dez anos. Tecendo considerações sobre o papel da Universidade e o que a diferencia das demais instituições de ensino, convém assinalar que ela tem por função conservar os ensinamentos nos diversos campos do conhecimento e propiciar o progresso em sua área de atuação através do incentivo à pesquisa. É importante dizer que o NEPPD funciona na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, mais especificamente no Departamento de Teorias e Fundamentos, congrega um trabalho multidisciplinar e interdepartamental, e estuda os aspectos teórico-práticos relativos às Pesquisas em Psicopedagogia e Educação Especial.

O núcleo foi fundado a partir da preocupação de um grupo de professores com a necessidade crescente de melhor qualificar os futuros pedagogos para o exercício do ensino e pesquisa nas áreas de psicopedagogia e educação especial, ainda incipiente em nosso meio; busca assegurar condições que viabilizem uma análise mais cuidadosa e efetiva dos diferentes casos e situações, procurando a

adoção de medidas que respondam com adequação e pertinência à natureza do atendimento demandado pelas características do alunado que apresenta dificuldades no processo ensino-aprendizagem, portador ou não de transtornos/distúrbios ou deficiências.

O NEPPD é responsável pelo aprofundamento de estudos e pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem e educação especial de alunos da educação básica. Conta com um número efetivo de alunos da graduação e de pós-graduação, bolsistas e voluntários. Promove palestras, cursos, oficinas, seminários, assessoramentos e intercâmbios, realizando avaliação pedagógica, psicopedagógica e psicomotora de alunos encaminhados por escolas públicas e ONG`s.

A experiência mostra que a linha que marca a fronteira entre o saber e o saber fazer é tênue e para encontrá-la é preciso muito diálogo, muita disposição para a troca de conhecimentos e experiências de vida. Somente assim é possível enxergá-la e transportá-la com segurança. O NEPPD/FACED/UFAM tornou-se um referencial para o curso de Pedagogia (graduação) e Psicopedagogia (lato-sensu) preparando o educador/pedagogo para entender como o aluno constrói o conhecimento, compreender como os relacionamentos da Escola e da família afetam o aluno no seu ser e também para ampliar estudos e pesquisas pedagógicas no âmbito da educação básica com vistas a analisar o processo de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Embora o NEPPD represente referência e avanço nas discussões e ações a respeito da educação para a diversidade, ainda é necessário continuar ampliando a investigação sobre propostas escolares inclusivas nas redes de ensino do Amazonas, para se contribuir efetivamente com reflexões e análises que venham a reafirmar o caráter transformador da educação para todos em escolas regulares.

Em referência ao quadro teórico da presente investigação, ressaltamos que, a pesquisa qualitativa possui defensores de um mínimo de estruturação prévia impostas ao estudo, assim como defensores de uma estruturação em grau maior. Este estudo planejou uma estrutura que não pretendeu ser apriorística no sentido mais estrito; embora parta de alguns referenciais e categorias, abre a possibilidade

de ampliação e enriquecimentos com o desenvolvimento do aprofundamento teórico e com o embate empírico com documentos e pessoas.

Todo o quadro de referencial teórico é condicionado por pressupostos epistemológicos, constituindo-se em “filtro para enxergar a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades [...]. O problema reflete a teoria” (LUNA, 1991, p. 31). Enquanto decorrência do problema a metodologia deve ser coerente com a teoria, ao passo que o problema só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que o originou.

Para saber situar cada fato em seu contexto ou totalidade condicionante, emerge a dialética enquanto abordagem a ser usada no âmbito educacional. À diferença das abordagens empírico-analíticas, a dialética considera a parte dentro do todo e do contexto, considera as múltiplas determinações que rodeiam o objeto em análise. (GAMBOA, 1991).

Frigotto (1991) aponta alguns passos e momentos que podem ajudar a estudar de forma mais apropriada o problema objeto desta pesquisa em contexto dialético.

Inicialmente, é sugerida a definição de uma problemática, mais que problema, devendo aparecer de imediato a postura e o “inventário” provisório do investigador. Em segundo lugar, deve haver um resgate crítico do conhecimento produzido sobre a problemática e investigar a realidade com uma postura teórica desde o início. O passo sucessivo é a definição de um método de organização para análise e exposição, discutindo as categorias que permitem organizar e analisar o material. A análise de dados, quarto momento, representa o esforço do pesquisador em estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos que representam a problemática pesquisada. Finalmente, o último momento é a síntese da investigação, exposição orgânica e coerente das múltiplas determinações que explicam a problemática. Ressalta-se, contudo, a fronteira tênue entre os cinco passos enunciados, superado pelo dinamismo da realidade investigativa.

O quadro teórico básico que percorreu a pesquisa foi composto por duas categorias, elementos confrontados com o empírico, tornando-se categorias de análise da realidade em construção,

- a) A primeira categoria é “*exclusão*”; conforme evidenciado no referencial teórico, encontra um leque amplo de interpretações, nos mais diversos enfoques filosóficos. Introduzir esta categoria no quadro teórico inicial não significa, pois, partir de um conceito pronto, mas de uma construção em processo ao longo do estudo e no embate do empírico com o teórico. Trata-se, de acordo com Grzybowski, de “desenvolver competências na produção de categorias analíticas teoricamente fundamentadas, que resgatem as práticas educativas em sua historicidade e complexidade” (1989, p. 16).
- b) A segunda categoria é “*inclusão*”, a literatura recente é repleta de aprofundamentos de inclusão enquanto categoria central na perspectiva da construção de uma cultura dos Direitos Humanos. Uma definição inicial que é adotada neste estudo foi plantada pela *Disabled Peoples International*, uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência, quando em seu livreto *Declaração e Princípios*, de 1981, definiu o conceito de equiparação de oportunidades (*apud* DRIEDGER; ENNS, 1987, p. 02 - 03):

O processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio-físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas as áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual às de outras pessoas.

Essa construção e essa qualificação teórica são fundamentais para a caminhada de uma sociedade inclusiva. Da mesma forma, a evolução da pesquisa deixou espaço aberto para o encontro e o assumir de categorias que contribuam para a interpretação da problemática estabelecida. Para alcançar os objetivos propostos por este estudo, dividimos o presente trabalho em cinco momentos e estabeleceremos em todos eles um diálogo permanente entre pensar/fazer educação. Esses momentos são descritos a seguir.

Introduzindo o estudo, situamos o nosso envolvimento pessoal, acadêmico e profissional com o tema em questão e a discussão que nos propusemos a fazer.

O segundo momento intitula-se “Educação Inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na escola pública”. Nessa parte do trabalho elaboramos uma reflexão acerca da cidadania, exclusão social, diversidade e educação inclusiva.

Os aspectos legais da educação inclusiva no âmbito internacional e nacional, as políticas públicas e uma breve descrição da história da educação especial no Estado do Amazonas são apresentados neste trabalho.

Caminhos da pesquisa e contexto da investigação constituem o terceiro momento, no qual descrevemos o contexto da pesquisa de campo e a caracterização dos sujeitos; tecemos, ainda, algumas considerações sobre o *lócus* da pesquisa, o sistema educacional público do Município de Manaus.

É nessa parte da tese que analisamos os dados coletados em campo, oriundos da política educacional direcionado às pessoas com necessidades educacionais especiais, confrontando-a com a prática pedagógica através das falas de professores, coordenadores e diretora entrevistados. Para isso, utilizamos trechos de entrevistas mantendo a forma coloquial de suas falas no intuito de assegurar a fidelidade desses depoimentos. Ainda no terceiro momento, discutimos alguns temas levantados a partir da análise dos depoimentos da professoras com a intenção de caracterizar aspectos teórico-pedagógicos de desenvolvimento e aprendizagem relativos a uma proposta de inclusão escolar.

Dedicamos o quarto e o quinto momento “Da exclusão à inclusão: (con) vivendo com a mudança” a uma retomada do objetivo geral do estudo, numa tentativa de auto-avaliação do trabalho realizado. Apresentamos sugestões, oriundas da análise, quanto às implicações educacionais que visem uma reorientação da política educacional do Município de Manaus, na perspectiva da educação inclusiva.

Com este trabalho, esperamos, dentro dos limites a que nos propusemos, trazer contribuições àqueles que estão envolvidos em trabalhos dessa natureza, especialmente aos professores da rede municipal de Manaus que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTORNOS CONCEITUAIS E LEGAIS

Nesta parte do trabalho procuraremos expor algumas delimitações em termos de conceitos, normas e situações mais diretamente implicados na discussão da educação inclusiva. Serão discutidos os conceitos de cidadania, exclusão, diversidade, inclusão e educação inclusiva, pontuadas por comentários a respeito de circunstâncias conjunturais ou estruturais que potencializam ou limitam a efetivação da cidadania, da inclusão e do respeito à diversidade.

Contemplamos também uma exposição de documentos internacionais e legislação e normas brasileiras que auxiliam na delimitação do direito à educação e das condições institucionais de atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Entendemos que essas aproximações constituem-se em andaimes que fornecem um apoio para a análise das ações empreendidas na Rede Municipal de Ensino de Manaus no sentido da inclusão escolar.

2.1 CIDADANIA, E EXCLUSÕES

Falar do direito à educação da pessoa com necessidades educacionais especiais é falar de um conflito histórico e inerente à sociedade capitalista, que é o conflito da exclusão social. Nesse estudo, pretende-se analisar o direito à educação da pessoa deficiente no paradoxo dessa exclusão.

Pode-se afirmar que o sistema capitalista é excludente em sua raiz, dada a exploração do trabalho humano e a apropriação dos bens produzidos coletivamente por uma determinada classe social, detentora do controle dos meios de produção ou da circulação do capital. Para sustentar-se no poder e perpetuar a exploração, essa classe cria mecanismos políticos, jurídicos e ideológicos que lhe asseguram esse lugar e que instauram ou perpetuam desigualdades.

O problema das desigualdades sociais no Brasil é gravíssimo. Todos sabem, não se trata de fenômeno recente. Ao contrário, surgiu e foi se agravando em meio ao processo de formação e consolidação do país, durante os últimos séculos. A tal

ponto, que alguns se aventuram a afirmar tratar-se de elemento intrínseco à sociedade brasileira. Transparece como problema insolúvel, porque inscrito em nossa própria “natureza”.

Entretanto, tal perspectiva, que sugere a inexorabilidade de nossas desigualdades sociais, serve apenas para ocultar o fato de que o país jamais adotou políticas destinadas a combater, de maneira consistente, esse problema. Para isso contribui o ambiente de totalitarismo econômico dos últimos anos, em que a razão economicista prepondera sobre todas as demais. Ambiente em que aqueles que se aventuram a discordar do pensamento dominante e buscam alternativas em favor da redução das desigualdades sociais são prontamente tachados de inimigos da pátria, de irresponsáveis, que ameaçam por em risco a estabilidade econômica e levar o país à bancarrota.

Com um olhar macro, vemos a desigualdade mundial, não uma alegoria, mas a realidade que separa os países em ricos, em desenvolvimento e miseráveis. Mais próxima, encontramos também a desigualdade nacional. Identificamos também a subdivisão da desigualdade, formando duas vertentes, a desigualdade regional e a desigualdade social.

O Estado de São Paulo, o Estado mais desenvolvido da Federação, é o melhor exemplo de desigualdade regional: ocupa menos de 3% do território nacional e, com 22% da população brasileira, produz e concentra 35% a 36% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Enquanto isso, os Estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste somados, ocupam uma área correspondente a 82.5% do território nacional, concentram 42.5% da população brasileira e produzem apenas 26% do PIB nacional. Isso mostra que o Brasil é um país completamente desigual. A realidade, porém, é tão fantástica que passa despercebida. A convivência nos habitua a não enxergar o cotidiano.

O Amazonas, por exemplo, convive com uma capital pujante, desenvolvida, cada vez mais moderna, dona de parque industrial multinacional, com uma economia forte e detentora de metade da população estadual, enquanto o interior míngua, solitário, desabitado e sem perspectivas.

A distorção é tamanha que Manaus, hoje, embora ocupando somente 0,7% do território estadual, tem uma população entre 49% a 50% do total do Estado e participa com cerca de 93% a 94% do PIB amazonense. Os 61 municípios do interior do Amazonas, somados, ocupam área de 99,3% do território do Estado, com uma população praticamente igual à de Manaus, mas produzindo apenas 6% a 7% do PIB estadual. Não é necessário usar símbolos para mostrar o que não vemos: os números são reais, da mesma forma que é real a possibilidade de alterá-los seja na nação brasileira ou no Estado do Amazonas.

No Brasil, a palavra cidadania vem sendo usada em discursos políticos de todos os matizes, com chavões cunhados ao sabor dos interesses de grupos à direita ou à esquerda no processo político. A discussão perpassa não só as classes populares, mas também as classes dirigentes. Todos conclamam por mais segurança, menos poluição, mais saúde, menos desemprego, mais educação e habitação, menos discriminação sexual e desigualdade social.

Mas o que significa cidadania?

Para Covre (1995), ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano. Para embasar este ponto de vista, a autora enfatiza que tal situação está descrita na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que tem suas bases nas Cartas de Direito dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789). Em termos de Brasil, o instrumento mais recente que regula esta questão é a Constituição de 1988, que fixa um novo quadro normativo dos direitos e deveres dos cidadãos. Todos esses documentos apontam as variáveis necessárias ao conceito cidadania, entendida como usufruto de direitos civis, políticos e sociais: todos são iguais perante a lei, sem discriminação de raça, credo, condições físicas, sexo, e idade, todos têm domínio sobre seu corpo e sua vida, todos têm direito à educação, saúde, habitação e lazer e a ter um trabalho que garanta a sua subsistência; todos podem expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores.

Em relação aos deveres, pode-se indicar que cabe ao cidadão: ter responsabilidade em conjunto pela coletividade; cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente; participar dos atos do governo, direta ou

indiretamente, ao votar, ao pressionar órgãos governamentais ou de governança (em nível municipal, estadual, federal e mundial) e instituições privadas, por intermédio de associações, movimentos sociais, assembléias ou individualmente.

Mediante o exercício pleno dos direitos e deveres, as pessoas podem ser consideradas cidadãs, pois “só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação dos espaços próprios e respeito ao espaço dos demais, dentro de uma coalizão de poder” (COVRE, 1995, p. 10). Pode-se inferir, portanto, que a construção de uma sociedade melhor, que restaure os danos causados, que recupere o ambiente degradado e ofereça condições de um habitat humano e saudável, passa, necessariamente, pela prática da cidadania plena e pela existência de cidadãos plenos.

A condição de existir da cidadania não é um estado estático que se atingiu ou se perdeu, e não há mais nada a fazer. Ao contrário, é um conceito dinâmico que se constrói e se reconstrói contínua e dialeticamente. Os cidadãos, e só eles, são os agentes da existência desses direitos que pressupõem iguais deveres, consubstanciando-se em sujeitos produtores de sua realidade, construtores de sua história.

Ainda Covre (1995, p. 10) ressalta que, muitas vezes, “as pessoas tendem a pensar em cidadania apenas em termos de direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias devem ser o agente da existência desses direitos”. Com isso, constata-se que muitas pessoas acabam por relevar os direitos que lhes cabem, sobretudo por terem comportamento omissivo, negando que são, de alguma forma, parte da situação degradante e caótica em que se encontram. É preciso entender que, em vez de meros receptores, somos todos, sujeitos daquilo que podemos conquistar.

A compreensão do conceito de cidadania implica conhecer os aspectos da questão ligados aos direitos civis, políticos e sociais. Esses, devidamente interligados, é que delimitarão o campo de responsabilidades dos agentes individuais, sociais e organizacionais, reciprocamente.

Em linhas gerais, os direitos civis reportam-se ao direito de dispor do próprio corpo, de sua locomoção, segurança, liberdade de expressão. Os direitos sociais

dizem respeito ao atendimento das necessidades básicas do ser humano (alimentação, habitação, saúde, educação, etc.), enquanto os direitos políticos se relacionam com a deliberação do homem sobre sua própria existência e seus relacionamentos com outros homens em organismos de representação direta ou indireta e seu direito de resistir à imposição dos poderes. Esses três conjuntos de direitos, que compõem os direitos do cidadão, são dependentes da correlação de forças econômicas e políticas para se efetivar.

Assim, o direito à vida, no sentido pleno, implica que os direitos de uns precisam condizer com os direitos dos outros, a fim de que a condição de cidadania seja uma realidade. A degradação moral, social, política e ambiental a que ora se assiste, precisa ser enfrentada por meio do resgate da auto-estima, do sonho, do respeito mútuo, da construção e reconstrução solidária, ou seja, do exercício pleno da cidadania pela prática dos direitos civis, sociais e políticos. E, segundo Covre (1995), é por meio da cidadania, entendida como categoria estratégica, que se construirá uma sociedade melhor, justa, igualitária e livre. Enquanto a cidadania esvaziada, consumista, avilta e degrada o ser humano e seu ambiente, a cidadania plena (com base nos direitos e deveres) restaura a utopia de um mundo livre das desigualdades, injustiças e degradações ambientais.

De tão abrangente utilização, cidadania também passou a ser objeto de denominação de ministérios e de secretarias estaduais e municipais, todas na direção do respeito à vida, aos direitos humanos e até mesmo no cumprimento do mandamento constitucional que diz que todos são iguais perante a Lei (artigo 5º da Constituição) e, mais ainda, como mandamento fundamental da República, conforme disposto no inciso II do artigo 1º da Constituição.

Se no texto legal e no discurso sobressai a afirmação de preservação da igualdade, na prática, no dia-a-dia, esse preceito é esquecido, prevalecendo as desigualdades gritantes que dominam as relações políticas, econômicas e sociais entre os segmentos e forças que formam a sociedade brasileira. A compreensão dessa afirmação se faz lembrando, dentre outros fatores, as desigualdades regionais e as desigualdades sociais brasileiras, que “entortam” o conceito de cidadania, frutos da inexistência de projetos distributivos de renda que representem uma marca

duradoura na “estabilidade inaceitável” de nossa histórica desigualdade (AINSCOW, 1998).

Num outro exemplo, o mesmo texto constitucional, em seu artigo 3º, inciso I, também determina que a República Federativa do Brasil têm por objetivo principal a construção de uma sociedade justa, livre e solidária. A organização federativa de nosso país nos remete ao entendimento de que o alcance desse objetivo é tarefa de todas as esferas governamentais: União, estados e municípios. No campo das políticas sociais, e das educacionais que são as que mais interessam nessa tese, a menção às relações intergovernamentais próprias de nosso federalismo é oportuna. Isso porque todas as esferas de governo possuem responsabilidades para com a oferta de políticas sociais, assim como a maior ou menor coordenação de ações influencia fortemente o alcance e as (des) continuidades das políticas. De outra parte, num país cujas desigualdades possuem um marcado corte regional, não podemos esquecer o indispensável papel da União na promoção da equidade regional.

Vivemos num país onde as desigualdades sociais levam o negro a ter menos escolaridade, menor percentual de carteira de trabalho assinada, e onde o preconceito contra o nortista e o nordestino já enseja uma elite dominante do país a confundir geografia com genética, a acreditar que o nascimento nas regiões Norte e Nordeste produz brasileiros geneticamente menos competentes e menos aptos ao aprendizado.

Para completar o quadro desse preconceito, resta tecer considerações a respeito da mulher no Brasil, que também, sabidamente, com o mesmo grau de capacitação tem remuneração inferior ao homem no mercado de trabalho. Daí porque é preciso resgatar o verdadeiro sentido da palavra Cidadania, iniciando-se um processo de correção do quadro de desigualdades.

Cidadania, na verdade, se reflete em igualdade de oportunidades na educação, saúde, segurança, habitação e num item fundamental para se alcançar tudo isso, que é o emprego. Isso tudo somado, pode-se dizer que dá cidadania, mais do que isso, dá a dignidade humana.

A sociedade necessita de alternativas nos mais diversos campos da vida humana. Necessita de gestos criativos e atitudes libertárias coletivas, capazes de ultrapassar a visão fragmentada e encontrar sustentação num paradigma que contemple a diversidade e a solidariedade, que dê significado à vida humana.

Neste contexto, educar implica conhecer, mas não um conhecer sinônimo de sujeitar a realidade. Entende-se o conhecer como um entrar em comunhão com as coisas e as pessoas mais próximas, que partilham os sonhos e as angústias, socializando saberes e sentimentos. Nesse sentido, educar envolve compromisso social, desenvolvimento de potencialidades e, em conseqüência, a apropriação e o compartilhamento do saber social. Saber esse que permite uma melhor compreensão da realidade, que caminha para a identificação de possíveis soluções dos problemas situados na base das estruturas sociais que, infelizmente, são injustas e excludentes.

É urgente que a educação caminhe com competência e responsabilidade para assumir seu novo papel, articular o saber, colocando as pessoas, a natureza, o planeta numa comunicação de aprendizagem, em que o conhecimento passe por relacionamentos baseados na prática do respeito mútuo, do entendimento da diversidade e da complexidade como parte integrante da própria natureza e da vida humana. Uma educação que amplie os horizontes dos educadores e educadoras, do seu papel social, através da qual competência e sensibilidade transformem a razão e a emoção em prática pedagógica, mais que isso, em prática de solidariedade.

2.2 DIVERSIDADES

Um dos traços característicos do nosso tempo é o fenômeno da globalização, cujas manifestações se estendem a todas as dimensões da vida humana: política, economia, sociedade, cultura, educação... Mas, concomitantemente, nunca como hoje as minorias, os grupos, as regiões ou as mais diminutas comunidades tiveram tão grande visibilidade, afirmação e reconhecimento. A par de um movimento avassalador de homogeneização e normalização, outro se está processando, não menos dinâmico, de defesa da diferença, da heterogeneidade e da diversidade.

No que se refere à diversidade, temos a refletir que, apesar do seu caráter universal, conviver com a diversidade tem se mostrado um sério problema para a espécie humana. Longe de representar riqueza, ela é geralmente percebida como grave ameaça externa; fonte permanente de desconfiança, empecilho para a realização dos nossos projetos. O “outro” é aquilo que nós não somos. Ele coloca em xeque a nossa verdade, questiona os nossos valores, relativiza a nossa identidade. É preciso desqualificá-lo.

Armas eficientes têm sido usadas no processo de desqualificação dos “outros” ao longo da nossa história. O etnocentrismo, aquela visão de mundo que nos autoriza a julgá-los a partir dos nossos valores, ou seja, a avaliar os seus modos de ser, fazer a sentir a partir dos nossos modos de ser, parece ser a mãe de sentimentos ou atitudes como o preconceito e a discriminação.

O preconceito, tributário do etnocentrismo, se forma a partir das representações que construímos em relação aos outros, informados pelas nossas referências. Segundo Silva (1996, p. 96), “preconceito é uma atitude negativa, desfavorável para com um grupo ou seus componentes individuais”.

Por sua vez, a discriminação é o comportamento efetivo traduzido em ações que põem em prática o preconceito e que nos levam a negar ao outro aquilo que queremos só para nós, ao excluí-lo das oportunidades que estão ao nosso alcance, mas às quais ele não deve ter acesso.

Conceito e o exercício da diversidade é uma reivindicação recente e não tem sido uma conquista fácil, embora venha se ampliando no sentido de abranger um número cada vez maior de oprimidos. Os prejuízos advindos do desrespeito à diversidade são difíceis de avaliar, na medida em que a negação do “outro” equivale a uma repressão.

O exercício da alteridade seria o melhor meio para a superação da rigidez e da intolerância diante do novo e do diferente. No dinamismo da alteridade, podemos começar a aprender a sair das nossas convicções pra compreender as convicções do “outro”. É na capacidade de sair de si para poder se ver com os olhos do outro que a tolerância pode ser conquistada e mantida.

Com o exercício da alteridade, a construção de identidade e o confronto com o diferente começam a acontecer de forma mais simples e natural, porque passamos a entender que a evolução é um contínuo processo de construções e desconstruções, de envolvimentos.

Com a prática desses fundamentos poderemos idealizar um mundo melhor onde a educação estará centrada no aprendiz, abandonando-se os programas rígidos, massificadores e castradores do brilho e da originalidade que emanam de cada pessoa. Dessa forma, incentivar e incrementar o exercício da alteridade é a melhor saída para evitarmos a exclusão que vem assolando a humanidade, com conseqüências cada vez mais desastrosas.

Os tempos atuais, com os novos cenários que se descortinam, trazem consigo os avanços tecnológicos e comunicacionais, facilitadores da vida em sociedade e, ao mesmo tempo, exigentes em termos de novas posições valorativas e éticas de todos. Os novos tempos são tempos de novos paradigmas que, para não serem mal interpretados, precisam ser muito discutidos.

As pessoas são diferentes. É isso que as torna pessoas (*persona*, em grego) - significando as diversas máscaras que o artista usava para representar personagens dos tragédicos nos espetáculos teatrais – e, portanto, singulares. Únicas. As pessoas são criações especiais que guardam suas especificidades ao longo da construção das próprias experiências de vida. Aliás, as experiências pelas quais cada uma passa do seu jeito, de modo próprio, a partir de suas peculiaridades, são únicas, portanto provêm, inclusive, da forma como cada um se aproxima do que é novo. São elas que fazem com que a convivência e o relacionamento humano sejam sempre diferentes e adquiram significados especiais.

É impossível conceber cultura, a síntese de tudo aquilo que um determinado grupo de pessoas produz, pensa, realiza, articula, planeja, propõe, executa, constrói como compreensão da vida nos seus aspectos existenciais internos e externos, enquanto coletividade, sem considerar a presença dos elementos que igualmente se constituem em diferenças. É na cultura, como *locus* do viver das sociedades humanas, que as diferenças em todos os campos se evidenciam. E não poderia ser

de outro modo no que se refere à pluralidade educacional. O fundamental é reconhecer que a diferença possibilita a identidade dos interlocutores.

A humanidade não é uma massa descaracterizada de peculiaridades, exatamente porque se mantém uma função das diferenças. É na diferença, na não-padronização, na não homogeneidade, que se podem criar alternativas novas, novos processos, novas concepções de mundo, de vida, e esta é uma dimensão, por excelência, humana. Quando o outro, o diferente, é contemplado em sua diferença, e é reconhecido na sua possibilidade de ser diferente, o respeito à vida se resgata na sua integralidade.

O investimento que a cultura humana veio fazendo ao longo dos últimos séculos, na tentativa de superar esse desequilíbrio entre o homem, a natureza e seus pares, tem no direito uma de suas mais consistentes formas de consolidação. Na ótica de Severino (1994, p. 58) “É o investimento, via justiça, na construção da cidadania, inspiração maior dos melhores esforços que se deve reconhecer aos projetos das sociedades modernas”. Assim, a lei surge como mediadora dos direitos e deveres atribuíveis a todas as pessoas, de forma a garantir a cada um o que lhe é devido e a impedir que o mais forte oprima o mais fraco, inviabilizando-lhe o usufruto de seus direitos.

Lemos na Declaração Universal dos Direitos da Criança:

- I. – A criança tem o direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.

Na música Deveres e Direitos, de Toquinho e Elias Andreato, do CD “Canção dos direitos da criança”, este princípio é expresso assim:

Meninos e meninas,
Não olhem religião nem raça.
Chamem quem não tem mamãe,
Que o papai ta lá no céu.
E os que dormem lá na praça.
Meninos e meninas,

Não olhem religião nem cor.

Chamem os filhos do bombeiro,

Os dois gêmeos do padeiro

E na filhinha do doutor.

Outro fragmento da Declaração Universal dos Direitos da Criança afirma:

- II. – “A criança tem todo o direito de ser compreendida, deve se desenvolver em condições de igualdade de oportunidades, com liberdade e dignidade”.

Esse preceito pode ser ilustrado por outra música (Errar é humano) dos mesmos autores:

Não, não é vergonha, não.

Ser da rua o mais gordinho,

Ter pernas tortas,

Ser baixinho

Ou grandalhão.

Não, não é vergonha, não.

Todos sempre têm algum defeito.

Não existe a perfeição.

As crianças vivenciam a pluralidade, bem como a diversidade. O grande aprendizado que fazem é conviver aceitando a si mesmas e aos outros: pessoas diferentes nas opiniões, aparência física, jeito de ser.

No âmbito da educação, a lógica da heterogeneidade traduz-se pelo reconhecimento e aceitação das diferenças individuais entre os alunos. São diferentes suas motivações, expectativas e interesses quando iniciam a escolaridade, assim como são diferentes os seus conhecimentos, vivências e experiências prévias.

E se as diferenças resultantes de características físicas, étnicas, culturais ou socioeconômicas são imediatamente visíveis e evidentes, o mesmo não se poderá afirmar das características cognitivas, ou seja, o estilo, o ritmo e os percursos preferenciais de aprendizagem ou o tempo necessário para aprender e os modos mais eficazes de o fazer.

A diversidade e a heterogeneidade da escola não advêm de se estar implementando a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais em classes regulares, mas simplesmente do fato de que a própria sociedade é heterogênea e multifacetada.

Os alunos ditos com necessidades educativas especiais são apenas um caso no seio da diversidade da população escolar, embora sejam aquelas que carecem de maior atenção e acompanhamento.

A classe homogênea, tão do agrado do professor num passado ainda recente, em que os alunos realizavam as mesmas tarefas, da mesma maneira, ao mesmo tempo e com os mesmos recursos didáticos, terá de ceder lugar à classe heterogênea (que sempre foi), na qual alunos com as mais variadas e diversas expectativas, competências e possibilidades não só convivem, como são pretexto e contexto da própria definição e organização do processo ensino-aprendizagem.

O ideal de “escola para todos”, acordado por Estados do mundo inteiro na Conferência de Jomtiem (Tailândia, 1990), não pode ser entendido como redutor de “todos na escola”. Se esse importante documento programático pretendia, em primeiro lugar, alertar as autoridades mundiais para a necessidade de acabar com o analfabetismo e com as gritantes discriminações em taxas de escolarização em grupos de uma mesma sociedade (mulheres, minorias étnicas, pobres urbanos, marginalizados...) e entre países desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento, deveria igualmente ser objeto de outra leitura, de vertente pedagógica e organizativa, no sentido de que cada aluno encontre na escola os recursos necessários e adequados à satisfação das suas necessidades educativas, isto é, que a escola seja de fato para todos.

As conseqüências para a organização e gestão dos sistemas educativos e das escolas em geral e para as práticas cotidianas da sala de aula em particular,

decorrentes dessa perspectiva de atenção à diversidade, têm sido objeto de múltiplos estudos e reflexões. Segundo Cunha (1996), para organizar a escola em função da “atenção à diversidade” é necessário responder a três questões fundamentais:

- como identificar as características pessoais e as diferenças individuais dos alunos na aprendizagem?
- Quais as exigências de um ensino eficaz?
- Como realizar uma educação de qualidade no ambiente cotidiano da sala de aula?

Segundo a mesma autora, existem ainda problemas sérios na caracterização das diferenças individuais, bem como na obtenção e utilização da informação necessária à tomada de decisões educativas.

Em educação, as mudanças produzem-se com lentidão, sobretudo quando se trata de práticas de sala de aula.

A convivência e o respeito à diversidade nos remetem ao princípio e à estratégia da inclusão.

2.3 COMEÇANDO A FALAR DA INCLUSÃO

A inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos, passa pela importância de educar para a pluralidade, para a convivência numa sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, ideológicas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda uma sociedade.

Como é sabido, as tendências atuais, em matéria de princípios, políticos e práticas educativas, vão claramente no sentido da formação dessa escola para todos, dessa escola inclusiva. Uma estrutura educativa de suporte social, que receba a todos, que abrigue os alunos independentemente de suas diferenças e condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, lingüísticas, etc. Uma escola que apóie

as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais, desconstruindo as marcas institucionais segregadores.

Sobre a escola inclusiva, Beyer (2003, p. 34) nos esclarece que “o paradigma e a política da educação inclusiva constituem-se como processos claramente definidos na história da educação especial” Ainda segundo esse autor, o Brasil, por meio da LDB 9394/96, adotou a proposta de integração escolar preferencial de alunos com necessidades educacionais especiais, o que vem sendo discutido, ampliado e reformulado pelos segmentos sociais envolvidos, traduzindo-se nos documentos complementares à Lei (Diretrizes, Decretos, Leis) e que representam referenciais de estudo e prática, tanto nas redes de ensino públicas quanto privadas. No entanto, ressalta ainda o referido autor,

O que se constata, porém, nesses últimos anos, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta.

Esse quadro de angústia, incertezas, até mesmo inconsistência conceitual sobre educação inclusiva por parte das escolas e de seus órgãos administrativos centrais (públicas e particulares) é evidenciado, principalmente, pela prática dos professores, que consideram-se despreparados e desamparados pela estrutura escolar. Tal contingência motiva-nos cada vez mais a prosseguir o estudo, visto que a realidade do sistema municipal de educação em Manaus propicia alguns questionamentos e observações semelhantes os abordados por Beyer.

Lembrando as palavras combatentes de Mantoan (2003, p. 86):

[...] O desafio está posto e temos de reconhecer que a herança recebida da prática científica da modernidade tornou-nos cegos à complexidade, às diferenças, à multiplicidade, dentro e fora das escolas. É inegável também o poder das idéias inclusivas para dar clareza a esse novo olhar viciado e para virar as escolas do avesso!

Até bem pouco tempo atrás, a função da instituição escolar era basicamente a de transmissão de conhecimento. Conhecimento sistematizado, organizado e, se possível, priorizando a leitura dos sujeitos a partir das categorias cartesianas. Hoje,

a pós-modernidade coloca essa visão em xeque e afirma que é preciso tolerar as diferenças, aprender a conviver com o novo e com a desordem, pois todo desenvolvimento é constituído por momentos de confusão e de incompreensão, que precisam ser suportados. É a partir desse desequilíbrio que se chega ao crescimento.

Jung (1983) refere que, à medida que excluimos os outros, fazemos isto com nós mesmos, uma vez que é a presença do outro que nos diz quem somos, como somos. Quando excluimos, impedimos a possibilidade de incorporarmos as diferenças e as discordâncias dentro de nós mesmos. A formação da diversidade começa quando nos assumimos como pessoas diversas, aprendendo a todo momento com a diversidade dos outros.

Ao trabalhar com crianças e jovens, rotulados de diferentes, parece-nos que o novo paradigma remete à pergunta de como transformar a queixa num desafio, buscando respostas eficientes que resultem em algo interessante, não só do ponto de vista da aprendizagem, mas, principalmente, do ponto de vista do desenvolvimento global: cognitivo, psicomotor, emocional, social, cultural. Trabalhar com o diferente é poder tolerar o não saber, é poder buscar alternativas, abrir possibilidades para situações ainda não exploradas.

A proposta de uma escola diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema social, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades, ou seja, “[...] todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece [...]”. (MATURANA, 1995, p. 76).

A aprendizagem, olhada sob esse ângulo, supõe um movimento circular criativo e se caracteriza como mudança derivada das interações recíprocas entre sujeito, conhecimento e ambiente. As mudanças são significativas segundo a ótica de quem observa e vivencia o processo. Nesse processo de aprendizagem, o sujeito-aprendiz é considerado um construtor, um ser único e ímpar, que busca a sua auto-organização (*auto poiésis*) na interação com o meio e com o outro.

Atender às diferenças, atender às necessidades educacionais especiais, ressignificar, mudar o olhar da escola, demanda a adaptação do contexto escolar aos alunos e não o inverso. Isso significa tornar esse contexto múltiplo, rico de experiências e possibilidades, pronto para viver, conviver com o diferente, rompendo barreiras humanas e arquitetônicas, criando novos conceitos, dando novos sentidos, resignificando a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

Acreditamos que a inclusão nos faça refletir como nos ensinam Maturana e Varela (1995, p. 50), que a proposta maior da educação é pensarmos na

condição humana como uma natureza cuja evolução e realização está no encontro do ser individual com sua natureza última que é ser social. Portanto, se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe, é função do viver com os outros. A aceitação do outro é, então, o fundamento para que o ser observador ou auto-consciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo.

Com base nessa reflexão dos autores, cremos que uma proposta de educação inclusiva possa contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, mais solidária e, portanto, comprometida com seu propósito mais significativo: humanizar.

Nesse item, transitamos da desigualdade e da exclusão, expressões concretas de nossa cidadania incompleta, para a compreensão da diferença e da diversidade, e do respeito a elas, como pilares do novo paradigma de uma sociedade e de uma escola inclusivas. Sobre essas últimas se estende o próximo item, com o intuito de avançar na formulação do quadro teórico necessário à discussão da inclusão/exclusão na rede de ensino de Manaus.

2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MÚLTIPLAS LEITURAS E DIFERENTES SIGNIFICADOS

A presença das referências à educação escolar de alunos “com necessidades educacionais especiais”, é fenômeno relativamente recente em nossas leis e políticas educacionais. A historicidade da (não) inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas.

A idade antiga, na Grécia e em Roma, é considerada por Araújo (2002), como um período acentuado de exclusão social porque as crianças que apresentavam má formação não tinham chance de convivência social, pois eram abandonadas pelas famílias ou simplesmente eliminadas.

Na idade média, nos países europeus, as pessoas com deficiência ainda foram colocadas à margem do convívio social por serem rotuladas como inválidas e também por questões sobrenaturais, sendo, assim, perseguidas e mortas. Segundo Foucault (1979, p. 53), essa possibilidade de reencontrar os mesmos registros históricos e descobrir novos significados leva a uma atitude marcada por “[...] inquietações de sentir sob essa atividade cotidiana e cinzenta poderes e perigos que mal se imagina; inquietações de suportar lutas, vitórias, ferimentos, dominações e servidões [...]”.

Falar da inclusão é traduzir angústias e insatisfações de toda ordem, de maior ou menor relevância, dependendo do grau de constrangimento imposto por barreiras instituídas pela configuração de diferentes práticas sociais e pela formação cultural dos diferentes segmentos que constroem suas relações, enquanto sujeitos ou objetos de suas próprias histórias. Esse princípio permite afirmar que a inclusão só pode ser entendida pela exclusão social, ou seja, no contraponto de sua intencionalidade.

O termo inclusão, segundo o Dicionário Aurélio (1999), indica uma relação de pertencimento. No Dicionário Houaiss (2001), a inclusão é definida como estado daquilo ou de quem está incluído, inserido, compreendido dentro de algo; significa ainda introdução de alguém em um grupo e é sinônimo de abrangimento, envolvimento, introdução, incorporação. Nós, seres humanos, estamos incluídos na sociedade por uma relação de pertencimento, baseada no princípio de igualdade: há algo que nos aproxima que nos identifica como pessoas. Estamos incluídos nesta sociedade humana pelo princípio da identidade, mas podemos ser excluídos pelo princípio da diversidade sempre que a diversidade resulte em discriminação. Aí reside a nossa contradição. Temos de discutir a inclusão, porque há uma sociedade excludente, que dicotomiza identidade e diversidade.

Os termos “diversidade” e “igualdade” vêm sendo utilizados de muitas formas. A igualdade corresponde a um princípio universal abstrato relativo ao ser humano – é o mesmo que “eqüidade”, justiça; igualdade moral, relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais, que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana. (FERREIRA, 1994, p. 51).

A diversidade mostra como somos diferentes no aspecto físico, psicológico e cultural. No entanto, a essas diversidades soma-se uma diferença negativa para a maior parte da humanidade: a desigualdade social, termo que se refere também na forma dicionarizada, ao que é parcial, injusto. Essa desigualdade, marcada por diferenças de classe social e de poder econômico e político, associa-se, na visão ingênua, às diversidades no aspecto físico, psicológico e cultural, levando à quebra do princípio universal da igualdade entre os humanos. A proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre os sujeitos, com o reconhecimento das diferenças no aspecto físico, psicológico e cultural. A diversidade não se opõe à igualdade. “A desigualdade socialmente construída é que se opõe à igualdade, pois supõe que uns valem menos do que os outros”. (LIMA, 2006, p. 21).

O enfrentamento e a superação dessa contradição são tarefas cotidianas em uma proposta de Educação Inclusiva. A partir da estruturação do modelo capitalista mais contemporâneo (neoliberalismo) nas sociedades ditas modernas, através do processo de globalização (desnacionalização), a regra passa a ser a concentração ainda mais acentuada do capital por pequenos grupos. Na verdade dois pólos são instituídos: os que detém o poder (capital) e os submetidos aos flagelos gerados por esse poder (a grande maioria da população – as conhecidas minorias sociais). O sistema capitalista, sem pudor, sem regras, tem como estratégia a segregação, num exercício constante de preconceitos, referendando a coação e a discriminação social. Isso demonstra que a inclusão, até aqui adotada nas regulamentações normativas, dificilmente ou parcialmente é exercitada na prática social.

Por outro lado, deve-se entender o poder, neste caso, não como algo detido, não concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia e um conjunto de mecanismos, cujos efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação.

Foucault (2000, p.29) explica a necessidade de se “[...] admitir que esse poder se exerce mais do que possuí, que não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifesto e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados”.

Falar de uma possível inclusão é provocar, numa dimensão contextual uma insurreição “[...], sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico no interior de uma sociedade como a nossa”. (FOUCAULT, 2000, p. 14).

Em função das complexidades e das diferentes dimensões que envolvem distintas leituras e suas operatividades, a inclusão configura-se no interior de processos contraditórios e, por isso, conflitantes. Esses só podem ser compreendidos no (contraponto desse) discurso, pela forma mais marginal da organização humana, as sociedades restritivas, explicitadas e compreendidas de uma forma mais apurada e transparente, em suas manifestações culturais, com suas respectivas significações e conseqüentes determinações, como uma figura original do poder, articulado por técnicas específicas de saber, de controle e de coerção.

Numa primeira ordem, há a sedução do discurso de igualdade, de direito, de diversidade como lócus e respeito às diferenças, independente de sexo, raça, credo religioso, idade, deficiência; numa segunda ordem (contraponto), verdadeira em sua materialidade, em suas manifestações no cotidiano, enquanto fato social, instiga a seguinte interrogação: até que ponto esses mesmos indivíduos participam da economia, da política, da educação, da saúde e das demais esferas da sociedade?

No caso brasileiro, há uma terceira ordem, a herança histórica das desigualdades regionais, que explicita um conjunto de outros elementos que, quando analisados, reforçam a marginalidade social e outros mecanismos seletivos.

O desrespeito e a desinformação quanto aos direitos da cidadania das crianças, adolescentes e adultos portadores de deficiências encontrados em leis, decretos, estatutos o que conseguem é perpetuar o rótulo de que essas pessoas não aprendem, são incapazes, improdutivas, tornando inútil qualquer investimento.

Assegurada pela Constituição Brasileira, a educação é um direito, que se estende a todos os indivíduos. Porém, uma igualdade plena de direitos só existe no papel.

É flagrante que o mais dramático problema da cidadania no Brasil é que não há consciência da igualdade básica entre todos nós. Os que são mais iguais não tem essa consciência pelo lado do dever, e os que são menos iguais, os que tem menos recurso para exercer a cidadania, não tem consciência dessa igualdade pelo lado dos direitos. (KUPFER, 2000, p. 129)

Acreditamos, então, que a educação para a cidadania e na convivência cidadã deva contemplar em seu seio a luta pela dignidade humana, ou seja, a luta pelos direitos humanos. Assim contribuímos para que nosso educando exercite a cidadania. Compreendendo por cidadão o indivíduo que:

Se eleva em dignidade e direitos por sobre as instituições e estruturas, por sobre o próprio Estado que, sob licença, o governa. Cidadão é todo o homem e toda mulher sem discriminação etária, igualado pela condição humana, de onde emana todo o poder político, que somente no seu interesse se justifica. (TELLES, 1999, p. 09)

Então, o fazer pedagógico que pretende contemplar a vivência e o horizonte da cidadania deverá passar pela assimilação do conceito de cidadão, enquanto algo universalizador: não são somente os alunos que deverão construir suas cidadanias, mas o professor (é muito importante que o faça) deverá também entender-se enquanto cidadão. A cidadania precisa ser vivenciada por todos os sujeitos comprometidos com a práxis pedagógica.

Do mesmo modo, deve-se superar dicotomias, como o normal x anormal, deficiente x não-deficiente, capaz x incapaz, educação x educação especial, pois não existem dois mundos; todo o indivíduo, quer deficiente, quer não, é único e especial em toda a sua essência. Em outras palavras, “toda pessoa é uma individualidade singular, diferente e distinta das outras, mas nunca está encerrada em si mesma. Toda pessoa se encontra a si mesma como membro de uma comunidade de pessoas”. (ABBAGNANO, 1995, p. 167).

[...] idealmente, a pessoa deficiente se percebe como um ser humano completo, que, na pior das hipóteses, fica excluído de uma área limitada da vida social ou ocupacional. Não constitui um tipo ou categoria, mas é antes um ser humano singular, da mesma forma que os não-deficientes. (TELFORD; SAWEREY, 1985, p. 87)

Para Vygotsky (1988), os princípios do desenvolvimento humano são os mesmos para todos os sujeitos. Todo o ser humano é educável. Todas as crianças devem ser educadas. Na sua visão, a fragilidade da deficiência é também uma força que move o sujeito para as suas realizações. Segundo Lima (2006) a deficiência faz parte da subjetividade de muitas pessoas, que se constituem como sujeitos sociais, com base, simultaneamente, na fragilidade e na força dessa condição e em suas possibilidades educativas.

Compreender, entretanto, que a deficiência não é doença, por si só não basta, é preciso conceber o indivíduo deficiente sem negligenciar o fenômeno humano em sua estrutura essencial, criando-se, assim, uma nova concepção de aprendizagem, a qual, segundo Wang (1995), constitui-se em uma aprendizagem humana e significativa. Nesse sentido:

[...] O método genético experimental de Vygotsky situava as análises dos processos de desenvolvimento na zona de desenvolvimento potencial através da influência ativa do experimentador e da aprendizagem ativa do sujeito. Sucede que a aprendizagem através da influência era para Vygotsky o fator fundamental do desenvolvimento. (PINCHON, 1995, p. 61)

No entender de Vygotsky (1997), os educandos com necessidades educacionais especiais necessitam de uma educação voltada para a compensação de suas deficiências, uma educação que possa proporcionar-lhes o máximo de liberdade individual. Segundo Aranha e Martins (2001), esta liberdade individual pressupõe um interesse coletivo no compromisso e cooperação.

Ao falarmos ou buscarmos a inclusão estaremos lutando pela aceitabilidade social, ou seja, indivíduos dito normais e indivíduos rotulados como incapazes serão vistos sob o mesmo prisma, concebidos como sujeitos de um único mundo, com as mesmas oportunidades e respeito às diferenças individuais. Um novo espaço social onde são resgatadas a auto-confiança e dignidade da pessoa humana.

Do ponto de vista de Fonseca:

A integração deve tornar-se instrumento de facilitação para a mudança educacional permitindo que a escola regular seja o local legítimo para satisfazer as necessidades educacionais de crianças que são diferentes. Novas estratégias e novos modelos integrados de inovação, deverão compensar os efeitos de condições sociais frustradas e desfavorecidas e combater as categorizações e as rotulações inconseqüentes no plano educacional. (1995, p. 92)

É parte desse movimento a promoção de uma mudança nos valores tradicionais pelo esclarecimento dos diferentes pontos de vista, como bem assinala Maturana (1998): ninguém está em condições de julgar o ponto de vista do outro, considerando, o seu, como base de padrão ou de critério.

Frente a esse desafio, professores estarão aptos a estabelecer um rumo, um caminho a ser trilhado com ousadia e coragem, no qual o palco de grandes batalhas não serão consultórios médicos, salas de aula ou sessões de psicologia, mas sim o significado que damos à existência humana, pressupondo-se que por detrás de tantos rótulos e preconceitos há um ser digno de respeito e carente de oportunidades que possam revelar seu verdadeiro potencial. Do ponto de vista de Thurler (2001, p. 14),

A Educação Inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população.

Sant'Anna (1998) elabora uma análise que permanece atual. Ela acusa o sistema brasileiro de ensino, dada a sua seletividade, como um dos agentes mais eficazes da produção social da marginalidade. Ela afirma que o processo de seletividade empreendido pelo sistema educacional brasileiro encontra suas causas na maneira como a escola lida com os alunos das classes populares: linguagem, normas, conteúdos e cartilhas escolares retratam os modos de vida da classe dominante, sua forma de vestir, falar, de se relacionar com o outro.

Não se pode esquecer que são três décadas que vivemos acompanhando o preconceito, a marginalização e a exclusão em todos os sentidos na escola. As pessoas são estigmatizadas a priori por não se enquadrarem nos padrões dominantes. A auto-estima é rebaixada, a autonomia anulada e a cidadania comprometida. Há nesta constatação uma inversão total de valores, sendo esses desnudados de princípios éticos e de justiça social.

Com efeito, numa sociedade como a brasileira, com altos índices de exclusão e profundas disparidades regionais, em que o desenvolvimento econômico e social tem se dado combinando ilhas de riqueza cercadas por oceanos de pobreza, o papel do Estado na organização e financiamento de serviços sociais, prestados por redes de atenção e proteção social, é de suma importância para a garantia das necessidades de sobrevivência de ampla parcela da população.

Obviamente, dependendo da história pessoal e social de cada pessoa, as reações são diferenciadas. Alguns indivíduos conseguem passar por situações constrangedoras sem sofrer demasiadamente e encontram recursos internos e externos para se reorganizarem e recomporem suas energias de forma surpreendente. Outros já se abatem e levam mais tempo para retomarem suas vidas, porém alguns entram em quadros de profundo sofrimento e podem recolher-se na solidão.

Nessa multiplicidade de características individuais, podemos observar também que existem pessoas para quem basta um consolo e um abraço carinhoso para reerguê-las. Entretanto, encontramos aqueles que exigem mais atenção. Enfim, são inúmeras possibilidades que precisamos reconhecer e respeitar, considerando a diversidade do ser humano. Quanto a isso, Sluzki (1997, p. 15-16) nos ensina:

De fato, o “apoio social” é a razão de ser de inúmeros grupos de autogestão e auto-ajuda de pacientes e de familiares de pacientes que sofrem de transtornos físicos ou emocionais crônicos: os programas de hospitalização parcial, ou hospital-dia, contém, como um de seus mais importantes componentes, a possibilidade de favorecer o desenvolvimento e a consolidação de uma rede estável de relações informais e a aprendizagem ou reaprendizagem das habilidades necessárias para estabelecer, nutrir e manter relações sociais ativas; a “integração social” é o objetivo de boa parte dos programas de prevenção terciária para pacientes psiquiátricos crônicos.

Como se nota, o apoio mútuo entre pessoas e grupos representa o melhor caminho para construir-se alternativas pessoais e sociais, que possam trazer bem-estar para todos os atores envolvidos. A esse respeito, em seus estudos Frei Betto (1997) alerta que, dentre os quase seis bilhões de pessoas no planeta, a metade vive na faixa da pobreza e mais de oitocentos milhões de pessoas vivem com fome crônica. Para esse autor, ignoram-se as conotações éticas do problema e não se elabora um planejamento de inclusão das maiorias.

Pensamos, então, ser importante que se busquem ou se construam categorias que possibilitem uma visão global e dialética dos problemas da exclusão e da desigualdade social, como uma questão político-cultural, mas que se trabalha também na singularidade das diferenças. Nessa perspectiva:

A exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. (SAWAIA, 2004, p. 09)

Acreditamos ser uma necessidade política trazer a problemática da exclusão e o desafio da inclusão social das pessoas com necessidades especiais para a educação, numa perspectiva multicultural, tomando-se como referência o próprio multiculturalismo crítico, que enfatiza a necessidade dos educadores intervirem criticamente nas relações de poder que organizam a diferença. E cabe acrescentar que é a partir de representações que as políticas educacionais são construídas e podem legitimar ou não as práticas de discriminação e segregação.

As necessidades educacionais especiais dos alunos, advindas de suas deficiências, não deveriam ser, por si mesmas, de acordo com Costa (2001, p. 13), “[...] impeditivo para o ingresso e permanência na escola regular, desde que essa estivesse equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos e profissionais capacitados para lidar com a diversidade dos alunos”, atuando na perspectiva da educação democrática, com possibilidades de autonomia para todos os alunos.

É preciso afirmar a cidadania em cada ação, tendo clareza de que a cidadania de uma escola inclusiva não se fará espontaneamente, pois, como bem afirma

Mazzotta (1996), o reconhecimento e o exercício do direito dos portadores de deficiência à educação é, sem dúvida alguma, tarefa que cabe aos portadores de deficiência, aos pais, aos educadores, aos administradores e aos políticos; em outras palavras, é dever da sociedade, é dever de todos nós.

A inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, etc.), significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos da vida. Entendemos que, se a educação é importante como fator de transformação para todos os indivíduos, uma educação de qualidade, que atenda suas necessidades educacionais especiais, torna-se ainda mais crucial para os indivíduos com deficiência. Mittler (2003, p. 23) coloca muito apropriadamente que, “a rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo”.

Nas últimas décadas, a instituição escolar vem sendo desafiada a conseguir uma forma equilibrada que resulte numa resposta educativa diversificada, que seja capaz de proporcionar uma cultura comum a todos os educandos sob sua responsabilidade, respeitando suas especificidades e necessidades individuais, reconhecendo que a resposta à diversidade se constitui em um dos fatores mais importantes para conseguir um ensino de qualidade.

Atualmente, de uma maneira gradativa, no Município de Manaus, vem sendo reconhecido que a inclusão, no ambiente comum de ensino, daqueles que são comumente excluídos – entre os quais se encontram aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais mais significativas e que, em geral, estão entre os que constituem os maiores alvos de estigmas sociais de toda a ordem - é essencial para a sua dignidade e para o exercício dos direitos humanos. Segundo os documentos do MEC/SEESP (2001, p. 33), as chamadas necessidades educacionais especiais são:

Um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem, em vez de procurar, no aluno, a origem do problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta

para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

Para Thoma (2000) a “educação inclusiva é um movimento que busca repensar a escola para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”. Para Stainback e Stainback (1999, p. 21), “a educação inclusiva pode ser definida como” a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. Conforme reforça Beyer (2005, p. 28-29):

[...] a primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Tais considerações nos levam a dizer que um aluno com deficiência pode não aprender, não por sua incapacidade de aprender, mas pela incapacidade da escola de ensiná-lo respeitando modo e o tempo de aprendizagem individual do aluno. Por conta dessa falta de entendimento, a sociedade, como está, expulsa de seu meio muitos de seus membros, e a muitos mais nega a entrada.

Fica patente, então, a necessidade de transformação da sociedade atual, para uma sociedade inclusiva, de pessoas humanas e não de algumas pessoas, tão-somente. Trata-se, pois, de uma transformação concreta, já que ela tem de refletir em nossas atitudes, em nossas ações, em nossas falas, e, acima de tudo, em nós mesmos.

Nesse sentido, diz Lima (2006, p. 63) que “[...] a inclusão não é algo que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos”. Dessa forma, a inclusão pressupõe, na prática, reconhecer no outro (pessoa com deficiência ou não) o potencial para aprender e a capacidade de ser.

Lima (2006, p. 63 - 65) enfatiza: “[...] a inclusão não é uma mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção”. Ou seja, “[...] não há inclusão se não houver transformação e não há inclusão plena se a transformação não for contínua, consciente e concreta”.

Isso significa quebrar tabus em relação à pessoa com deficiência, implica em pôr por terra barreiras atitudinais, pois a postura da sociedade humana, que ora conhecemos, é excludente, desrespeitosa dos direitos de seus membros, subsiste sob uma ótica de “normalidade” e não de uma ética de reconhecimento, de respeito e observância das diferenças inerentes à humanidade.

É importante enfatizar o que diz Santos (2003, p. 15):

[...] o tema inclusão tem suscitado inúmeros debates sobre suas vantagens e desvantagens, evidenciando posições polêmicas e controversas entre educadores e especialistas. Encontramos, em um dos extremos, posições que advogam a inclusão de todos os alunos, independente de sua deficiência, em classes comuns, com a eliminação dos serviços de apoio e recursos auxiliares; no outro extremo, encontramos posições que vêem a inclusão como utópica e inviável em nossa realidade educacional.

Beyer (2005, p. 06) diz que:

[...] entendo que estamos em um momento da história da educação do aluno com deficiência, com dificuldades na aprendizagem ou com histórico de fracasso escolar, que possivelmente significa uma virada de página, um avanço sem retrocesso (o que não significa, necessariamente, sucesso). Alguns podem interpretar este momento histórico como o surgimento de um novo paradigma educacional, ou como um movimento de reforma educacional, porém estamos certamente diante de um movimento internacional de revisão de pressupostos fundamentais da educação especial.

Os paradigmas de inclusão representam um recurso eficaz para alcançar objetivos que resultem na consideração da pessoa e na garantia de expressão de seus direitos. No documento do MEC subsidiário à Política de Inclusão (2005, p. 27) encontramos:

[...] incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização, ou adequação do currículo, com modificação das formas

de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas.

A inclusão é a aceitação da diversidade em sala de aula, mas isso só ocorrerá mediante sua reestruturação pedagógica e administrativa. O movimento atual da educação inclusiva tem suas bases na formação integral do ser, mediante o pleno exercício da cidadania dentro da diversidade social na qual estamos inseridos. Sua proposta baseia-se na luta pela igualdade de oportunidades para as minorias, na busca de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos. Nas palavras de Mader (1997, p. 47):

[...] um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais, a diversidade está sendo vista como algo natural. E a sociedade busca se orientar para que cada membro, com sua singularidade possa usufruir do bem coletivo [...] Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade em que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.

Almejamos uma educação na qual os alunos façam parte da vida escolar e comunitária, em que a diversidade seja reconhecida e respeitada em todas as suas dimensões visando, assim à efetivação da aprendizagem e promoção do sucesso escolar de todos os alunos. Sobre a questão da educação inclusiva e seus benefícios, Mantoan (1998, p. 08) assim se expressa:

[...] de certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com 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. 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: Inclusão!

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu pressuposto geral, deixa claro que “[...] os seres humanos nascem livres e iguais”: [...] sem distinção alguma, nomeadamente de cor, de sexo, de língua, de religião [...] de nascimento ou

de qualquer outra situação”. (BRASIL, Art. 2, 1995); “[...] todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei [...] (BRASIL, Art. 7, 1995); “[...] toda a pessoa têm direito à educação. A educação é gratuita, pelo menos o correspondente ao ensino elementar fundamental [...] (BRASIL, Art. 26, 1995). Implicitamente os artigos enunciados invocam assegurar a todos, independente de serem ou não pessoas com deficiência, os “mesmos direitos”: à liberdade, à educação, ao acesso cultural e social e à livre participação na vida comunitária.

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Jomtiem, Tailândia, março de 1990), prescreve, “[...] a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir a desigualdade”, Art. 3º. Declara também que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (art. 3º, 5).

A Declaração de Salamanca (1994) se reapropria dos princípios das discussões e encaminhamentos da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990), e direciona para os propósitos específicos da atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Há influência de uma educação referenciada pelo modelo espanhol, totalmente diferente das condições impostas aos demais países ditos em “desenvolvimento”, especialmente o Brasil, e, mais especificamente, em Manaus, em que as estruturas das instituições escolares ficam quase reduzidas a quadro, pincel, um professor, carteiras e sala de aula com quarenta e oito ou mais alunos.

Na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, os Estados–parte reafirmaram que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência detêm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive a de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo o ser humano”.

Nesse sentido, é necessário garantir processos que possibilitem às pessoas, a partir de suas condições humanas, o desenvolvimento de suas potencialidades, encarando o aluno, com ou sem deficiência, como um ser que pensa, que deseja e que também constrói independentemente das limitações impostas em sua natureza. A propósito, Marquezan (2004, p. 38) nos diz:

[...] A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora da cultura, da capacidade e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. Reconhece as diferenças e trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido. É um novo paradigma organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Conselho Nacional de Educação, 2001):

[...] a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Como parte integrante do processo de inclusão e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. Nesse sentido Beyer (2005, p. 27) orienta que:

[...] educar é confrontar-se com a diversidade. O professor que transite diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual ao outro.

A Declaração de Salamanca (1994) preceituou:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias

lingüísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiência grave.

Só pela existência desses dispositivos normativos não se poderia negar a qualquer aluno brasileiro o acesso a uma mesma sala de aula nas escolas regulares. O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, implica em uma nova postura da escola regular, que deve propor, no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva, a diversidade é valorizada, em detrimento da homogeneidade.

Do ponto de vista de Werneck (2000, p. 16):

[...] o conceito de sociedade inclusiva exige revolução. Trata-se de uma proposta política que pretende alterar a estrutura constitucional do Estado. Do Estado de fora e do Estado de dentro, o estado interior de cada indivíduo. A revolução a que nos referimos está apoiada na certeza de que ninguém descansa de suas deficiências nem de seus talentos. Isso prova que a sociedade não pode descansar também.

Isso nos levaria a crer que para a educação tornar-se “inclusiva” é necessário a maturação dos educadores sobre qual postura educacional atinge as verdadeiras perspectivas dessa proposta. Para isso devemos conhecer as necessidades de nossa época, que exige mudanças nos propósitos educacionais, e não há tempo para omissões, é necessária aplicabilidade de propostas que proporcionem o direito ao educando de adquirir conhecimentos, de conhecer suas capacidades e de usufruí-las.

A Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, da UNESCO, admite a necessidade de reforma na educação, levando à compreensão, identificação e aplicação de quatro pilares de sustentação do processo educativo: “Aprender a Conhecer”, adquirindo os instrumentos de compreensão de uma cultura geral; “Aprender a Fazer”, adquirindo competências para poder atuar no contexto;

“Aprender a viver Junto”, saber trabalhar em equipe, perceber a interdependência; “Aprender a Ser”, desenvolvendo a personalidade e autonomia.

Esses procedimentos poderiam contribuir para superar as dificuldades de interação em nossos dias, que são as barreiras atitudinais, preconceituais, descomprometimento com a vida social, individualismo, competitivismo etc (MEC, 1998). Portanto, cada vez mais cabe à escola, muito mais do que a mera transmissão de conteúdos ou a formação de mão de obra especializada, proporcionar condições de apoio e instrução, atendendo às potencialidades individuais de cada alunos e promovendo a sua integração com toda a comunidade.

Na interação indivíduo e meio, a qual na teoria histórico-cultural de Vygotsky opera uma função recíproca, em que um influencia o outro, fatores externos e internos se inter-relacionam promovendo mudanças sobre o indivíduo. Essas mudanças ocorrem na vivência. O ser humano, estimulado em atividades de contato social, coopera, comunica-se, partilha, compreende o outro, ou seja, socializa-se.

Por conta disso, para falar da inclusão no campo escolar é necessário pensar numa outra escola, sem discriminação, que não reforce os diferentes conflitos históricos da sociedade, que não personifique o aluno como marca ou estigma, diferenciando-o ou categorizando-o, como se fosse recuperável ou não, normal ou anormal, mas como sujeito das suas próprias construções históricas.

A Constituição Federal de 1988 preza pelos princípios da cidadania, da dignidade da pessoa humana, da não-discriminação, da igualdade, dentre outros. A Inclusão da pessoa com deficiência encontra eco não só nos princípios constitucionais, como também em diversos outros preceitos da Lei Maior, que autorizam/oportunizam sua concretização, merecendo pequenos retoques para que se tenha primoroso sistema constitucional sobre a matéria.

Assim, para que o ordenamento jurídico oportunize mais fortemente a inclusão, é necessário que se ajustem alguns preceitos constitucionais que conflitam com uma inclusão extensiva. Um dos ajustes diz respeito ao inciso III do art. 206, o qual enuncia que um dos deveres do Estado para com a educação é o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (grifo nosso). Entendemos que o termo “preferencialmente”

deveria ser eliminado, uma vez que se choca com a garantia da inclusão, pois a rede regular de ensino haverá de receber toda e qualquer criança e adolescente, independente de suas diferenças ou dificuldade, de forma coativa e não optativa. De acordo com Minto (2000, p. 09), “[...] preferencialmente pode ser o termo-chave para que não se cumpra o artigo, pois quem dá primazia já tem arbitrada legalmente a porta de exceção”. Cabe observar que o termo “preferencialmente” é abolido no Parecer 17/01 e na Resolução 2/01 do Conselho Nacional de Educação, documentos que contém as diretrizes curriculares nacionais da educação especial na educação básica.

A educação especial, segundo essas normas, deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e ambiente domiciliar.

Encontramos na Resolução CNE/CEB Nº. 02/01, em seu artigo 7º “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”.

É preciso ter em mente, contudo, que existência de normas não garante, infelizmente, que os direitos estejam sendo assegurados no dia a dia. Inclusão, como já foi dito, não é simplesmente um fato, é um processo. Como todo o processo, tem suas etapas e deve ser avaliado em todas elas, com responsabilidade e com os olhos críticos, para a sua qualificação.

Na escola inclusiva deve haver uma postura consciente, crítica, significativa e um processo interativo, longe dos papéis tradicionais entre professores e alunos. Os professores aproximam-se dos alunos. Segundo Vygotski (1997), tornam-se mediadores na construção de seus conhecimentos. Desta forma, os alunos passam de simples receptores de conhecimento para autores de sua aprendizagem, na busca da construção de significados e não da absorção de conceitos desconectados da realidade vigente.

A proposta da educação inclusiva necessita do consenso entre pais, professores e gestores, pois todos os alunos estão na condição de educandos, são aprendizes de uma escola que deve ser de boa qualidade para todos. A escola necessita ser integrada à sua comunidade. Para Costa (2001, p. 91):

[...] A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana.

O pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos, indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela. Essa intenção deve se explicitar no projeto pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste do fazer pedagógico às peculiaridades de cada aluno.

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender suas necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Isto, posto, pretende-se que a homogeneização dê lugar à individualização do ensino, na qual os objetivos, as seqüência e ordenação de conteúdos, assim como o processo de avaliação e a organização do trabalho escolar em tempos e espaços diversificados, contemplem os diferentes ritmos e habilidades dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Ainscow (1998) diz que é preciso que o professor considere novas possibilidades e estratégias, que esteja disposto a refletir criticamente sobre sua ação, ultrapassando os perigos da concepção baseada na deficiência, e que considere o aluno como uma rica fonte de experiências. O que, afinal, ele é, como nos elucida Cavaco (1995), pois só pelo esclarecimento do porquê de nossas

práticas pedagógicas é que nossas incertezas e dificuldades podem reencontrar o sentido do nosso trabalho.

Em termos de políticas educacionais, quando falamos em inclusão estamos falando em resgatar a educação como direito de todos os cidadãos, direitos de todos os alunos a uma educação de qualidade, sem nenhuma espécie de preconceito e discriminação.

2.5 UM OLHAR SOBRE DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E LEGISLAÇÃO

Historicamente, somente com o surgimento do estado moderno é que é possível identificarmos um sistema de educação como parte da política pública dos governos democráticos na Europa do século XIX (GIDDENS, 1992, p. 500). No Brasil, desde o período colonial, passando pelo Império e pelo Estado republicano até a década de 1970, constatamos um processo lento de incorporação das camadas populares ao sistema educativo. Acelerar esse processo de incorporação e efetiva permanência na escola exige não somente a redução das desigualdades sociais, mas, sobretudo, erradicação da exclusão e abertura de novos espaços sociais que somente a ação da cidadania plena poderá forjar.

Os documentos normativos e legais são alguns dos importantes instrumentos que firmam fundamentos e instrumentos das políticas públicas educacionais.

O direito deve objetivar sempre a aplicação da justiça e a garantia das liberdades fundamentais do homem para que possa conviver em harmonia com os outros homens, é a base sobre a qual as modernas sociedades devem se organizar e se desenvolver, portanto, o Direito deve existir, em função da sociedade, isto é, em defesa da harmonia social para possibilitar o desenvolvimento individual e coletivo. Daí a importância da constituição, dos códigos e das leis que constituem o direito, pois eles tanto fixam as linhas gerais da organização social e da convivência humana, quanto fornecem os subsídios essenciais para a solução dos conflitos jurídicos que possam ocorrer nas vidas das organizações e dos indivíduos.

No Brasil, a principal fonte do direito é a Lei. Seguindo esse pressuposto, o direito é uma ciência que estuda, “estabelece e sistematiza as normas necessárias

para assegurar o equilíbrio das funções do organismo social, a cujos membros são coercitivamente impostas pelo poder público” (ARAÚJO, 1997, p. 365).

No relacionamento da Educação com o Direito, uma visão jurídica pode comportar três direções: faculdade atribuída ao educando, norma que regula comportamentos e ramo da Ciência do Direito.

Em primeiro lugar, a educação como prerrogativa concedida ao aluno, destaca-se a educação proclamada como direito de todos. É nesse sentido que a Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 205: “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”.

A segunda direção do olhar jurídico alcança a educação como norma que rege e disciplina comportamentos; são as diversas legislações educacionais existentes, onde uma parte estrutura o funcionamento dos serviços educacionais e outra define os direitos e deveres do aluno e do professor, especialmente nos regimentos escolares e nos estatutos do magistério.

O estudo, tanto dessas normas como dos direitos atribuídos ao aluno e ao professor, constitui uma terceira acepção do Direito. É o Direito Educacional, qualificado como direito especializado e com considerável amplitude de leis, decretos, portarias e institutos próprios. Dessa maneira concebido, o Direito Educacional implica no seu reconhecimento como um ramo da ciência jurídica; é um instrumento capaz de levar a educação a todos. Isto é, que “todos têm o direito à educação”, para a efetivação, individual, social, administrativa e judiciária da educação.

O Direito-Dever da educação não é de caráter facultativo, mas de natureza imperativa. De um lado, o indivíduo pode exigir que o Estado o eduque. De outro, o Estado pode exigir que o indivíduo seja educado. Assim, como o direito à educação é corolário do direito à vida, da mesma forma a educação é irrenunciável tanto quanto o é a vida. Penso, com base em Motta (1997, p. 53):

É crime tentar suicidar-se. Deixar de educar-se é um suicídio moral. E isso porque, sem desenvolver suas potencialidades, o ser humano impede a eclosão de sua vida em toda a plenitude. Sem aprimorar suas virtualidades espirituais, o indivíduo sufoca em si o que tem de mais elevado, matando o que tem de humano para subsistir apenas como animal. Continua como ser vivo conservando o gênero, mas perece como homem, eliminando a diferença específica. Motta (1997, p. 53).

Um elemento essencial deve ser abordado ao tratarmos do campo do direito: os direitos humanos. A garantia dos Direitos Humanos tem sido colocada nos últimos anos, no cenário da discussão da Política de Inclusão Educacional, haja vista que se pensar em direitos humanos implica, necessariamente, em se pautar em uma noção de humano, de direito, de justiça, de um ideal de sociedade.

A ação educativa precisa ser repensada dentro desta visão de ser humano em relação, pois dela advém uma ética, uma representação na sociedade que pode fortalecer tanto a promoção quanto a violação dos direitos humanos. A ação profissional do educador, pautada no respeito aos direitos humano como dimensão ética, deve ter a capacidade de realizar um movimento de saída de si ao encontro do outro. É na busca do diálogo com o outro que será possível o entendimento dos direitos e uma intervenção humana.

Faz-se necessário compreender que o processo de interação social é permanentemente conflituoso, há concomitância entre processos de inclusão e de exclusão, sendo os Direitos Humanos produto de uma correlação de forças sociais.

Uma nova dimensão precisa ser acrescentada, a das políticas públicas, como mecanismo de ação do Estado na efetivação dos direitos de cidadania. De modo geral, as políticas públicas são entendidas mais como ações de uma plataforma governamental específica do que uma obrigação perene do Estado. Tendo em conta os Direitos Humanos e os direitos de cidadania, é fundamental que se supere essa concepção e se avance para a compreensão de Políticas Públicas como ações do Estado na perspectiva de assegurar direitos coletivos e condições de exercício da cidadania para todos e cada pessoa que vive no país.

Lembramos aqui a Convenção dos Direitos da Criança, cujos artigos são regidos pelos quatro princípios fundamentais e incondicionais estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948):

1 – Universalidade: Os Direitos Humanos são universais, ou seja, aplicam-se a todo o ser humano sem distinção.

2 – Responsabilidade: Todos temos o dever de proteger, cumprir e respeitar os Direitos Humanos, e o Estado é responsável por garantir que esses direitos sejam assegurados através de medidas legais.

3- Indivisibilidade: Todos os Direitos são interdependentes, existe uma complementaridade dos Direitos, que não é hierárquica, e esses devem ser garantidos em sua totalidade pelo Estado.

4- Participação: Como cidadãos, todos os seres humanos têm o direito de estar envolvidos no processo de tomada de decisão sobre os Direitos Humanos. (SAVE THE CHILDREN SUÉCIA, 2002)

Os Direitos Humanos são declarações de princípios que definem como as pessoas devem se comportar na sociedade com relação a outras pessoas. Todas as crianças e todos os jovens têm direitos iguais porque todos são seres humanos. Esses direitos independem de sua raça, cor, religião, cultura, deficiência ou condição pessoal e familiar.

Entendendo, pois, a educação e a educação de pessoas com deficiência como direitos de cidadania e direitos humanos, pontuamos na seqüência normas e legislação internacionais e brasileiras que dizem respeito mais diretamente à educação inclusiva. Não pretendemos dar conta de todo o conjunto normativo, relacionamos marcos que consideramos os mais relevantes e que recorrentemente têm sido usados para justificar ou dar suporte às políticas públicas de educação inclusiva.

2.5.1 Documentos ou Normativas Internacionais

O Brasil, enquanto país membro da ONU e signatário de documentos orientadores no âmbito internacional, reconhece seus conteúdos e os tem observado na elaboração das políticas públicas internas.

➤ **Declaração Universal dos Direitos Humanos**

A Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual é prescrito que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade." (Art.1º).

No seu Artigo 26, proclama que "toda pessoa tem direito à educação e esta deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...]".

De maneira geral, essa Declaração assegura às pessoas com deficiências os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

Inicialmente a atenção aos Direitos Humanos foi marcada pela tônica da proteção geral e abstrata e mais recentemente passou-se a explicitar a pessoa como sujeito de direitos, respeitado em suas peculiaridades e particularidades. Em outras palavras, o respeito às diferenças remete para a construção de contextos sociais inclusivos.

➤ **Declaração Mundial de Educação para todos**

Em marco de 1990, em Jomtien, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde proclamou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nessa Declaração, diversos países, entre eles o Brasil, reafirmam que:

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres, e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.[...] a educação é um elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

No art. 3º, que trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, lê-se que:

“as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

O Brasil, ao assinar essa Declaração, assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. Para isso, tem elaborado instrumentos norteadores e documentos legais que apoiam a construção de sistemas inclusivos.

➤ **Declaração de Salamanca**

Em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, patrocinada pela UNESCO, discutindo a atenção educacional às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PNEE`s.

O Brasil não teve representante nessa Conferência, mas é signatário dessa Declaração. Nela, reconhece-se que “todas as crianças, de ambos os sexos, tem direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”. Afirma-se também que os sistemas educativos devem estar de acordo com as características e necessidades inerentes de cada criança, abrangendo toda a gama de diversidades.

A Declaração de Salamanca, em relação à inclusão escolar, partiu do seguinte pressuposto (1994, p. 05):

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

A Declaração de Salamanca é um certo consenso em torno de uma política em educação especial, culminou em um documento das Nações Unidas, intitulado "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", que proclama (p. 08):

- . Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- . Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- . Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades em;
- . Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança, analisou a situação mundial da criança e estabeleceu metas a serem alcançadas, salientando que, até o ano de 2015, todas as crianças devem ter acesso a um ensino primário de boa qualidade, gratuito e obrigatório.

O pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos, indistintamente, respeitando a diversidade de seus alunos. Essa intenção deve-se explicar no Projeto Pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste do fazer pedagógico às peculiaridades de cada aluno.

Isto posto, pretende-se que a homogeneização dê lugar à individualização do ensino, na qual os objetivos, a seqüência e ordenação de conteúdos, o processo de avaliação e a organização do trabalho escolar em tempos e espaços diversificados contemplem os diferentes ritmos e habilidades dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

➤ **Convenção da Guatemala**

A partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, os Estados-parte reafirmaram que "as pessoas portadoras de deficiências tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano" (2001).

No seu artigo I, a Convenção define que o termo deficiência "significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social".

Também define 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 mesmo o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal discriminação" (2001). O termo discriminante, para os efeitos dessa Convenção, significa "toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência", que acaba por impedir ou anular os direitos das pessoas portadoras de deficiências.

De outra parte, o documento ressalva que preferências, em termos de políticas que focalizam as pessoas com deficiências, não são discriminação. Ou seja, ações afirmativas voltadas à inclusão não comprometem, pelo contrário, promovem a igualdade.

➤ **Carta para o Terceiro Milênio**

Esta carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNACIONAL. Nessa Carta afirma-se que os direitos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos da população mundial nos quais se encontram 600 milhões de pessoas com deficiências.

Em seu texto, afirma que as políticas públicas devem ter por finalidade "buscar um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade".

Entende ser este acesso referente à eliminação de todas as barreiras ambientais, eletrônicas e principalmente atitudinais que se antepõem à plena inclusão das pessoas com deficiências na vida comunitária. Salaria, ainda, a necessidade da criação de políticas públicas que respeitem tanto a dignidade como a diversidade existente na população em geral, prescrevendo que todas as nações devam elaborar programas contínuos de acessibilidade, prevenção, intervenção e reabilitação às pessoas com deficiências.

Conclui fazendo um apelo para que os países-membros apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência para a sua inclusão em todos os espaços da vida em sociedade.

➤ **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**

Aprovada em 5 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá, declara ser o acesso igualitário a todos os espaços da vida um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. Apresenta como objetivo juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil para desenvolverem políticas e práticas inclusivas, afirmando que todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão. E conclui afirmando que: "O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável" (2001).

2.5.2 Legislação e Normas Brasileiras

A sociedade brasileira tem elaborado dispositivos legais que orientam políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência. Neste item, destacaremos preceitos de documentos legais especificamente, ou indiretamente, relacionados à educação escolar das pessoas com deficiências.

➤ **Constituição Federal**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, em relação à educação, afirma em seu art. 205:

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 relação ao ensino, afirma que este será ministrado com base no princípio de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", (Art. 206, I) sendo um dos deveres do Estado a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". (Art. 208, III).

➤ **Estatuto da Criança e do Adolescente**

Sancionado pela Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, assegura em seu Capítulo IV, do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no art. 53, que:

A criança e o adolescente tem direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-se.

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

[...]

V - Acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência”.

Em seu Art. 54 enuncia os deveres do Estado para com a educação da criança e do adolescente, entre os quais está assegurar: "ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (inciso I) e "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (inciso III). Segundo esse Estatuto nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligencia ou discriminação.

➤ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

A LDB (Nº. 9394/96) em vigor foi editada oito anos depois da promulgação da Constituição de 1988, após um longo período de discussões no Congresso Nacional, permeada por reivindicações dos educadores que desejavam uma lei que atendesse aos interesses da população brasileira, especialmente a mais pobre, e que valorizasse o educador. Nas palavras de Cury (1987, p. 12),

Uma lei, quando discutida, põe em campo um embate de forças e traz, portanto, consigo uma série de experiências e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados. Se aprovada, gera adesão imediata nos que apostaram em tais experiências. Para os que apostaram nestas, resta o caminho de uma crítica que se ofereça como alternativa criadora sob a qual está posta a possibilidade de uma mudança para o futuro a partir do presente.

De fato, é muito difícil uma lei que atenda os interesses de todos e a atual LDB não é diferente, ela agrada a uns e desagrada a outros. Como diz Cury (idem, p. 21) “não cabe o apedrejamento da lei da parte dos que viram suas experiências frustradas. E os que propugnaram pelo texto que se tornou vitorioso não podem idolatrá-lo”. A LDB não se encerra em si, pois ela não é tudo na Educação Escolar. Antes dela, há que se considerar o capítulo da Educação da Constituição Federal de 1988.

Por outro lado, colocar os 92 artigos da Lei nº 9394/96 em prática é um desafio para os governantes e para os educadores, que se deparam com uma lei que abrange todas as etapas da Educação Básica e a Educação Superior.

Para os objetivos desta tese, transcrevemos oito artigos da LDB referentes a aspectos macro e micro da educação nacional, por considerá-los mais relevantes, visto que envolvem, além da vontade política dos governantes, aspectos sociais e econômicos que vão além do âmbito da escola e atingem contextos mais amplos.

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

[...]

VIII - atendimento ao educando no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte alimentação e assistência a saúde;

IX - padrões mínimos de qualidades de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§2º - Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos desse artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios;

[...]

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II- definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III- elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

[...]

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

- II – exercer ação redistributiva em relação as suas escolas;
- III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- 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-aulas estabelecidas;
 - IV- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 - V- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 - VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 - VII- informar aos pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;
- [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

[...]

VI- colocar as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 18: Os sistemas municipais de ensino compreendem:

- I- as instituições de ensino fundamental, médio e educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II- as instituições de educação infantil criada e mantida pela iniciativa privada;
- III- os órgãos municipais de educação.

A LDB 9394/96, em seu capítulo V, que trata da Educação Especial, afirma em seu art. 58 que "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".

Neste artigo fica especificado também que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializados na escola regular para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial.

Conforme o art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender as suas necessidades;
- II - 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 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 em classes comuns;

Nessa Lei descreve-se, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.

Fazendo-se uma análise geral dos artigos acima relacionados chega-se à conclusão de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, além de não ser inovadora, em termos do que seriam os desafios modernos da educação, é uma lei que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades. Como diz Saviani (1997, p. 231) “não é a lei dos sonhos do educador brasileiro porque, entre outras coisas, se atém a modelos didáticos totalmente superados, perante as atuais tendências da aprendizagem”. Demo tem a mesma opinião quando afirma que,

A LDB reflete uma letargia nacional no campo da educação que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população. É difícil fugir da constatação de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população, como tática de manutenção do *status quo*. Essa percepção torna-se tanto mais complicada, porque para uma parte da elite já não poderia interessar o atraso, porque este não lhe dá mais lucro. (1997, p. 67)

Apesar da LDB estabelecer atribuições à União, Estados e Municípios, sem esquecer de atribuir responsabilidade à escola e aos docentes em relação à qualidade do ensino, percebe-se um grande distanciamento entre a legalidade e a prática, entre o ideal e o real. Demo (1997, p. 68) critica o sistema de ensino ao afirmar que “o Brasil é um dos países mais atrasados do mundo em matéria de educação. E a LDB não redime essa chaga; por mais que lance perspectiva inovadora aqui e ali a educação continua terrivelmente obsoleta”.

É preciso, contudo, fazer uma análise crítica, num campo intermediário entre apenas aceitar ou rejeitar a Lei, para não condená-la ou absolvê-la na sua totalidade. Assim sendo, ela merece toda atenção, por tratar de assuntos decisivos para educação, bem como para o desenvolvimento da economia e da sociedade. Por outro lado, a Lei, por si só, não resolve as mazelas da educação, é preciso vontade política dos governantes, comprometimento dos professores e cobrança da sociedade para que o sistema educacional brasileiro atinja seus objetivos de modo a

que as políticas públicas educacionais possam efetivar os direitos de cidadania e os direitos humanos.

Há que pontuar, ainda, que pela primeira vez a Educação Especial tem suas especificidades inseridas numa lei de diretrizes e bases brasileira; reforça-se, assim, o direito à educação das pessoas com deficiência e a necessidade de provimento de políticas públicas que ofereçam condições concretas ao exercício desse direito. Se um panorama geral da Lei leva a caracterizá-la como pouco ousada no sentido da transformação educacional, talvez o mesmo não se aplique a campos específicos, como é o caso da Educação Especial.

➤ **Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172 / 2001**

A instalação da República do Brasil e o surgimento das primeiras idéias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional aconteceram simultaneamente. À medida que o quadro social, político e econômico, no início do século XX, se desenhava num país com amplas perspectivas, a educação também começa a se impor, encabeçada pelos Pioneiros da Educação Nova (década de 30), como condição fundamental para o desenvolvimento do país. Eles propunham, por meio de uma carta aberta à população, a reconstrução educacional de grande alcance e de vastas proporções, um plano com sentido unitário e de bases científicas.

O documento teve grande repercussão, resultando na inclusão de um artigo específico sobre plano de educação na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. Esse artigo declara ser competência da União fixar o plano nacional de educação, compreendendo o ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados, assim como coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território no país. Todas as Constituições posteriores, com exceção da década 1937, incorporam, implícita ou explicitamente, a idéia de um Plano Nacional de Educação.

Com a Constituição Federal de 1988 ressurgiu a idéia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação e, mais adiante, garantir o cumprimento dos

art. 9º e 87, da Lei Nº 9394/96 – (LDB) que determinam, respectivamente, a elaboração desse plano pela União, em colaboração com os entes federados, e seu encaminhamento ao Congresso Nacional como plano decenal, no prazo de até um ano da publicação da Lei (ou seja, até dezembro de 1997); esse plano deveria estar em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos.

A Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010), de Nº 10.172/01, foi aprovada em fevereiro de 2001 pelo Congresso Nacional. Sua tramitação no Congresso Nacional estendeu-se por mais de três anos, congregando, antes e durante o processo, intensos debates e movimentos propositivos no âmbito governamental e da sociedade civil.

Não cabe aqui entrarmos nos meandros desse debate, apenas queremos registrar o caráter “contestado” do texto do PNE. Como estamos fazendo com os demais documentos, pontuamos na seqüência conteúdos do PNE considerados relevantes para os objetivos dessa tese.

Objetivos e linhas gerais do Plano Nacional de Educação

Os objetivos declarados no PNE são:

- elevar o nível de escolaridade da população;
- melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis;
- reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;
- democratizar a gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O diagnóstico geral do PNE contém apreciações que vale destacar aqui.

- Considera que os recursos financeiros são limitados para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, impondo

novas medidas que precisam ser construídas para garantir os objetivos do PNE. No entanto, a busca de saídas para atingir esses objetivos remete a considerar, necessariamente, a questão educacional sob o ponto de vista social, econômico e político.

- Do ponto de vista social, é enfocada a condição de miséria da população, aliada à falta de incentivo ao estudo básico, que faz com que as crianças e jovens deixem de estudar. Como consequência, o Brasil é hoje um dos países da América Latina com a maior taxa de analfabetos e semi-analfabetos. Sem estudo, os brasileiros de classe baixa formam um grande exército de mão-de-obra desqualificada, com direito de receber apenas um salário mínimo e sem condição e possibilidade de ascensão social. Os poucos que conseguem terminar o ensino médio, dificilmente ingressam na universidade. Com muito sacrifício uma minoria sujeita-se a pagar seus cursos em instituições particulares, algumas delas sem a devida qualidade. As principais razões dessas contradições, segundo o plano, estão relacionadas ao ensino público que não prepara o aluno de forma eficiente para concorrer de igual para igual com os da classe média e alta que freqüentam as melhores escolas e, também, porque os jovens prematuramente ingressam no mercado de trabalho para ajudar no sustento da família.

- Com relação ao aspecto econômico, o diagnóstico aponta que a degradação do Ensino Fundamental e Ensino Médio reflete-se na preparação da mão de obra qualificada. Os recursos gastos no ensino pouco têm retorno, se for considerada a alta taxa de evasão e repetência ainda existente no sistema de ensino brasileiro, o que representa um altíssimo prejuízo para os cofres públicos. Outro grande problema apontado é a má aplicação das verbas destinadas à educação, que, além de não serem elevadas, ainda são desviadas para outros fins.

- Sob o ponto de vista político, o analfabetismo acaba criando o analfabeto político. Sem instrução, podem restringir-se as possibilidades de perceber a realidade que o rodeia.

O PNE traz diagnósticos, objetivos e metas para a gestão e o financiamento da educação, para as etapas e modalidades de ensino e para a formação e valorização dos profissionais da educação. O texto refere a necessidade de que

objetivos e metas estabelecidos para a nação sejam desdobrados e especificados nos planos estaduais e municipais articulados ao PNE.

No texto do Plano são apontadas cinco grandes prioridades: (1) garantia do ensino fundamental obrigatório às crianças e adolescentes; (2) garantia de ensino fundamental a todos os que nele não ingressaram ou que não o concluíram; (3) ampliação do atendimento na educação infantil, no ensino médio e na educação superior; (4) valorização dos profissionais da educação; (5) desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação.

Embora a Educação Especial esteja contemplada implicitamente em todas as etapas e modalidades abrangidas pelo Plano, há um item específico, detalhando um diagnóstico, assim como objetivos e metas, sobre educação especial.

A educação especial no PNE

No item do diagnóstico, o texto lembra, primeiramente, o direito à educação das pessoas com necessidades especiais e reforça o atendimento preferencial nas escolas “regulares”. Na seqüência, são apresentadas estimativas e dados de demanda, cobertura e condições de atendimento institucional na educação especial; o quadro descrito revela a precariedade do atendimento, assim como o sério déficit de cobertura e as próprias dificuldades de estimar esse déficit. É colocada também a configuração do atendimento: predomínio do atendimento especializado em detrimento da integração em classes comuns; mais de metade da matrícula em instituições privadas, maior atendimento no ensino fundamental, seguido da educação infantil.

Superar o déficit de atendimento é considerado como um desafio imenso para os sistemas de ensino, para o qual devem concorrer várias ações, destacando-se: a qualificação dos profissionais; a sensibilização dos alunos e da comunidade em geral para a integração/inclusão; as adaptações curriculares e infra-estruturais; a produção de materiais e equipamentos pedagógicos.

Considerando o diagnóstico e o desenvolvimento de ações, conforme resumido acima, o Plano define diretrizes, objetivos e metas para a Educação Especial.

Das diretrizes, cabe sublinhar o reforço a que a integração no ensino regular das pessoas com necessidades especiais é uma diretriz constitucional e que a mesma, embora estabelecida há mais de uma década, ainda não produziu mudanças significativas na realidade escolar. As diretrizes para a política de educação especial, resumidamente, são: o desenvolvimento de uma política de acesso por parte da União, estados e municípios, envolvendo um âmbito social e um âmbito educacional; atendimento em todas as etapas, modalidades e níveis do ensino; presença forte da União no planejamento e direcionamento da expansão do acesso; articulação e cooperação entre os setores da educação, saúde e assistência social; a formação de recursos humanos qualificados para o atendimento. Cabe realçar que entre as diretrizes admite-se a existência de escolas especiais “ quando as necessidades dos alunos assim o indicarem”, assim como é apontada a pertinência do apoio dos governos a organizações da sociedade civil de natureza filantrópica que historicamente trabalham no atendimento educacional.

Enfim, o texto do Plano reforça a diretriz da inclusão/integração e o dever do Estado para com a Educação Especial; contudo, seguindo a mesma linha da LDB, também deixa muitas portas abertas para a educação especializada e para o apoio público às instituições particulares.

Os objetivos e metas que são arrolados no Plano, em número de 28, seguem essas diretrizes.

➤ **CORDE – Coordenadoria para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência**

A Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Na área da educação dispõe sobre:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial, como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a educação básica, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- c) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo.

➤ **Programa de complementação ao atendimento educacional especializado as pessoas portadoras de deficiência**

A Lei Nº 10.845, de 5 de março de 2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, com o objetivo de garantir a universalização do atendimento especializado aos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns; estabelece a progressiva inserção destes educandos nestas classes do ensino regular.

➤ **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência**

Em 08 de outubro de 2001, o Brasil, através do Decreto Nº. 3952, promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, comprometendo-se a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências e proporcionar a sua plena integração à sociedade.

Salienta a importância da sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas de serem iguais. Acrescenta também a necessidade de trabalhar prioritariamente nas áreas de prevenção, detecção, intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação e formação ocupacional para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiências.

➤ **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**

A Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que manifesta o compromisso do país com "o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos". Essa Resolução representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade quando ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino.

Afirma que, dessa forma, "não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo".

A proposição da política expressa nas Diretrizes traduz o conceito de escola inclusiva centrando seu foco na discussão sobre a questão social e o projeto pedagógico da escola.

3. CAMINHOS DA PESQUISA E CONTEXTOS DE INVESTIGAÇÃO

Nesta seção da tese, colocamos em evidência componentes da trajetória de pesquisa que são os procedimentos e pressupostos metodológicos levados em conta e algumas delimitações de contextos consideradas relevantes para a compreensão das ações de educação inclusiva na rede municipal de ensino de Manaus e na escola onde realizamos um estudo de caso.

Em termos de metodologia, procuramos esclarecer os delineamentos mais gerais da abordagem adotada - a pesquisa qualitativa - assim como detalhar técnicas, procedimentos e sujeitos que participam da investigação.

No que diz respeito aos contextos, o texto abrange: um panorama da cidade de Manaus; uma caracterização de aspectos organizacionais e de políticas levadas a cabo pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus; uma descrição da Escola pesquisada, com ênfase para seu projeto político-pedagógico e peculiaridades do trabalho de campo realizado e dos sujeitos que interagiram nesse trabalho.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para abordar a situação-problema descrita optamos por realizar uma metodologia que tornasse possível uma aproximação com a realidade do nosso objeto se a Rede de Ensino Municipal de Manaus tem buscado garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo formas de acompanhamento do processo escolar que respeitem as possibilidades de expressão do potencial dos mesmos. A metodologia qualitativa em educação tem possibilitado estudos mais dinâmicos e abrangentes, pois considera o “ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento na coleta e análise dos dados”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11)

O método dialético fundamentou a pesquisa por propiciar uma interação do todo, visando a que nenhuma parte do processo fosse deixada de lado. Assim, levou-se em consideração a realidade dos professores, pedagogas, coordenadores,

e diretora em relação ao ensino dos educandos com necessidades educacionais especiais, num ir e vir, analisando historicamente e criticamente a formação dos professores.

É importante lembrar que “[...] a dialética é a ciência da destruição de toda a fixidez, de todo o ser aqui, a negação de toda a determinação, a evanescência de toda a certeza no movimento incessante do devir, da evolução para a abolição” (BROHN, 1979, p. 58). Assim, o método dialético é percebido como a análise dos aspectos contrários existentes num determinado problema a ser estudado, de forma a apropriar-se dos fenômenos que compreendem esse problema e que se encontram ligados entre si. Dessa forma não há como ver as partes como fatos isolados, mas sim seu todo, pois é justamente isso que se quer, uma visão de conjunto. Busca-se, pois, a compreensão do movimento, da contradição, do conflito e da totalidade para que se compreenda a estruturação esperada com essa pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada durante o período de agosto/2005 a setembro/2006 numa Escola Municipal que será identificada nesse trabalho pelo Codinome “Escola Municipal Sempre Viva”. A centralização da pesquisa em apenas uma escola pareceu a mais adequada à natureza do estudo desenvolvido, segundo a Banca no Exame de Qualificação do Projeto de Tese, permitindo, muito mais do que a quantificação de achados, o aprofundamento da questão a ser investigada.

Apesar da direção da escola ter facilitado o contato com a equipe e com o corpo docente, em decorrência da Coordenadora Pedagógica da Escola da Equipe da SEMED fazer parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia da UFAM, era visível a desconfiança preliminar apresentada pela Diretora e pela Coordenadora Pedagógica, atitude perfeitamente compreensível pois, embora não se possa negar o valor de algumas pesquisas, também é verdade como diz WARDE (1987, p. 2), que: “[...] do lado da Universidade, alimenta-se o pré-conceito de que as redes de ensino estão nas mãos de profissionais que não compreendem em profundidade e criticamente a educação [...]”.

Scoz (1994) enfatiza que as escolas públicas, as únicas a abrirem suas portas para os pesquisadores, transformam-se no maior alvo das críticas sobre a situação

da educação brasileira, sem receber, em contrapartida, retorno significativo das pesquisas, que raramente oferecem alternativas viáveis de ação. Eis por que era fundamental estabelecer um clima de confiança, de modo que as pedagogas, e os professores não se sentissem manipulados e seus depoimentos fluíssem com autenticidade.

Este cuidado foi produtivo; as pedagogas, inicialmente inibidas, foram ficando mais à vontade, chegando a pedir sugestões de trabalho pedagógico voltado para o educando com necessidades educacionais especiais.

Os educandos, a princípio, reagiram à minha presença com agitação e curiosidade, mas, passado o primeiro impacto, acostumaram-se com a minha presença.

E assim se deu a pesquisa. Durante as observações realizadas em sala de aula, as professoras mostraram atividades e avaliações bimestrais dos educandos apontados com necessidades educacionais especiais, material que, unido às entrevistas e observações, formaram o corpo específico do trabalho.

Consideramos o estudo de caso adequado ao trabalho em questão porque permite “aprender e retratar a visão pessoal dos seus participantes”. (ANDRÉ, 1995, p. 29), pesquisados e também a do pesquisador, a respeito do objeto de estudo, no nosso caso, a verificação (conhecimento) da Proposta da Secretaria Municipal de Educação para o apoio das ações dos professores que tem em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais da escola selecionada.

Nesta pesquisa não partimos de hipóteses prévias diante do problema a ser investigado. Procuramos “captar a realidade como ela realmente é e não como gostaríamos que fosse” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22). Porém, as reflexões sobre o nosso objeto de estudo a partir das reflexões da nossa prática levou-nos a levantar algumas questões, aqui já colocadas, as quais procuramos investigar nesta pesquisa.

Entendemos que essa opção metodológica pode contribuir para o avanço na maneira de entender a realidade vivida pelo pesquisador. Investigações desta natureza, segundo André e Ludke (1986), possibilitam a busca, a descoberta e a

interpretação dos fatos, valorizam a indução e levam em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências.

Aceitamos também uma das exigências da investigação qualitativa, a qual preconiza que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial e que tudo tem potencial para constituir uma pista, para então estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por suas peculiaridades, este estudo exigiu a participação dos técnicos da SEMED/Secretaria Municipal de Educação e Cultura, do CMEE/Centro Municipal de Educação Especial, do Conselho Municipal de Educação, da diretora, coordenadores e professores e alunos da Escola Municipal Sempre Viva.

Todos os órgãos, escolas e pessoas que participaram deste estudo constituíram peças imprescindíveis para a execução desta investigação, pois foram estudadas as dimensões institucional, pedagógica (prioritária) e sociopolítica, todas envolvendo o cotidiano das salas de aula analisadas.

Assim como André (1986), entendemos que a dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar; a dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento e a dimensão sociopolítica cultural refere-se aos determinantes macro e estruturais da prática educativa.

Para realização da pesquisa, houve o apoio e a aceitação da nossa proposta de estudo pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMED, pelo Centro Municipal de Educação Especial/CMEE e especificamente pela Escola Sempre Viva, que desde o início dos trabalhos compreenderam que se tratava de uma investigação que pretendia, se possível, contribuir para a reorientação das políticas educacionais em Manaus, no que se refere à atenção à diversidade dos alunos, e, conseqüentemente, à escola para todos.

A delimitação do estudo se efetivou quando fomos a campo – a Rede Escolar Municipal de Manaus -, em abril de 2005, e demos início à coleta dos dados de forma mais sistemática em agosto de 2005. Nesta fase de decisão, procuramos selecionar os dados necessários para responder às questões que pretendemos

investigar nesta pesquisa, de modo a possibilitar a compreensão e interpretação do fenômeno estudado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Foi selecionada para a investigação a Escola Municipal Sempre Viva, caracterizada pela coordenadora do CMEE e também pela coordenadora pedagógica como Escola de Referência que estava sendo acompanhada, apoiada e avaliada sistematicamente, segundo as orientações do CMEE/SEMED.

Essa escola está localizada em setor urbano da cidade e atende a alunos com necessidades educacionais especiais, prioritariamente pessoas com alguma deficiência, em turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Não priorizamos nenhuma série ou turno, apenas nos limitamos às indicações e/ou sugestões da própria escola.

Esta escolha deu-se de modo intencional, ou seja, selecionamos uma escola da rede municipal de Manaus que tinha “representatividade qualitativa” (THIOLLENT, 1994, p. 62). Escolhemos a escola em função da relevância de seu trabalho junto à comunidade e a partir de informações coletadas por membros da equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial da FACED/UFAM.

Consideramos a instituição como tendo “representatividade qualitativa” pois a escola já atendia alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos com deficiência, tendo, por isso, uma experiência mais sistematizada e significativa.

Além disso, a escola já trabalhava com a inserção escolar do aluno com deficiência há mais de um ano letivo, e também possuía em seus quadros funcionais professoras que assumiam pela primeira vez este tipo de trabalho na rede municipal.

No decorrer da coleta dos dados, almejou-se obter informações variadas do campo, e, para isso, alguns instrumentos de investigação foram selecionados para auxiliar na coleta dos dados. Afinal, há que se considerar que na pesquisa qualitativa não há espaço para quebras, informações isoladas, mas apenas a idéia de um processo sucessivo, em que uma informação leva a outra, sendo que a mesma “[...] se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente de maneira que, por exemplo, a Coleta dos Dados num instante

deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 137)

Essa é a visão que se perseguiu e, para tanto, escolheram-se os seguintes instrumentos para auxiliar na pesquisa: análise documental, observação livre e entrevista semi-estruturada; Ludke (1986) destaca a importância dos documentos no decorrer da investigação, visto que os pesquisadores conseguem extrair o máximo de informação.

A observação livre, por sua vez, veio no auxílio de destacar, pontuar algo que se encontrava no todo (realidade) do que se estava observando, necessitando a pessoa pesquisadora estar atenta ao decorrer dessa realidade. Para sua realização, tinham-se algumas pré-categorias a serem observadas naquele momento: metodologia e conteúdos pedagógicos a serem ensinados, o ambiente, a relação professor-aluno e avaliação; enquanto se observava sistematicamente, registrava-se o que estava sendo observado (RUDIO, 2003). Isso foi constante no decorrer das observações que iniciaram no segundo semestre de 2005, tendo sua continuidade no primeiro e segundo semestre de 2006.

Assim, enquanto as observações e registros iam se concretizando, no segundo semestre de 2005 ocorreram as entrevistas semi-estruturadas, as quais possuíam alguns questionamentos básicos estruturados que tinham afinidade com a pesquisa e que permitiam uma abertura no seu andamento, de forma a não obter respostas fechadas e restritas. Nesse momento todos os sujeitos participantes foram entrevistados na tentativa de vislumbrar a compreensão que cada um possuía dessa área do conhecimento, bem como suas expectativas em relação à mesma.

3.2 MANAUS/AMAZONAS – LOCUS DA PESQUISA

A região que escolhemos para estudar ainda causa bastante expectativa para muitas pessoas que não a conhecem:

A Amazônia é o maior ser vivente que jamais se viu. Uma enormidade de massa viva, nascendo e morrendo continuamente, nutrindo-se de ares, águas e terra. Mas, sobretudo, de si mesma, numa autofagia em que se desfaz e refaz, enquanto se multiplica e se diversifica em miríades de vegetais e animais. De dia, aspira carbono e expira oxigênio. De noite, inverte o ciclo. Dia e noite, sua e exsuda, extrai da atmosfera o nitrogênio

de que se nutre numa interação contínua de seu folhame com o ar e com o sol. (RIBEIRO, 1995, p.147)

A idéia passada pela autora mostra-nos uma perspectiva real de uma Amazônia imaginária. Ela é tudo que afirma Ribeiro, e muito mais, quando é considerada a maior região geográfica do Brasil e possui as maiores fauna e flora do planeta. Manaus, capital do maior Estado da Região, tem uma especificidade diferente das outras realidades brasileiras. A cidade de Manaus teve sua origem no ano de 1669, quando foi construída a fortaleza de São José da Barra. Em 1833, o povoamento que se formou em redor da fortaleza foi elevado à categoria de Vila e, em 1848, foi chamada de Cidade da Barra do Rio Negro, a qual, em 1865, passou a chamar-se de Manaus, em função da tribo indígena Manaós, que aqui vivia.

O município de Manaus, com uma área de 10.769 km², limita-se com os municípios do Rio Preto da Eva, Amajari, Careiro, Iranduba, Novo Airão e Presidente Figueiredo. Situa-se à margem esquerda do Rio Negro, a 18 quilômetros da foz do rio Amazonas, sendo cortada por uma infinidade de igarapés.

Para entendermos a realidade Amazônica, faz-se necessário descrever, mesmo que de forma sucinta, alguns aspectos do seu desenvolvimento. O Amazonas passou por três surtos econômicos: o mercantilismo e o comércio colonial, caracterizado pela extração e comércio das drogas do sertão; o mercantilismo de exportação e comércio de matérias primas, caracterizado pela economia da borracha, e o mercantilismo industrial-financeiro, implantado com a Zona Franca de Manaus.

No primeiro surto econômico, o elemento humano envolvido quase que exclusivamente foi o indígena, os conflitos existentes eram entre colonos e religiosos no controle da mão-de-obra indígena.

Silva (1989) informa que “O controle da mão-de-obra indígena, fonte de toda riqueza da Amazônia, era o motivo central dos conflitos” (p.118). Os nativos, por conhecerem as drogas do sertão e a região, eram fornecedores da mão-de-obra, entretanto eles não aceitavam a exploração dos colonizadores. Salazar, em sua tese doutoral “O novo proletariado industrial de Manaus e as transformações sociais

possíveis”, expõe como o processo de colonização e exploração dos indígenas foi desencadeado:

O elemento nativo que preponderava no início das drogas do sertão, foi aos poucos, sendo dizimado, na medida em que não se sujeitaria aos grilhões, dando origem aos mestiços, fruto de relações pacíficas ou violentas dos arrivistas. (SALAZAR, 1992, p. 15)

Os índios da tribo de Mura, desde a colonização/exploração, entravam em atritos com os colonizadores. O governo português, à época, ordenou que todos os indígenas deveriam ser castigados severamente por não aceitarem a submissão ao homem branco, sendo feita então uma guerra permanente contra os mesmos.

A constituição da família amazonense se deu em função da necessidade de povoamento. Os portugueses que se casassem com as índias eram favorecidos e privilegiados com as terras na beira do rio para se estabelecerem.

No segundo surto, logo nos primórdios da fase econômica da borracha, a mão-de-obra utilizada era a do silvícola. Posteriormente, o desenvolvimento e apogeu desse surto passam a contar com uma massa de flagelados advindos do Nordeste. Mais de trezentos mil nordestinos aportaram em Manaus nesse período, afirma Teixeira (1980, p. 52):

A população que se transferiu do Nordeste para a Amazônia é resultante da condição de ser uma população periférica excedente, gerada pelo movimento desigual e contraditório do regime capitalista de produção. A condição de ser excedente se justifica a partir do fato de que essa população vivia relativamente à margem do mercado, sendo inclusive forçada a abandonar suas atividades produtivas tradicionais.

Nessa segunda fase, a partir de 1890, com o apogeu da borracha, Manaus passa a ser uma cidade, no seio da floresta, aparelhada com ruas ricamente pavimentadas, praças e jardins, redes de iluminação pública, de água de esgoto. Obras pomposas como o Teatro Amazonas, o Prédio da Alfândega, o Palácio da Justiça, entre outras, davam ares modernos e civilizados à cidade. A realidade, no tocante aos nativos, no entanto, era outra. Ribeiro aponta que:

A exploração dos seringais não deixaria lugar, porém, para estilos tribais da vida. Em pouco tempo, aquelas populações foram compulsoriamente aliciadas para a produção de borracha e para os trabalhos ligados à navegação fluvial. Foram o índio-remo, o índio-pilôto, o índio-bússola que descobriam os seringais e os vinculavam aos portos através do emaranhado de canais de rios que constituíam a Amazônia [...]. Para o índio, o seringal e toda a indústria extrativa tem representado a morte pela negação de tudo que ele necessita para viver: ocupa-lhe as terras, dissocia sua família, dispersando os homens e tomando as mulheres [...]. Enfim, submete o índio ao regime de exploração, ao qual nenhum povo poderia sobreviver. (*apud* SALAZAR, 1992, p. 56-57)

A partir de 1890, os processos migratórios foram intensificados e a população de Manaus dobrou, passando de 50.300 a 106.399 habitantes. Intensifica-se também a junção do nordestino com o nativo dando origem ao índio branco, o elemento “caboclo”; nas afirmações de Oliveira (1987, p. 77), o caboclo é índio.

Transfigurado pelo contato com o branco. Ele se diferencia dos grupos tribais [...] porquanto se constitui para o branco numa população indígena pacífica, desmoralizada, atada às formas de trabalho imposto pela civilização é o índio integrado na periferia da sociedade.

O terceiro surto se dá com a implantação da Zona Franca de Manaus (ZFM a seguir). Essa foi instituída com o Decreto-Lei nº. 288 de 23 de fevereiro de 1967, que visava criar no interior da Amazônia Ocidental um centro comercial, industrial e agropecuário, com uma área de 10.000 Km quadrados, o que corresponde à cidade de Manaus e seus arredores. O referido decreto concebia a ZFM como uma área de livre comércio de importações e exportações, com incentivos fiscais especiais, estabelecidos com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro industrial, comercial e agropecuário que permitisse o seu desenvolvimento em face dos fatores locais e da grande distância que se encontram os centros consumidores de seus produtos.

A implantação da ZFM teve reflexos na demografia regional; intensificou-se a migração da população do interior para Manaus. No entender de Salazar:

O fato é que, por caminhos nada ortodoxos, Amazonas entrou na fase do grande capital industrial, e o caboclo, ainda que, com aquele jeito de índio, encontra-se diante do grande mundo civilizado, só que agora, com apenas uma arma para lutar, vender sua própria força de trabalho. (SALAZAR, 1992, p. 90)

O resultado do processo migratório levou Manaus a concentrar hoje mais da metade da população do estado, atraindo o fluxo migratório que envolveu o povo do interior do Amazonas e de outras regiões do país para a Zona Franca de Manaus.

O Estado do Amazonas está localizado espacialmente na Região Amazônica, que ocupa uma área de 3.581.180 Km quadrados, ou seja, 42% do território nacional, integrando, além do Amazonas, os estados do Pará, Acre, Rondônia, Roraima e Amapá. O Amazonas faz parte também da chamada Região Amazônica, que envolve a imensa área ocupada pela floresta equatorial que extrapola a região norte, invadindo Mato Grosso, Goiás e Maranhão. Esse Estado tem características espaciais diferenciadas, possuindo uma imensa extensão territorial de difícil acesso. O Amazonas ocupa área de 1.549.586 Km², ou seja, 40,7% do espaço da região norte e 18,4% do território brasileiro.

Ao se pensar as proporções em termos sul-americanos, a Amazônia Continental, com seus 6,5 milhões de Km quadrados, ocupa dois quintos da sua superfície, que representa um terço da reserva mundial de floresta, sendo também responsável por um quinto de disponibilidade mundial de água doce.

A Amazônia é caracterizada por contrastes: imensidão territorial com a exuberante floresta equatorial, somada a um grande volume de água e, por outro lado, a densidade demográfica é baixíssima, nela vivem menos de 10 milhões de habitantes.

O principal componente da população humana do Amazonas é o caboclo, que é, como já nos referimos, um descendente direto ou indireto dos primitivos habitantes do estado, os indígenas.

A população amazonense está distribuída em 62 municípios, localizados irregularmente ao longo dos 10 grandes rios que passam pelo estado e mais de quarenta e dois povos indígenas, diferentemente distribuídos nas cercanias dos vários municípios do estado, sendo que as mais conhecidas e mais numerosas são: Tikuna, Tukano, Sateré-Mawé, Mura e Ianomâmi.

O fluxo migratório ocasionado pela atração e pelo imaginário que se criava em torno do “Eldorado,” Zona Franca, estimulado pelo próprio setor público e pela

mídia, trouxe pra Manaus indígenas e caboclos, os quais, não estando preparados para se inserir na sociedade capitalista, foram lançados no submundo das periferias da cidade, vivenciando então a miséria, a violência, a delinqüência juvenil e a prostituição, entre outras conseqüências danosas desse processo.

Do ponto de vista cultural, a população de Manaus foi influenciada por vários tipos de culturas: indígenas, caboclos, portugueses, judeus, turcos, e, com a implantação da ZFM, a partir de 1967, a influência dos sulistas se fez presente. Observa-se então que, na realidade manauara, convivem grupos diversos, os brancos, não-brancos, nacionais e estrangeiros, caboclos e índios destribalizados, cada qual com bagagens e conteúdo culturais historicamente diferenciados.

Manaus, por ser uma cidade portuária, comporta uma influência muito grande de várias etnias. É comum na cidade, dependendo do local, a visão de palafitas, que, normalmente, são armadas na beira dos rios e igarapés, por onde transitam caboclos, ribeirinhos, indígenas e nordestinos.

É também comum, tanto na capital quanto nos interiores do Amazonas, a dança folclórica dos bois bumbás, vista como uma dança que exhibe toda uma sexualidade; além disso, o festival das tribos apresenta as tradições e costumes e a cultura de cada tribo. Nos bairros periféricos, encontramos algumas casas (taperas) indígenas onde os índios destribalizados mantêm as suas tradições e as suas culturas, que se manifestam, por exemplo, nos pratos típicos e nas danças.

O percentual de indígenas residentes em Manaus é de 26,97% de índios Sateré-Maué, 16,17% de Ticuna, 7,96% de Tucanos e 5% das demais etnias. É comum na extensão do Rio Negro encontrar índios e caboclos da região normalmente servindo de transportadores de mercadorias (peixes, bananas, cupuaçu, pupunhas e outras frutas regionais) trazidas do interior do Amazonas para os mercados que, normalmente, se situam nas cercanias do rio.

A cidade, por um lado, possui um pólo eletrônico, no distrito industrial que é comandado por pessoas oriundas de outras regiões. Gerentes, diretores, técnicos qualificados etc., que se constituem na população usuária dos grandes mercados e Shoppings Centers. Por outro lado, nos mercados situados ao longo da margem

urbana do Rio Negro encontramos os caboclos, os indígenas e os ribeirinhos consumidores dos gêneros alimentícios produzidos na região.

Com a migração, a cidade se transfigurou, o nativo perdeu as suas tradições e costumes, e o manauara passou a valorizar muito mais o que vem de fora do seu estado. Apesar de tudo isto, Manaus ainda preserva fortes traços de cultura nativa. Em suas esquinas, há várias bancas com pratos típicos da região, demonstrando a permanência do substrato cultural mais nativo.

Numa cidade onde se encontra a maior variedade de etnias de todo o território brasileiro, a inserção do indígena no mundo de trabalho é quase nula, particularmente nas funções que exigem uma relação direta com o público. O traço indígena apenas lhe assegura colocações nas funções subalternas e menos exigentes de qualificação. Na ótica de Ramos (2003), ser indígena é sinônimo de ser preguiçoso e indolente e, por esta razão, muitos manauaras, de origem indígena, sempre que as situações lhes exigem, procuram negar a sua condição de índio.

As características de Manaus, aqui referidas, têm como objetivo situar os sujeitos da pesquisa no *locus* onde se produz o fenômeno social aqui investigado. Situar não somente os sujeitos, porém todo o contexto sócio-histórico e cultural dessa complexa realidade, multifacetada e extremamente marcada por contradições que refletem a presença do modelo capitalista nos diversos modos de produção que se constroem no espaço-tempo investigado, cujas relações de poder manifestam-se nos diversos segmentos sociais e que, no caso investigado, refere-se à rede pública municipal de ensino de Manaus.

3.3 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMED

A história da Secretaria Municipal de Educação e Cultura tem suas origens nos idos de 1979, quando o Governador do Estado, Sr. Danilo Duarte de Mattos Areosa, repassa para o Município de Manaus, por meio de Decreto, todos os professores das escolas isoladas. Nesse período, a Prefeitura atendia as localidades de Ariaú, Catalão, Caldeirão, Cacau-Pirêra, Iranduba, Colônia Antonio Aleixo, as estradas Manaus-Caracaraí (hoje BR – 174) na altura do quilômetro 32 e AM-010 ao longo do quilômetro 180, entre outras.

A Lei Nº. 1.094 de 21 de outubro de 1970, dispõe sobre a organização da Administração Municipal, estabelecendo diretrizes para a reforma administrativa, em seu Art. 16 cria a Secretaria de Desenvolvimento Comunitário/SEDECO, que cuidava da Educação e Ensino, Cultura - Letras e Artes, Assistência Social, Abastecimento, Saúde, Promoção-Desporto e Turismo, Administração de Bairros e Distritos e o Corpo de Bombeiros. Toda a reforma administrativa, iniciada por esta Lei, foi realizada por etapas e tinha a orientação, coordenação e supervisão das providências a cargo do Secretário de Coordenação e Planejamento.

A Lei Nº. 1.175 de 03/05/74 altera a Lei anterior e modifica a estrutura administrativa da Prefeitura, criando a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem Estar Social/ SEBEM. A SBEM cuidava da Educação e Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social e Saúde, Ação Preventiva e Vigilância Sanitária.

A Lei Nº. 1.240 de 20 de novembro de 1975, dá nova redação aos artigos 13 e 16 da Lei Nº. 1.094 de 21/10/1970 com redação dada pela Lei Nº. 1.175 de 03/05/1974, criando a Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC, devendo essa cuidar da Educação e Ensino, Cultura, Letras e Artes e do Desporto. Nessa época reestruturou-se a administração do Município e todas as Secretarias passam a denominar-se Secretaria Municipal. Cada Secretaria, assim como o Gabinete do Prefeito, receberam consultoria Jurídica, composta dos servidores da Procuradoria Geral, sendo dirigidas por um procurador ou advogado. Cabia ao Prefeito estabelecer, mediante Decreto, a competência, o funcionamento das unidades e as atribuições dos servidores dos órgãos a que esta lei se referia.

Como a SEMEC vinha estruturando-se e possuía um grande número de professores leigos, houve a necessidade de promover cursos de capacitação e atualização a esses profissionais.

Faz-se importante registrar que em 1974 implantou-se na Escola Abílio Nery a primeira turma de 5ª Série do 1º Grau do Município, com todos os professores qualificados. O Projeto de implantação de 5ª a 8ª Série no Município de Manaus foi elaborado por quatro técnicos contratados para esse fim e coordenados por uma professora técnica da SEMEC.

Em 1979 a SEMEC possuía 54 escolas na zona rodoviária, 65 na zona ribeirinha e 9 suburbanas, totalizando 128 escolas, atendendo o Ensino de 1* Grau nas seguintes modalidades: Pré-Escolar; Alfabetização; Educação Integrada, Alfabetização de Adultos , com um total de 16.991 alunos.

Na década de 1980 a então SEMEC passou por algumas transformações, ampliando seu atendimento escolar, resultado do intenso crescimento populacional da cidade de Manaus, causado pela criação da Zona Franca. Nesse período, ressalta-se que teve início a qualificação dos professores por meio do Projeto LOGOS II.

Em 1985, a Prefeitura sofre nova estruturação por meio da Lei Nº. 1.762 de 12 de julho de 1985. Essa década caracterizou-se pelo Programa Novas Metodologias, dando ênfase aos Projetos Espiral e Meu Filho, este destinado à crianças em situação de risco social.

Com o restabelecimento da democracia, a eleição direta para Prefeito acontece em 1985, sendo eleito o Sr. Manoel Henriques Ribeiro para o período de 01/01/85 a 31/12/88.

Em 1986 a SEMEC contava com 57.044 alunos, nas modalidades de Pré-Escolar, 1ª a 8ª Série e Supletivo. Em junho de 1988 o então Governador Amazonino Mendes decreta a Intervenção no Município por 180 dias, nomeando um interventor.

Em 1989, com a administração do Prefeito Athur Virgílio Neto, foi reestruturada novamente a Prefeitura e por meio da Lei 2000, de 28/01/1989, a Secretaria passa a chamar-se Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Nesta administração é elaborado o primeiro Plano de Carreira e Vencimentos e um Novo Plano de Trabalho que não chega a ser efetivado.

Essa gestão foi marcada também pelo Projeto Brigada da Alfabetização destinado a jovens e adultos e fundamentado nas ideais de Paulo Freire.

Em 1993, novamente sob a administração do Sr. Amazonino Mendes, a SEMED caracterizou-se por uma reestruturação administrativa interna, a elaboração

e a implantação do Plano de Carreira e Vencimentos pela Lei Nº. 188 de 12/05/1993. Nessa administração extinguiram-se os Projetos Espiral e Meu Filho.

No período de 1989 a 1992 a SEMED atendeu as modalidades de Pré-escolar, Alfabetização, Supletivo e Educação Especial, atingindo um crescimento médio anual de 40% de matrículas. Em relação à Educação Especial, as matrículas aconteceram somente nos anos de 1991 e 1992, sendo 246 e 234, respectivamente.

Durante os anos seguintes, a política de Manaus passa por um momento de transição administrativa, quando o Prefeito Amazonino Mendes candidata-se ao Governo do Estado assumindo a Prefeitura o Sr. Carlos Eduardo de Souza Braga (1995 -1996). Ao final de 1996 a Secretaria incentivou a criação do Conselho Municipal de Educação – CME, através da Lei Municipal Nº. 377, que tem como objetivo definir as políticas educacionais no Município.

De 1993 a 1996 a SEMED atendeu alunos da Pré-escola, Alfabetização, Supletivo, Educação Especial, assumindo a educação de 1ª a 8ª série a partir de 1994. A Educação Especial inicia o ano de 1993 atendendo 97 alunos e, alcança em 1996, o total de 693 matrículas.

Em 1997, o Sr. Alfredo Nascimento assume a Prefeitura de Manaus, mantendo no cargo a Secretária e a Subsecretária de Educação do Município. Essa gestão trouxe avanços no que concerne às questões pedagógicas do Sistema Municipal de Ensino. A SEMED passou por importantes transformações que deram novo direcionamento às práticas do ensino-aprendizagem, principalmente, com a gestão democrática. Neste ano a Secretaria incentivou a implantação da União dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME, uma organização não-governamental que tem o compromisso no âmbito nacional e estadual de desenvolver estratégias decisivas em prol da melhoria da qualidade e a universalização da escola pública, dando suporte técnico aos secretários municipais de educação, tendo como primeira presidente eleita a secretária de Manaus, Profª Vera Lúcia Marques Edwards. Construiu-se ainda a proposta curricular denominada Programa de Redimensionamento da Educação Básica do Município de Manaus – PRORED. Ao mesmo tempo, foram feitos investimentos na infra-estrutura das escolas,

implantando-se o Programa de Gestão Educacional/PGE, em 1999, que deu as bases para Plano Estratégico da Secretaria/PES, em 2001.

Em 2001, mantém-se na Prefeitura por meio da reeleição, o Sr. Alfredo Nascimento. Permanecendo na administração da Secretaria as mesmas dirigentes. A Secretaria passa então a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura por passar a cuidar da cultura na rede municipal de ensino com intuito de mostrar à sociedade o que se tem de valores da terra. Há uma nova reestruturação da administração do Poder Executivo Municipal, por meio da Lei Nº. 590 de 13 de março de 2001 que, cria quatro Distritos Educacionais - Leste, Sul, Oeste e Norte - na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura com o objetivo de “descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal de ensino [...]” (Capítulo IV, art.9º); é implantado novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração, aprovado pela Lei Nº. 591 de 23 de março de 2001; é criado o Centro de Formação Permanente – CFP -, que é voltado para o estudo e pesquisa educacional e coordena o processo de formação inicial (graduação em pedagogia e licenciaturas plenas) e continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino; é criado também o Centro Municipal de Educação Especial – CMEE -, composto por equipe multiprofissional com psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, que realizam avaliação diagnóstica, com apoio psicológico a pais e alunos; é instituído Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos –CEMEJA-, que atenderá alunos de 5ª a 8ª série por meio de metodologia específica; Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs - que têm a finalidade de oferecer atendimento integral à crianças de 3 a 6 anos de idade.

Nos anos mais recentes a SEMED desenvolve projetos pedagógicos específicos para atender à Rede Municipal de Ensino, tais como os pontuados a seguir.

- Projeto de Aceleração da Aprendizagem: Um Compromisso Social, tem como objetivo regularizar o fluxo escolar dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

- Projeto de Avaliação Educacional – PAE, - tem como objetivo oportunizar um sistema de avaliação mais coerente, eficiente e justo, garantindo aos discentes da rede municipal de ensino uma formação global.
- Projeto Classe Básica do Ensino Fundamental: tem como objetivo proporcionar, em caráter facultativo, o ingresso no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, oportunizando o desenvolvimento integral do educando num período letivo flexível de dois anos.
- Plantão Escolar: desenvolve ações interdisciplinares, visando reduzir o abandono dos alunos nas escolas municipais.
- Projeto Circo-Escola de Arte Popular: propicia às crianças e adolescentes das escolas municipais, atividades circenses que desenvolvem a sensibilidades, a percepção, a reflexão e a imaginação nas diversas modalidades da área de artes.
- Projeto Aluno Escritor: projeto que desenvolve nas crianças e jovens o gosto pela leitura e pela criação de textos literários, tornando-os críticos, criativos, conscientes e produtivos, valorizando seu desenvolvimento intelectual e cultural. Mantém convênio com o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER/Biblioteca Nacional/Ministério da Cultura/Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil- FNLIJ. A Secretaria desenvolve anualmente um concurso valorizando a produção dos alunos da rede municipal de ensino.
- Projeto Escola Ativa: programa desenvolvido pelo FUNDESCOLA, financiado pelo Banco Mundial e Ministério da Educação, que visa propiciar uma nova prática pedagógica baseada na aprendizagem grupal, priorizando as classes multisseriadas em escolas municipais da zona rural.
- Programa de Alfabetização de Adultos: implantado desde 1999 na Secretaria em parceria com o Programa Saúde da Família/PSF, da Secretaria Municipal de Saúde, tendo como meta a alfabetização de adultos da Cidade de Manaus.

- Programa Família Social: projeto vinculado a Política Municipal de Atenção Integral à Criança e Adolescente, foi instituído em 2000, tendo como objetivo o acolhimento (em espaço domiciliar) de crianças de 2 a 5 anos que estejam em situação de risco pessoal e social. Conta com uma Assistente Maternal e um professor itinerante que dá orientações pedagógicas.
- PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação, coordenado pela Secretaria de Educação a Distância SEED/MEC, tem como objetivo implantar a informática educativa nas escolas da rede pública de ensino de forma descentralizada nos Núcleos de Tecnologias Educacionais – NTEs - em parceria com os Estados e Municípios. O NTE da Secretaria possui uma equipe de multiplicadores especialistas em informática educativa, assessorados por um grupo de suporte técnico e administrativo que dá apoio às escolas municipais que possuem Laboratório de Informática, capacitando professores, pedagogos e diretores.
- Projeto Oficinas Pedagógicas, desenvolvido pela Secretaria em parceria com a Universidade do Amazonas – UFAM - e a empresa internacional RAYTHEON, que tem o objetivo de oferecer a formação continuada aos professores da rede municipal de ensino.
- Programa Saúde do Escolar, que proporciona à comunidade escolar, por meio da saúde, serviços preventivos na área médica, odontológica e oftalmológica bem como a melhoria da qualidade de vida. É desenvolvido na rede municipal de ensino desde 1997, tendo 96 escolas com Agente de Saúde Escolar, 28 escolas com consultório odontológico e uma unidade móvel.
- Agência UGA-UGA, é uma Organização Não-Governamental, sem fins lucrativos. Foi oficialmente constituída em abril de 2000. O trabalho iniciou em agosto de 1997, como Projeto Jornal na Escola, financiado pela Prefeitura Municipal de Manaus/Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Tinha como objetivo produzir um jornal por jovens e para jovens, baseando-se

na filosofia do protagonismo juvenil. As produções desta Agência são distribuídas e trabalhadas em sala de aula, alcançando em torno de 37 mil alunos da rede municipal de ensino de Manaus e do Estado do Amazonas, sendo referência na Região Norte.

- A SEMED desenvolve também um trabalho voltado para as questões ambientais - Agenda Ambiental Escolar -, que é um plano de desenvolvimento que identifica os problemas e as soluções da escola, a fim de minimizar os impactos que afetam o ambiente escolar decorrentes da interação do homem com o meio.

A SEMED mantém vínculo com os dois conselhos municipais de controle social da área da educação existentes em 2006:

- Conselho Municipal de Alimentação Escolar – CMAE - criado em 1997, é um órgão fiscalizador, com autonomia administrativa, que tem como objetivo o acompanhamento e a fiscalização da aplicação dos recursos federais do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Este Conselho zela pela qualidade dos produtos em todos os níveis, desde a aquisição até a distribuição, observando sempre boas práticas higiênicas e sanitárias. O CMAE é composto por sete membros efetivos e sete suplentes, tendo representação da SEMED, do Poder Legislativo, da Associação de Pais, Mestres e Comunitários – APMCs -, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas e de Representantes do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente.
- Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tem como função acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do FUNDEF e supervisionar o censo escolar anual. O Conselho é composto por representantes da SEMED, professores, diretores das escolas públicas do Ensino Fundamental, de pais de alunos e de representantes do Conselho Municipal de Educação. Com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

da Educação (FUNDEB), o conselho do FUNDEF é extinto, criando-se o conselho do FUNDEB.

De 1997 a 2001 a SEMED atendeu cerca de 2.098 alunos da Educação Especial, alcançando uma média de matrícula anual de 500 alunos.

A criação do Programa de Gestão Educacional (PGE) em 1999, veio favorecer a ação do Governo Municipal para elevar o padrão de Gestão Escolar, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na Rede Municipal de Ensino, bem como o sucesso do seu aprendizado, tornando-os capazes de enfrentar a vida no futuro, cientes de sua cidadania.

Na administração que enfatiza o “Social Levado a Sério”, a SEMED se compromete com o processo de mudanças que vem ocorrendo em nosso país e na sociedade em geral, fazendo investimentos em diversos setores da educação, promovendo modificações nas estruturas físicas das escolas da rede, na qualificação dos recursos humanos e na assistência aos alunos. Na gestão da Profª Vera Lúcia Edwards teve início a construção da sede própria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Dessa forma, a Secretaria busca rever o modelo vigente de gestão da escola pública e reverter a deteriorização do ensino básico como garantia da relação de sustentabilidade com a sociedade.

A partir desses pressupostos, o Programa de Gestão Educacional se firma em quatro eixos norteadores: Gestão Participativa, Infra-Estrutura, Sistema de Monitoramento e Avaliação e Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, que redimensionam as diretrizes políticas da educação para a rede municipal de ensino.

Esse modelo de Gestão se efetiva a partir de uma concepção de educação que vê a Escola como forma política de ação cultural, perspectivada no seu cotidiano, que se constitui de uma territorialidade espacial e cultural, nas quais se exprimem as relações pedagógicas subjetivas e intersubjetivas, provedoras de mobilização em dimensões pessoais, simbólicas e políticas. Ou seja, esse modelo está centrado na própria escola, que passa a ser vista como uma organização dotada de autonomia e capaz de ressignificar seu espaço. A escola, ao ser colocada no centro de ações político-pedagógicas, torna-se um lugar estratégico de

entrosamento entre concepção e ação, reflexão e prática, superando a visão dicotômica e fragmentada da realidade.

Os mecanismos adotados para a concretização desse modelo foram objetivados na 1ª Conferência Municipal de Educação, que ocorreu em três etapas, conforme se pontua a seguir.

1ª Etapa: Gestão Participativa na Escola, dia 27/10/2001.

Tema: Gestão Participativa em Debate: realizada no seio da escola envolvendo toda a comunidade escolar na qual se discutiu sua atual conjuntura e a definição de propostas a serem encaminhadas para a próxima etapa.

2ª Etapa: Pré-Conferência, dias 19 e 20/11/01.

Tema: Escola Participativa: Conjunturas e Perspectivas. Essa etapa, realizada em cada Distrito Educacional e Zona Rural, constituiu-se a partir do debate feito na escola, ocorrendo a consolidação das perspectivas discutidas pela comunidade escolar.

3ª Etapa: A Conferência, dias 28, 29 e 30/11/01.

Tema: Gestão Participativa na Educação: Conquistas e Desafios. A última etapa consolidou as propostas da II etapa, levando-as à aprovação em plenária e, posteriormente, à elaboração do Relatório Final.

A realização da 1ª Conferência Municipal de Educação-CME, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação por meio da resolução 07/2001, foi um marco na administração da Prefeitura Municipal de Manaus, pois ali pais, alunos, comunitários, professores, diretores, técnicos do sistema público de ensino e sociedade civil construíram coletivamente uma proposta de trabalho que aponta para uma concepção de escola participativa, ativa, democrática, autônoma e consciente de sua função social e seu papel na formação da cidadania.

Dia 05 de abril de 2002 a Profª Vera Lúcia Marques Edwards descompatibiliza-se do cargo de Secretária, assumindo o mesmo a Profª Terezinha Ruiz de Oliveira, dando continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido.

Em 2005 é empossado como Prefeito de Manaus, o economista Sr. Serafim Fernandes Corrêa, assumindo a SEMED o Prof. da Universidade Federal do Amazonas José Danta Cyrino Júnior e como Subsecretário o Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza também da UFAM; como Coordenadora de Gestão Educacional a Sr^a. Lúcia da Silva Maia.

Nessa gestão, a Secretaria Municipal de Educação ressignifica a própria concepção de assessoramento pedagógico nas escolas municipais, organiza os inúmeros projetos realizados pelas escolas por eixos temáticos (Linguagem e Comunicação, Interação Escola/Família/Comunidade, Educação Ambiental e Tecnologias Interativas em Educação), e constitui a Equipe Escolar formada pelos professores e gestores, pelos subcoordenadores de eixos temáticos, bem como pelos articuladores de tecnologias interativas e coordenadores pedagógicos.

Essa organização pedagógica se dá com base na concepção de educação adotada pela SEMED, fundamentada, segundo documento de 2006, numa perspectiva progressista em que se destaca a Pedagogia Progressista Libertadora e Pedagogia Progressista Crítica-Social dos Conteúdos.

Com a criação dos Distritos Educacionais (DIED`s) em 2001, atualmente denominados de Gerência Distrital, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura descentraliza as ações para atender de forma mais efetiva as demandas das escolas, contribuindo para a qualificação das ações pedagógicas e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem.

O sonho de uma escola pública fortalecida por meio da problematização permanente das práticas implementadas toma vigor no final de 2005. Foi quando a política de gestão da SEMED se voltou para pensar estratégias de intervenção que pudessem contribuir na construção de um processo educativo satisfatório aos interesses de uma sociedade justa e democrática, cujo o foco é o aluno na sua aprendizagem. De modo geral e sucinto, a orientação pedagógica mais geral da secretaria busca:

- favorecer a aprendizagem dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino por meio da ressignificação do assessoramento pedagógico e do redimensionamento dos projetos escolares, oferecendo subsídios que

contribuam para a eficiência e organização das ações pedagógicas, implementadas pelas escolas;

- orientar a prática pedagógica acompanhando seu desenvolvimento nas escolas, visando contribuir para a garantia dos direitos fundamentais de escolarização do educando por meio de registros e avaliação de resultados;
- subsidiar a construção e/ou redimensionamento de instrumentos de gestão educacional: Projeto Político-Pedagógico, Planejamento de Ensino e Avaliação Escolar.

Acredita-se que a contínua elaboração e reelaboração do pensamento pedagógico são relevantes para a ampliação da capacidade de perceber diferentes alternativas para os problemas da comunidade escolar. Por isso, a implantação e implementação de uma Proposta de Assessoramento e a atuação de assessores pedagógicos na concretização do Projeto Político-Pedagógico de cada escola, previsto nas Diretrizes da Política Educacional do Município (Diretriz Nº. 01, Linha de ação Nº. 05), passa a se constituir, em condição imprescindível, à consolidação da busca da excelência do ensino público municipal. (SEMED, 2006).

Na mesma perspectiva, os documentos da SEMED trazem a compreensão de que a escola deverá buscar sua autonomia e competência como espaço de decisão que trabalhe na direção de que as crianças e os jovens aprendam, que diminua a repetência, desenvolvendo nos alunos capacidades intelectuais, afetivas e sociais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. Ou seja, ao invés de mera transmissora de conteúdos, esta escola teria como função social ensinar o aluno a pensar, ensinar as formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado.

No contexto atual, a maioria dos funcionários públicos municipais possui um contrato temporário. A contratação não segue critérios técnicos, nem há exigência de aderência entre a formação profissional e a disciplina que um professor pode ministrar. A precariedade desse sistema de contratação dá abertura para a adoção de critérios políticos, como por exemplo, ser apresentado por alguém influente. No momento, o concurso público municipal na área da educação busca minimizar as

dificuldades do quadro de pessoal, em relação ao preenchimento dos cargos de acordo com as necessidades e adequação da formação profissional, mas ainda há muito o que fazer.

Todo funcionamento dos órgãos públicos é marcado por um cenário de conflitos políticos entre dois grupos que se alternam, há mais de vinte anos, no poder. Além da Secretaria Municipal de Educação, todos os coordenadores de serviços e diretores de escolas também são indicados ao cargo de sua filiação partidária. Para se manterem no cargo, devem demonstrar subserviência e obediência ao grupo político da situação. Dessa maneira, parece haver uma tendência de embelezamento dos relatórios das atividades realizadas pelas escolas e um artificialismo de algumas ações, pois a preocupação central é com a criação de uma “boa imagem” da SEMED e da prefeitura Municipal de Manaus. Esse contexto multifacetado, que circunda a problemática investigada, caracteriza o desafio de compreender a efetividade do trabalho do sistema municipal de educação, no que se refere à garantia de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O que vem se verificando na legislação nacional e do Município de Manaus é a reiteração do princípio do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino e, pelo menos em tese, a preservação do contínuo de serviços especiais, paralelos ou integrados ao ensino comum. Todavia, tanto em quantidade como em qualidade, é insuficiente para atender aos seus direitos de acesso e permanência no ensino.

Na nossa concepção, após constatações feitas, torna-se perceptível, então, que, por mais que aconteçam interferências nas escolas municipais (inclusivas), mesmo com o intuito de apoiá-las, tudo poderá permanecer inalterado no pensar, no refletir, no planejar, no executar e no avaliar o processo escolar. E, sem essas alterações, como concretizar a inclusão escolar?

3.3.1 A organização dos ciclos de formação na rede municipal de Manaus

A partir de 2004, A Secretaria Municipal de Educação e Cultura / Manaus /AM reorganizou sua estrutura pedagógica do Ensino Fundamental em nove anos de duração, passando a trabalhar com ciclos de formação humana, nos anos iniciais, tendo como objetivo principal garantir um processo de aprendizagem que leve em consideração as idades de formação, os interesses e características próprias de cada fase de desenvolvimento humano: aos 6, 7 e 8 anos é a fase da infância; 9 e 10 anos a fase da pré-adolescência.

A idéia de incluir alunos de 6 anos no ensino fundamental tem um caráter social, pois os setores populares têm dificuldades de permanecer na escola. Então, quanto antes eles forem incluídos na escola formal, melhor, porque às vezes precisam sair muito cedo para sobreviver. E tem um caráter pedagógico, já que flexibiliza os tempos escolares, no caso do Município de Manaus 600 dias letivos no Ciclo Básico, com 2. 400 horas, e 400 dias letivos, com 1.600 horas, no 2º Ciclo, permitindo ao professor desenvolver um trabalho mais individualizado e aprofundado, possibilitando-o conhecer cada educando que está em sala de aula, com um currículo que atenda às expectativas e necessidades das crianças. É a partir dessa premissa que em cada fase de crescimento o aluno possui características que devem ser respeitadas e cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem.

O mais importante neste novo fazer, segundo a SEMED (2004), é a possibilidade de, por meio desta mudança:

[...] podermos trabalhar com uma educação que parte dos educandos e não dos conteúdos, discutirmos a real função da escola que é a de fazer as crianças aprenderem conhecimentos que serão úteis a sua vida, desenvolvê-los em todas as dimensões e utilizar uma avaliação que realmente mostre o caminho percorrido pelas crianças na construção do conhecimento, que seja inclusiva e que trate o erro como possibilidade de superação. (2004, p. 02)

A implantação do Ciclo Básico e do 2º Ciclo de Formação constitui-se num instrumento fundamental para potencializar o desenvolvimento sócio-cultural dos alunos, solidificando uma formação básica que abrirá possibilidades de níveis de desenvolvimento mais complexos.

Nesse sentido, a educação básica nos primeiros ciclos de formação deve estar a serviço do processo de formação global do aluno, visando sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Para que isso aconteça é preciso que os alunos possam compreender sua realidade, situando-se nela e desenvolvendo as habilidades e capacidades que lhes auxiliem nesse processo.

A partir dessa compreensão, vislumbra-se uma concepção de homem como ser social que pensa, raciocina, deduz e abstrai, assim, como alguém que sente, emociona-se, deseja, imagina e sensibiliza-se.

A concepção de conhecimento é que ele resulta de um processo interativo, na proporção em que o sujeito se relaciona com o objeto, modificando-o e sendo por ele cognitivamente modificado. É a partir dessas interações (organismo-meio físico e social) que o indivíduo constrói formas cada vez mais elaboradas de adaptar sua inteligência à complexidade do mundo que o rodeia.

Com respaldo, então, nessas concepções de escola, de homem e de conhecimento é que se delinea a organização do ensino em ciclo no Município de Manaus. Esta organização tem, ainda, apoio em um conjunto de pressupostos de origem psicopedagógica, antropológica, filosófica e sociológica sendo, por conseguinte, marcada fundamentalmente por uma concepção sociointeracionista que subsidia o redimensionamento das práticas pedagógicas.

Desse modo, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus, a organização do ensino em ciclos inspira-se em alguns postulados dessa concepção, destacando-se entre eles:

- processo de desenvolvimento intrinsecamente ligado á aprendizagem, sendo inclusive modificado por ela;
- a indissociabilidade dos aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores no processo de aprender;

- as crianças com ritmos diferentes de desenvolvimento têm necessidade que a escola possibilite tempos e ritmos mais flexíveis no processo de apropriação do conhecimento;
- conhecimento como resultado da interação entre pessoas: educador/educando;
- a inteligência como construção histórica;
- a autonomia como objeto do processo educativo;
- a escola como criadora de situações que conduzam a criança a reinventar e redescobrir a construção do conhecimento. (SEMED, 2004).

A proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em ciclos de Formação Humana do Município de Manaus faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista. Esta é uma concepção relativamente jovem, embora traga também uma carga conceitual que a liga a diferentes momentos da tradição filosóficas, desde a antiguidade.

Esta concepção, na sua origem, tem preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções.

Portanto, a partir desse ponto de vista, há diferenças na formação do que se chama normalmente de inteligência, entre uma criança que vive em um meio social intelectualmente rico e outra que vive em um meio social intelectualmente pobre. Ser mais ou menos capaz de acompanhar as atividades escolares deixa de ser visto como uma determinação da natureza, e passa a ser visto como uma determinação social.

Nesta perspectiva a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto), se relacionam através da interação do social. Não há, portanto, uma relação direta do conhecimento (como algo abstrato) com a criança. Isso equivale a afirmar que o

conhecimento não existe sozinho. Existe sempre impregnado em algo humano (um ser humano como o livro, um espelho, o meio social). Na educação escolar, o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento.

A ação educativa que permite aos alunos dar saltos na aprendizagem e no desenvolvimento é a ação sobre o que o aluno consegue fazer com a ajuda do outro, para que consiga fazê-lo sozinho. Utilizar o tempo que o aluno está na escola para exercitar com ele aquilo que ele já sabe, sem desafiá-lo a algo novo, equivale a fazê-lo perder tempo, uma vez que a repetição do mesmo nada acrescenta ao conhecimento já apropriado ou elaborado até aquele momento. Tentar forçar o aluno a trabalhar questões com as quais não tenha nenhuma familiaridade, além de causar rejeição, traz a dificuldade inerente a trabalhar com algo totalmente estranho.

No âmbito desta concepção de aprendizagem, o processo pedagógico passa a ter um sentido ético mais marcado do que em muitas outras concepções. As concepções que permitiam a classificação das crianças e dos jovens em capazes e incapazes de aprender podiam muitas vezes levar a escola a remeter à natureza a responsabilidade pelo fracasso escolar. A concepção histórico-cultural, ao contrário, à medida que considera todos capazes de aprender e compreender que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação do conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. De todos os alunos.

3.3.2 A educação inclusiva na rede municipal de ensino de Manaus.

Na década de 1980, importantes movimentos em favor dos direitos civis provocaram iniciativas em torno da integração da pessoa com necessidades especiais na sociedade.

Na prática, o rompimento com os modelos segregadores (ruptura essa não tão efetiva) resultou em iniciativas voltadas à integração no âmbito escolar.

O Município de Manaus confirma essa tendência, na medida em que iniciativas integracionistas aqui desenvolvidas, já desde o início da Educação Especial, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMED, foram sendo priorizadas.

Este movimento foi desencadeado de forma mais consistente a partir de 1990, com a reformulação da rede municipal de ensino, que garantiu a efetivação da política de integração da pessoa com necessidades especiais, na rede comum de escolarização, a partir da deflagração da matrícula compulsória, estabelecida no plano para a campanha de matrícula escolar da Secretaria Municipal de Educação (1990 -1994).

Em 1991 foi implantada a Educação Especial na rede municipal de Ensino, amparada pela Lei Nº. 050 de 04/01/91 e, no mesmo ano, foi criado o Núcleo de Educação Especial, que tem por objetivo coordenar, orientar, acompanhar, controlar e avaliar a execução de Programas de Educação Especial.

Em 1997, houve a criação do SADEM (Serviço de Avaliação Diagnóstica da Educação Especial do Município), composto por equipe multidisciplinar de oito (08) profissionais para a realização de avaliação diagnóstica dos alunos da Rede Municipal de Ensino.

Em Manaus, embora a SEMED tenha iniciado o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em 1990, das perto de 400 escolas municipais, segundo a Prof^a Therezinha Ruiz (Ex-sub secretária de educação, atualmente deputada estadual, 2006) somente 32 (trinta e duas) têm classes de atendimento regular, o que representa menos de 10% do total.

Segundo a sub-secretária (2006), o SADEM foi transformado no Centro Municipal de Educação Especial (CMEE) ampliando o atendimento para os alunos das escolas estaduais, das escolas particulares, das comunidades e dos programas sociais de Manaus e de outros municípios.

O CMEE ampliou atendimentos desenvolvidos, constando de: avaliação psicopedagógica, orientação familiar aos pais, exame audiométrico, visitas domiciliares, palestras aos pais, encaminhamento para profissionais da área de

saúde (neuropediatra, oftalmologia, odontologia, pediatra e outros), apoio psicológico e outros.

[...] ainda falta muito para que a educação especial atinja o nível de qualidade que o seu público-alvo exige. Não podemos esquecer que a promoção da educação inclusiva é fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, e requer uma filosofia de educação de qualidade para todos. (Therezinha Ruiz, ex-secretária municipal de Educação, 2006)

O projeto do CMEE iniciado em 2004 com o Processo Licitatório Nº. 85/04, no valor de R\$ 3, 4 milhões, foi inaugurado no dia 20 de julho de 2007. Construído numa área de 5.271 m², é formado por quatro pavilhões: Educacional, Clínico, de Recreação e Oficina de Trabalho. A obra é resultante de um investimento da Prefeitura de Manaus.

Reúne uma escola especial com 20 salas de aula climatizadas, ludoteca, o complexo oferece serviços de orientação familiar e diversas modalidades de atendimento específicos. Duas piscinas adaptadas e uma quadra de esportes também fazem parte da estrutura.

O Complexo atende alunos com necessidades educacionais especiais efetivamente matriculados na rede municipal de ensino. Aos estudantes é oferecido atendimento clínico e pedagógico especializados.

A equipe do Complexo é formada por especialistas das áreas de Educação, Assistência Social, Terapia Ocupacional, Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Médicos e Odontólogos. O objetivo do trabalho desenvolvido é oferecer condições para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, buscando o pleno exercício da cidadania, com sua inclusão na sociedade.

Da clientela do Complexo de Educação Especial André Vidal de Araújo fazem parte todas as pessoas que tenham necessidades educacionais especiais, da rede municipal de ensino, como: deficiente visuais e cegos; deficientes auditivos e surdos; deficientes mentais; portadores de deficiências múltiplas; deficientes físicos,

portadores de distúrbio de comportamento; pessoas com altas habilidades, paralisado cerebral.

A Política Nacional da Inclusão das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino sinaliza para a transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos, garantindo o acesso universal à escolaridade básica e à satisfação do processo de aprendizagem para todos os cidadãos.

Atendendo à Política Nacional, a principal meta do Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo é a realização de ações que possam desenvolver as potencialidades das pessoas com necessidades especiais e a sua inclusão na sociedade.

Entre as metas do Complexo também está a inclusão da família no processo de atendimento às crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais e a sensibilização da sociedade.

Os serviços que são oferecidos no Complexo são:

- Núcleo de Formação e Monitoramento; Assessoramento às escolas inclusivas; Promoção e realização de cursos específicos; Implementação e acompanhamento as escolas de referência.
- Núcleo Clínico; Avaliação e Diagnóstico; Desenvolvimento de Projetos de Estimulação Essencial de zero a 3 anos; Estimulação de aprendizagem de 4 a 6 anos; atendimentos específicos; Fonoterapia; Psicológico; Psicopedagógico; Terapia Ocupacional; Assistência Social para crianças e famílias; Atendimento médico-clínico e neurologista; Atendimento odontológico; Avaliação audiométrica.
- Núcleo Pedagógico; Ensino Fundamental (1ª a 4ª série); EJA Especial; Educação Física adaptada, esporte e lazer.
- Núcleo de Oficinas Profissionalizantes; Oficinas Pedagógicas com adolescentes acima de 14 anos; oficinas de trabalho para estudantes acima de 14 anos.

Além destes serviços o Complexo oferece oportunidade para os indivíduos com necessidades especiais que tiverem condições de trabalho e sem escolaridade, que são as salas de convivência.

Os pais também têm oportunidade de receber cursos profissionalizantes através do projeto “Incluindo os pais nas escolas”.

O Complexo pretende também desenvolver projetos nas escolas da rede municipal de ensino detectando crianças com altas habilidades e trabalhando o potencial existente, em parceria com outras instituições. (SEMED, 2007).

Atualmente, em razão de todos os fatores histórico-sociais anteriormente considerados, ainda existem modalidades de atendimento às diversidades que assumem um caráter segregacionista, a exemplo do Complexo Municipal de Educação Especial.

Isto tende a ser superado na medida em que a escola discuta coletiva e permanentemente a prática pedagógica adotada, refletindo sobre as diferentes formas do fazer educacional que levam ao êxito ou ao fracasso coletivo dos alunos, e busque alterá-la a partir das discussões teóricas acerca do que fundamenta a aprendizagem. Disto resultará a sua reorganização a partir de um Projeto Político-Pedagógico, importante marco teórico e referencial de orientação ao trabalho educacional, que implique na mudança de olhar e de lógica que percebe a diferença enquanto deficiência.

Considera-se sua transitoriedade, tendo em vista a falta de sustentação desta modalidade de atendimento frente à concepção teórico-metodológico da Proposta Pedagógica da Organização Fundamental em Ciclos de Formação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (2004) do Município de Manaus e referenciada neste documento. Pressupostos estes ainda não materializados na prática pedagógica da escola que foi pesquisada para a elaboração desta tese.

A interlocução entre os sujeitos que compõem o Complexo de Educação Especial deve ser um fórum privilegiado de discussão, onde se possam repetir angústias, comemorar os sucessos, mas principalmente estudar e aprofundar alternativas de trabalho educativo. A reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido

pelo Complexo e pela escola deve estabelecer um diálogo de co-autoria onde possam interagir sujeitos concretos que lidem com seus limites e possibilidades.

No nosso entendimento, a constituição do Complexo de Educação Especial enquanto espaço de produção e investigação de alternativas pedagógicas significa a reflexão conjunta sobre as situações vividas no trabalho pedagógico, desvelando posições pessoais e profissionais, despertando discussões, redimensionando-se questões e pressuposições iniciais, percebendo as dificuldades e as possibilidades de investimento.

Para legitimar a criação do Complexo, a Secretaria Municipal de Educação tem a seu favor vários argumentos; entre eles o próprio conteúdo da legislação e normas brasileiras e a Declaração de Salamanca.

Em entrevista, alguns profissionais do Complexo de Educação Especial declararam desconhecer documentos ou projetos com atribuições de apoio à inclusão. A formação dos técnicos que compõem o Complexo parece-nos muito heterogênea. Os pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e coordenadores são todos graduados, apesar de alguns serem mais qualificados (especialistas) e outros, apenas recém-formados. Quanto à formação dos professores, intérpretes e instrutores, a situação é ainda mais heterogênea. Enquanto os professores de apoio têm formação de nível médio, os intérpretes, além do ensino médio possuem curso em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Não tivemos acesso a nenhum documento com atribuições dos Instrutores de Língua de Sinais, dos técnicos, dos professores e também da operacionalização da escola inclusiva em termos de transferência de recursos e de serviços de apoio especializados para o ensino regular.

A Coordenadora do Complexo de Educação Especial, em entrevista, colocou que o Complexo de Educação Especial acompanha o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas municipais. Trata-se, a nosso ver, de um trabalho assistemático e distanciado da realidade, tanto em relação às equipes que compõem o complexo, quanto às escolas municipais.

Segundo a Coordenadora (2006), a SEMED tem oferecido diversos cursos de capacitação para professores, coordenadores e profissionais do Complexo de

Educação Especial, desse modo, a formação continuada de muitos dos técnicos da SEMED fica, então, segundo eles, resumida à participação em palestras, encontros, seminários, embora eles próprios considerem que essas atividades sejam breves e sem aprofundamento. Talvez, em função disso, um dos técnicos tenha afirmado de modo tão categórico que “a formação a gente tem conseguido com muito sacrifício e de forma independente”.

Esta afirmação teve a anuência dos três pedagogos da escola pesquisada, que acrescentaram, em entrevista (2006), que o município não dá condições para uma boa formação, não fornece materiais, os livros são adquiridos por conta própria. Segundo eles, a SEMED, apesar dos esforços, fornece cursos quando pode e quando quer.

Foi ainda referido pelo grupo, nessa mesma entrevista (2006), que as discussões na escola pesquisada a respeito das fundamentações teóricas têm acontecido por iniciativa dos próprios técnicos da escola. Nenhuma orientação a respeito do assunto lhes foi repassada ou até mesmo qualquer tipo de material sobre o assunto. O ponto positivo apontado por eles é que, apesar de tudo, há um crescimento pessoal entre os componentes dos setores, pois, juntos, estão construindo conhecimentos importantes para serem discutidos nas escolas.

Diante dessas colocações, questionamos sobre as atribuições dos pedagogos do Complexo da Educação Especial: como cumpri-las? Quem as define? Houve participação de todos os seus componentes no momento da elaboração? Estando distante do dia-a-dia das escolas, é possível realizar um trabalho de apoio efetivo?

A dinâmica de trabalho dos pedagogos em 2005-2006, assim como dos outros profissionais graduados que compõem a SEMED, não nos foi repassada. Conforme informação de uma coordenadora pedagógica, anteriormente o coordenador da escola ia até a sede (SEMED) tratar pessoalmente dos problemas da sua escola. Posteriormente, a SEMED passou a atender vários coordenadores juntos, para que eles se conhecessem e pudessem se integrar e trocar idéias.

Tanto no Centro Municipal de Educação Especial (2005/2006), como na sede (SEMED), o trabalho realizado pelo CMEE, na opinião de alguns, ocorria em conformidade com as necessidades detectadas pelas escolas. Na maioria, as

solicitações eram de ciclos de estudos, estudo de caso, encontro com pais e professores.

Ajuizamos que a SEMED faz mudanças e adota novas atitudes quando percebe que há entraves para o funcionamento do CMEE, pois este setor é considerado essencial para a operacionalização de toda a Proposta de Inclusão Escolar, ou seja, é o seu fio condutor. Temos, contudo, de considerar no momento as seguintes questões: até quando será possível trabalhar com uma prática inconsistente, lábil, que é operacionalizada de forma cambiante e muitas vezes equivocada? Como avaliar práticas tão inconstantes?

Talvez como justificativa, os assessores da SEMED afirmem que quatro anos é muito pouco tempo para consolidar qualquer trabalho. Para eles, em se tratando de ações que envolvem mudanças de paradigmas, é necessário rever atitudes que englobam a sensibilização, o convencimento da sociedade e a mobilização das estruturas escolares.

Segundo os coordenadores pedagógicos das equipes da SEMED, nas visitas às escolas há cobranças, sobretudo dos pedagogos, sobre a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, apesar de eles não estarem presentes de forma sistemática nas escolas para poder arcar com mais esta tarefa. Em entrevista realizada em novembro de 2006, um dos coordenadores que compõe a SEMED, assim se pronunciou: “[...] A escola não quer assumir a inclusão, inclusive os coordenadores, diretores. A gente percebe que não querem fazer nada pela inclusão. As pessoas não querem mudar. Os coordenadores estão deixando o pedagogo da equipe fazer o Projeto Político-Pedagógico da escola. O trabalho está muito misturado. Perdeu-se até a questão da inclusão”.

Entretanto, consta como uma das atribuições dos pedagogos da SEMED a sua participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas e o apoio às atividades pedagógicas. O que nos conduz a refletir sobre até que ponto há um trabalho articulado e integrado entre SEMED/CMEE e as escolas municipais, apesar do segundo ser submetido às orientações e diretrizes do primeiro.

Em 2006, nas respostas a um questionário por nós aplicado à Coordenadora do CMEE a respeito da atuação dos técnicos da SEMED/CMEE nas escolas municipais, levantamos que:

- o CMEE faz atendimento mensal e/ou quinzenal à escola, para realizar palestras, debates, entrevistas com os pais, professores e alunos;
- a equipe de apoio orienta e propõe metas de trabalho para cada aluno e/ou sugere atividades adaptadas ao professor.

Em contrapartida, dos 10 professores da escola pesquisada, questionados por nós em 2006, sobre o apoio efetivo da SEMED às salas de aula, apenas dois afirmaram que recebem apoio, os restantes manifestaram-se negativamente, utilizando-se de vários argumentos, tais como:

[...] A equipe só pede relatório dos alunos.

[...] O trabalho não tem seqüência.

[...] Até hoje não recebi apoio por parte deles, nada que pudesse enriquecer mais as minhas aulas.

[...] Na teoria, tivemos bastante visitas, mas na prática pedagógica, não.

Podemos perceber, com alguns desses depoimentos, que enquanto os diretores e coordenadores, implicitamente, parecem enaltecer a forma de atuar dos técnicos da SEMED, por meio de palestras, cursos, debates e mini-cursos, os professores, ao contrário e em grande maioria, parecem que gostariam de receber outro tipo de suporte que pudesse lhes beneficiar diretamente, no dia-a-dia escolar.

A pedagoga da escola, em entrevista (2005/2006), alerta-nos quanto ao fato da SEMED não assumir pedagogicamente uma linha de trabalho em conjunto com CMEE e as escolas, pois, segundo a pedagoga, alguns professores adotam a teoria piagetiana, outros adotam os pressupostos sociointeracionistas. No nosso entender, esse fato leva os professores da escola e os profissionais do CMEE à insegurança e ao choque de referenciais teóricos.

Aquilatamos ser difícil conceber uma possível proposta de inclusão escolar, a ser institucionalizada em uma rede municipal, que não tenha sido idealizada em acordo com os referenciais teóricos que regem todos os princípios educacionais da

própria rede. Conforme as pedagogas (2006) da escola pesquisada, esta discordância é um grande entrave para que o CMEE possa atuar nas escolas com mais eficiência.

Alguns autores defendem a atuação dos serviços de apoio direcionados para os alunos com necessidades especiais, apesar de formas diferenciadas. Para Carvalho (1998):

[...] Pensar na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares sem lhes oferecer ajuda e apoio, bem como a seus professores e familiares, parece-me o mesmo que inseri-los seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. Dizendo de outro modo, pensar na inclusão sem que haja a integração psicossocial e pedagógica entre todos os alunos é uma forma requintada e perversa, embora habilmente mascarada, de segregação e de exclusão, apesar de estarem juntos, fisicamente e apenas.

Segundo Mittler (1999) há uma lei na Inglaterra, de 1993, que começou a vigorar em 1994, segundo a qual “toda escola deve ter um coordenador para necessidades especiais”. Segundo este autor, hoje há inclusive uma agência do governo incumbida do treinamento desse pessoal. Apesar das controvérsias em relação á relevância que tem sido colocada no papel desempenhado pelo coordenador para necessidades especiais nas escolas regulares, Mittler acredita que esta ação representa uma base para construir algo.

Stainback e Stainback (1999) asseveram que,

[...] A natureza exata das habilidades do aluno determina quais serão os dispositivos de apoio mais adequados para ele. Por exemplo, um aluno com paralisia cerebral pode não ter facilidade para indicar opções em um quadro de comunicação não-eletrônico ou capacidade física para pressionar teclas do computador. Vários dispositivos de apoio foram desenvolvidos para ajudar essas pessoas.

Mantoam (2000) assim se posiciona a respeito do apoio ao professor por meio dos profissionais itinerantes:

[...] Não concordamos com esse suporte a alunos e professores com dificuldades, porque apagam incêndios, agem sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão a fundo no problema e suas causas. Os serviços itinerantes, de apoio não solicitam o professor, no sentido de que se mobilize, de que reveja sua prática. Sua existência não obriga o professor a assumir a responsabilidade pela aprendizagem de

todos os alunos, pois já existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são os que justamente fazem o professor evoluir, na maneira de proceder com a turma toda. Porque se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado não apenas com relação às reações dessa ou de outra criança, mas ao grupo como um todo, ao ensino que está sendo ministrado, para que os alunos possam aprender, naquele grupo. (p. 31)

Nem sempre os apoios à escola se traduzem por iniciativas que conduzem à inclusão. É preciso, então, estar atento ao que os serviços propõem e ao que, de fato, acontece na prática.

Para Mantoan (2001), o ideal para apoiar o professor de sala de aula, e, em consequência, todos os seus alunos, é criar o que ela denominou “Centros de Aprimoramento do Professor”, como os que já foram criados em alguns municípios do Estado de São Paulo. Mantoan argumenta que esses centros representam um espaço que os professores e toda a comunidade escolar possam utilizar com o objetivo de questionar e realimentar coletivamente o conhecimento pedagógico e praticar uma auto-formação, além de servir aos alunos e a todos os interessados pela discussão dos problemas educacionais.

Isso não significa que não se valorizem os cursos, oficinas e outros eventos de atualização e de aperfeiçoamento que são dados por diversas instituições públicas e/ou privadas, mediante as reivindicações dos professores. Apenas destacamos, como Mantoan (2001), a necessidade de criar um espaço educacional acolhedor e democrático que trabalhe em intensa cooperação com as escolas, aberto às propostas inovadoras.

Mantoan (2001) ainda nos alerta que o atendimento educacional especializado, garantido na Constituição, não pode faltar, pois,

[...] é imprescindível que se ponham à disposição de alunos que têm necessidades específicas, recursos como o sistema Braille para cegos, as próteses de todos os tipos para garantir maior e melhor acessibilidade aos deficientes físicos e sensoriais, técnicas e instrumental de mobilidade e de comunicação alternativa/aumentativa, conhecimento da Língua de Sinais e outros. (p. 05)

Entendemos que uma proposta institucional conseqüente deveria ser integrada e articulada com toda a política do Município de Manaus voltada para as pessoas com necessidades educacionais especiais e não ser operacionalizada de forma fragmentada e justaposta, como constatamos.

Para Organização Mundial de Saúde – OMS, quanto à questão do apoio, há também que considerar o que atualmente é denominado “situação de deficiência”. Para a OMS, essa situação consiste na interação entre as características e condições das pessoas com deficiência e as características e condições que o meio em que esta pessoa se insere lhe oferece como espaço de vida e de atração. Assim, sendo, há que se pensar não apenas em um apoio á criança nas suas dificuldades, mas avaliar em que medida estas dificuldades estão sendo potencializadas ou diminuídas em razão do meio escolar em que o aluno se encontra.

A nosso ver, esta avaliação sugerida pela OMS não tem ocorrido na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus.

As Diretrizes do Trabalho da SEMED/ CMEE e o cronograma atualizado para 2007, como constatamos, demonstram que haverá continuidade do trabalho que vem sendo realizado até então.

O “novo” Cronograma de Trabalho, em síntese, previa como ações para o ano de 2007, o que já ocorre, ou seja; acompanhamento institucional; ciclo de estudos com coordenadores e professores de recursos das escolas municipais; reunião de equipe; encontro pedagógico; palestras nas escolas; planejamento.

Entendemos que essas ações, além de não representarem novidades, não conseguirão estimular a SEMED/CMEE a atuar com autonomia e em função de suas peculiaridades, para transformar seus objetivos e práticas escolares e, em conseqüência, tornarem-se abertas às diferenças.

3.4 ESCOLA MUNICIPAL SEMPRE VIVA

A Escola Municipal Sempre Viva, mantida pela Prefeitura Municipal de Manaus, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, localiza-se na Zona Oeste de Manaus. Seu prédio foi reformado em 1994/1995, conta com dois pavimentos, sendo que no andar superior ficam as salas de aula, as quais são utilizadas nos três turnos, com 30 turmas de 1^a a 8^a série; no andar inferior estão as dependências administrativas e de apoio.

A escola possui biblioteca, sala de professores, sala de técnicos, secretaria, diretoria, cozinha, refeitório, banheiros, laboratório de computação e depósitos. Possui ainda um pátio coberto destinado a atividades estudantis e comunitárias.

As salas de aula possuem em média 6,00 x 7,00m, onde são atendidos de 35 a 45 alunos, o que em alguns casos chega a caracterizar um início de superlotação, uma vez que a demanda de alunos é sempre crescente.

Em um anexo, denominado de “Anexo 1”, “situado a 200 metros da escola, na Rua Belo Horizonte, nas dependências de uma Associação dos Moradores, funcionam 14 turmas em 7 salas de aula, em dois turnos, atendendo crianças na faixa etária de 5 a 7 anos na Educação Infantil e primeira série do Ensino Fundamental.

Em outro anexo, a comunidade cede para a escola 03 salas de aula extras, localizadas no prédio conhecido como “Casa da Comunidade”, “Anexo 2”, onde funcionam 03 turmas de ensino fundamental; nesse espaço também são desenvolvidas as atividades do Centro de Artes da escola, o qual atende cerca de 300 crianças por ano na área de artes (dança, teatro e música).

Quanto à estrutura do prédio da instituição de ensino pesquisada, verificou-se que tem dois pisos, fazendo com que as escadas sejam um fator de limitação aos alunos com necessidades especiais. Quaresma (2002) já citava na sua dissertação de mestrado que os principais problemas das instituições de ensino são: acesso, circulação e a falta de adaptações quanto aos sanitários, e dizia mais: que os

obstáculos arquitetônicos interferiam diretamente na qualidade de vida dos deficientes.

Machado (1993) afirma que é a escada a barreira mais importante. Isso se verifica na maioria das escolas, visto que seguem o mesmo modelo arquitetônico. É importante ressaltar que são poucas as limitações encontradas dentro da escola ao compararmos com que o deficiente enfrenta fora da instituição de ensino, principalmente em bairros de periferia, onde está situada a escola pesquisada, e a infra-estrutura ainda é precária.

Na escola pesquisada não foi encontrada rampa de acesso secundário, (salas de aula, banheiro, refeitório e áreas de recreação) também não existe adaptação nos sanitários.

O que se pode ver é que existe uma lei que estabelece normas e critérios para que se promova o acesso às pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida e estas não estão sendo cumpridas, gerando ainda mais exclusão.

Segundo Weber (1996) o professor de uma classe regular não é capaz de responder às necessidades de todos os alunos. A inclusão exige que o professor seja constantemente apoiado.

Neste contexto as dificuldades encontradas na escola foram:

- falta de preparo do corpo docente;
- dificuldades de adaptações da estrutura física pela falta de recursos e pelo número reduzido de educandos com necessidades especiais;
- desconhecimento das especificidades de cada caso e dificuldade material de trabalhar com o diferente;

A Escola Municipal Sempre Viva, como tantas outras nos bairros de classe baixa de Manaus, é uma escola que nasceu de um desejo popular de melhoria de condições de vida da Comunidade da Compensa II. Foi inaugurada no dia 24 de março de 1985 nas dependências da Associação dos Moradores da Compensa II, e instituída legalmente pela Lei Nº. 1.862 de 12 de novembro de 1986. Inicialmente em

três turnos, atendendo crianças na faixa etária de sete a quatorze anos, cursando as quatro primeiras séries do Primeiro Grau e adultos na faixa etária de 15 (quinze) anos em diante cursando o PEB – Programa de Educação Básica. A escola era de madeira e cobertura de telhas de alumínio, possuía as seguintes dependências: uma sala de professores, três salas de aula, uma cantina, dois banheiros e um pátio.

Nos anos de 1987, 1988 e 1989 a escola contou com mais duas salas de aulas cedidas pela Prof^a Nôemia Santana do Nascimento, residente próxima à escola, que constituíram um Núcleo Anexo pelo “Projeto Espiral”.

Ainda funcionando nas dependências da Associação dos Moradores da Compensa II, no ano de 1995, devido à grande demanda de alunos, a escola funcionou em quatro turnos.

Em 1991, devido ao crescimento do Bairro da Compensa II, os funcionários da escola, juntamente com o Diretor, iniciaram uma luta para a aquisição de um terreno próximo à Associação. Através da força política e da união dos membros da comunidade foi conquistado o espaço para a construção do novo prédio da Escola.

O novo prédio foi construído no ano de 1993 e inaugurado no dia 11 de junho de 1994. Uma nova escola, com dez salas de aula, biblioteca, refeitório, secretaria, sala de professores, banheiros para alunos e funcionários, depósitos para material administrativo, material de limpeza e para merenda escolar. A Direção da Escola continuou com o mesmo diretor até o dia 23 de março de 1996.

Posteriormente assumiu uma nova direção, cuja administração foi marcada pelo envolvimento participativo com a comunidade; baseando-se na “função social da escola,” buscou, integralmente com a equipe técnica e professores, alternativas que fizessem da escola parte indivisível da comunidade, tendo realizado em sua administração vários projetos conjuntos com: o “Centro de Artes Experimental”, que atende a inúmeras crianças na área de música, dança e teatro; Projetos Ambientais como o Projeto Bodozol e o Projeto Eco-Lixo, através do qual a escola busca, com base em uma filosofia própria dos projetos, formar cidadãos críticos e conscientes, preparados para as possíveis situações sócio-ambientais de seu meio. Também, a parte esportiva foi redimensionada e expandida na visão participativa, o que levou a escola, através de seus alunos, à conquista de diversos títulos, como: bi-campeã de

Jogos Psico-Especiais, dois anos vice-campeã de futebol de campo das Municipiadas, campeã da 1ª Gincana Cultural das Municipiadas, vice campeã do Projeto Conheça o Amazonas, 1º Lugar em dança no Concurso do Ministério Público “ECA”.

Em 1998 a escola aderiu ao PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, política do MEC/FNDE, o que trouxe uma nova visão de quebra de paradigmas educacionais antigos e formação de novos, mais adaptados e eficientes, considerando o momento político pedagógico sob o aspecto da visão conjuntural brasileira.

Também houve preocupação com a aquisição de instrumental técnico pedagógico, passando a escola a possuir projetor de slides, TV - Escola, PROINFO - (Laboratório de Computação), Episcópio, Sistema de som interno, etc.

Na administração atual, segundo a comunidade escolar, houve um avanço no que diz respeito às relações humanas e ambiente de trabalho, caracterizando maior estabilidade nas relações pessoais dos funcionários através da qualificação em Programas de Qualidade 5S e treinamento em informática básica administrativa, como início da fase de buscas de Gestão de Qualidade Total (GQT).

3.4.1 Projeto Político Pedagógico

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola (1999), o Projeto pretende se tornar “projeto instituinte”, e todo projeto instituinte só tem validade política uma vez que considere a realidade que já está instituída, para então, de forma democrática, participativa e multicultural, a partir do já construído e, de forma dialética, alcançar um patamar de visão e desempenho atualizado com a necessidade de qualidade educacional que a era conjuntural tecnológica exige.

Assim, se por um lado, configura-se a formação educacional enquanto processo político-social, também procura-se contemplar o aspecto pessoal dessa formação, pois, considerando determinadas situações de risco para o educando, oferecidas em sua própria comunidade, surge a necessidade de se realizar atividades educacionais complementares objetivando principalmente o reforço do caráter psicológico dessa formação, nos aspectos da valorização da auto-estima e do protagonismo social infanto-juvenil. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO)

Ainda segundo o referido Documento, a gestão escolar, que tem sido participativa e democrática, revelou-se fundamental para todo o processo em vista, assim como a formação profissional dos professores, para os quais, anualmente, deverão ser previstos treinamento em serviço e capacitações em áreas específicas. A Escola está localizada em um bairro residencial de classe social menos favorecida, onde são inúmeros os problemas sociais vigentes que interferem na atuação da escola no que diz respeito ao rendimento escolar e à participação da família no processo educacional.

Entendemos que a instituição escolar não pode e nem deve ficar alheia aos problemas sociais da comunidade onde está inserida, principalmente quando estes problemas interferem diretamente na qualidade do ensino na escola. Entretanto, apenas o trabalho técnico-pedagógico dos orientadores educacionais, dos professores e da direção da escola não é capaz de transformar toda uma visão de mundo, estruturada culturalmente em princípios e valores segundo os quais a formação acadêmica é secundária, mas a parceria real com a comunidade pode dar continuidade a uma nova visão de mundo, a médio e a longo prazo, já iniciada, mais adequada aos tempos atuais, a partir da preparação das novas gerações e da conscientização dos adultos para a necessidade de envolvimento nos trabalhos de cunho comunitário.

De seu Projeto Político Pedagógico (1999), a Direção da escola adotou princípios básicos, que segundo a atual Diretora tem norteado toda a atuação da instituição, são eles:

Priorização dos clientes do ensino fundamental, segundo os preceitos da legislação educacional vigente;

Atuação, enquanto agência educacional, visando a preparação dos alunos para o exercício da “cidadania constante” (exercida, independentemente da idade – buscando eliminar o paradigma de que cidadão é somente a pessoa maior de idade); centralização da atuação da escola para a minimização dos problemas sociais da comunidade; envolvimento da comunidade, através da Associação de Pais e Mestres e Comunitários, buscando a atuação em parceria com instituições locais e externas; manutenção do atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco no sentido de valorizar a sua auto-estima, através de atividades artísticas; estímulo à lideranças estudantis e comunitárias a tornarem-se protagonistas de seu próprio desenvolvimento social; estabelecimento na escola, como padrão, a visão didático-pedagógica de caráter construtivista, assim como a transversalidade, interdisciplinaridade e o sistema de avaliação e promoção continuada; promoção da valorização da cultura nacional e universal através de atividades e programas que busquem o conhecimento da diversidade

cultural dos alunos; trabalhar em parceria com a comunidade dando apoio técnico pedagógico aos anexos 1 e 2, que trabalham com educação infantil e artes.

Dessa forma, na ótica da Diretora, a escola busca redimensionar a sua função social, a fim de criar condições para que os alunos possam desenvolver satisfatoriamente as suas potencialidades, construindo instrumentos próprios de compreensão da realidade e buscando a participação nas relações sociais, políticas e culturais de seu meio.

Cabe comentarmos que a visão de escola – empresa está cunhada no Projeto Pedagógico; por exemplo, os alunos são chamados de “clientes”, busca-se a parceria com a comunidade para que essa execute funções que seriam de responsabilidade do poder público. Transparece no documento, de fato, um ecletismo em termos propositivos, o que é uma marca presente em muitas instituições.

Segundo a Coordenadora Pedagógica do turno matutino, justifica-se o Projeto Político Pedagógico pela necessidade de sistematizar, organizar e planejar estratégias, traçando metas, visando a minimização de problemas relacionados à:

Considerável índice de evasão escolar e repetência; baixa produtividade na modalidade de ensino denominada EJA – Educação de Jovens e Adultos; pouca participação dos pais no processo educacional de seus filhos; situações de risco para jovens e crianças na comunidade; baixo índice de qualificação dos funcionários de serviços gerais e administrativos.

Neste contexto, segundo o referido documento (1999), são encaminhados as qualidades e circunstâncias de:

1. Opção pela visão educacional construtivista;
2. Desenvolvimento de atividades em parceria com a comunidade;
3. Manutenção de atividades educacionais artísticas voltadas para a valorização da auto-estima;
4. Redimensionamento da visão de futuro enquanto instituição voltada para a formação de cidadãos;
5. Atuação preventiva contra problemas sociais que afetem a infância e a juventude;
6. Gestão participativa de processos;
7. Necessidade de direcionamento para maior envolvimento do corpo docente e discente nas atividades educacionais;
8. Qualificação e atualização constante do corpo docente, nas correntes psicopedagógicas que satisfaçam as necessidades e ideais da escola;
9. Necessidade de acompanhamento de alunos com dificuldade de aprendizagem, caracterizados por necessitarem de cuidados especiais;
10. Urgência de atendimento específico para a área de educação ambiental;
11. Reforço das

situações que evidenciem o protagonismo infanto-juvenil na escola e na comunidade.

Assim, a fim de que se tenha uma visão globalizada do ato de educar, a própria escola vem procurando capacitar seus professores no sentido de orientá-los para a promoção de uma educação integral e humanizada, proporcionando elementos para:

Conhecimento dos processos de desenvolvimento humano; conhecimento dos processos de aprendizagem; compreensão das influências do ambiente sócio-econômico-cultural sobre o educando; compreensão e sensibilidade para as diferenças individuais dos educandos; habilidade em se fazer entender clara e eficazmente; habilidade de trabalhar cooperativamente e interdisciplinarmente; interesses em trabalhar com crianças e adolescentes em função de suas necessidades; auto valorização pessoal e valorização da auto-estima do educando. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1999)

Segundo o Projeto Político Pedagógico (1999) a escola pesquisada concorda com a seguinte abordagem:

[...] A eficácia do processo educativo centra-se no professor: seus conhecimentos, suas habilidades, e suas atitudes em relação ao aluno a quem deve motivar. Torna-se, pois, de vital importância promover, antes de mais nada, o desenvolvimento do professor, orientá-lo e assisti-lo na promoção de um ambiente escolar e processo educativo significativos para o educando". (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO)

A Pedagoga do turno matutino acrescenta que mudanças curriculares, inovação de métodos e técnicas de ensino ou do próprio currículo não tornarão por si só o processo de ensino-aprendizagem repentinamente eficaz. É preciso todo um compromisso com a atualização dos profissionais da área do magistério. Continua, dizendo que isso já vem sendo feito na escola de maneira satisfatória, inclusive através da alocação de recursos próprios.

A Diretora acrescenta que "a nossa visão política fundamental é a de que a escola possui o papel social de agência provedora de mudanças estruturais sociais, e de fato, como profissionais da educação nos consideramos capazes de promover mudanças".

A Diretora pondera ainda que “[...] O real ideal político adotado por nossa escola a partir do ano de 1997, o qual temos tentado fazer cumprir no decorrer de nossa prática educativa, relaciona-se com uma visão que vem complementar nossos ideais em termos de ação real que enfatiza”.

Nesse sentido, a Pedagoga enfatiza:

[...] A corrente pedagógica adotada na escola em nível organizacional é a corrente Progressista Libertária, mesclada por particularidades da corrente Crítico Social dos conteúdos, ainda que tenhamos professores que primam por correntes mais tradicionais.

Quanto aos pressupostos psicológicos, continua dizendo, “[...] adotamos a visão de Jean Piaget e Vygotsky, sendo que participamos da visão esquemática da aprendizagem, onde o indivíduo é visto de forma dinâmica continuada, com seus esquemas de compreensão e ação, os quais, são tidos como estruturas próprias para o ato de conhecer”. Para ela, “o corpo docente da Escola Sempre Viva concluiu que a aprendizagem é fruto da realidade histórico-social, ou seja, o processo de desenvolvimento é a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade, sendo educação um produto da interação social e da cultura”.

3.4.2 O Cotidiano da Coleta de Dados

No decorrer dos nossos estudos, como instrumentos de coleta de dados, utilizamos concomitantemente a observação, entrevistas, análise de documentos primários e secundários, informações resultantes de reuniões, encontros, seminários e conversas informais.

A fase de coleta dos dados preencheu o 1º semestre de 2005, estendendo-se até o final de setembro de 2006. A revisão da literatura, pela sua relevância e também pela mudança de orientador, acompanhou todas as etapas do desenvolvimento deste estudo: a elaboração da fundamentação teórica e metodológica, a seleção e caracterização da escola, a análise dos documentos, a realização da coleta dos dados na escola e nos diversos órgãos vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a transcrição dos dados coletados, a

análise e interpretação final dos dados e a redação final da tese realizados no tempo programado.

Utilizamos vários espaços da escola para coleta dos dados, entre os quais destacamos, além das salas de aula, a sala da Diretora, orientação e coordenação pedagógica, a secretaria, as salas dos professores, a cantina, os corredores e o pátio de recreação.

Para investigação das salas de aula fizemos observações, registramos informações de reuniões e de conversas informais, fichas e relatórios de observações dos professores. Esta parte do estudo preencheu o calendário de abril a dezembro de 2005, nos períodos matutino e vespertino, em conformidade com o horário de funcionamento da escola e com o cronograma de trabalho previamente estabelecido.

A observação em sala de aula foi de caráter “participante” mas com a pretensão de não provocar muitas alterações no comportamento dos alunos observados. Foram realizadas de uma a quatro observações em cada sala de aula, conforme as necessidades pontuadas por nossos estudos. Além disso, fizemos, anteriormente, vários contatos/articulações com pessoas na própria escola e com a Pedagoga Distrital responsável pela escola que faz parte do Núcleo de Pesquisa em Psicopedagogia da FAGED/UFAM, para que as observações ocorressem a contento.

As entrevistas continham questões abertas e foram elaborados em dois modelos: um direcionado aos professores, a respeito da política de inclusão escolar da rede municipal e, principalmente, das especificidades da inclusão em suas salas de aula. A outra entrevista foi destinada à Diretora e às coordenadora pedagógicas da Escola, com questões amplas também a respeito das possibilidades da proposta de inclusão escolar na rede municipal e, sobretudo, a respeito do processo de inclusão na sua escola.

Foram também enviados questionário para o Conselho Municipal de Educação, que não nos deu retorno e para a direção do CMEE (Centro Municipal de Educação Especial) que, do total de 10 questões, respondeu, após muita insistência, às questões 5, 8 e 9 . Esse fato contribuiu para estimular a continuidade dos nossos

estudos e espelhou uma situação bastante representativa. As entrevistas e também as conversas informais com servidores da SEMED permitiram coletar dados fundamentais quanto às concepções que estão sendo construídas a respeito da inclusão escolar e da operacionalização desta, bem como as articulações que estão sendo feitas pelo CMEE para que a inclusão possa ser devidamente implantada na Rede Municipal de Educação de Manaus.

A análise documental extrapolou o espaço escolar e coletamos dados na SEMED, no CMEE, CEE/AM. Nesse locais, analisamos documentos primários (leis, regulamentos, decretos, normas, diretrizes e pareceres), buscando compreender a trajetória dos serviços de educação especial no Município de Manaus, as concepções, conceitos e respaldos legais e institucionais que legitimam a inclusão escolar na rede municipal de Manaus.

O planejamento de toda a pesquisa foi redelineado sempre que necessário, ao longo de toda a investigação. Os dados colhidos, com frequência, mudaram o que foi traçado inicialmente, exigindo novas buscas. Assim, todas as questões mais específicas resultaram do processo da coleta de dados e não foram definidas a priori.

Os dados quantitativos também foram incluídos em nosso estudo, pois entendemos, assim como Bogdan e Biklen (1994), que eles fornecem informações descritivas relativas a uma população servida por um programa educacional em particular, e, conforme constatamos, abrem novos caminhos a explorar e suscitam novas questões.

Efetuamos os registros de campo por meio de notas e gravações em meio magnético, de conformidade com as situações de coletas surgidas. O conteúdo dos registros incluiu uma parte descritiva e uma parte reflexiva, pois achamos imprescindível ampliar as descrições daquilo que observamos. Registramos também aspectos subjetivos, surgidos ao longo do processo de recolhimento de dados.

As entrevistas foram, na sua maioria, realizadas individualmente, algumas em duplas, quando as professoras trabalhavam na mesma turma, dividindo as disciplinas. Além da entrevista coletiva realizada com a equipe do CMEE da SEMED, entrevistamos a diretora, as coordenadoras pedagógicas (3) e as

pedagogas. Com as pedagogas as entrevistas foram bastante longas, com mais de duas horas de gravação. Como as demais entrevistas, a maioria das pessoas entrevistadas não se limitava a responder às nossas perguntas e a conversa fluía. Muitas professoras fizeram longos relatos de suas experiências, falando das dificuldades gerais do trabalho e como percebiam as possibilidades da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O roteiro que utilizamos nessas entrevistas continha questões relacionadas ao que pretendíamos investigar e aos objetivos do nosso estudo. Mas essas questões foram sendo revistas e redefinidas enquanto dialogávamos com os sujeitos e levantávamos as dificuldades da implantação da Inclusão Escolar, principalmente quando entrevistamos as professoras envolvidas diretamente com este trabalho.

Enfatizamos, conforme recomendam Bogdan e Biklen (1994), a especulação, os sentimentos, os problemas, as idéias, os palpites e impressões, entre outros.

Com todas as entrevistas transcritas, procedemos à leitura e à releitura destas, momento em que nos “transportamos” a Manaus, procurando mergulhar novamente no contexto em que se deu a pesquisa de campo. Ao mesmo tempo, procuramos nos distanciar dessa realidade, de modo a ter um olhar mais crítico sobre as peculiaridades do nosso objeto de estudo.

Como relatou Pimentel (1994), quando estávamos em campo, também sentíamos uma perplexidade que nos estimulava e levava à ação, durante as entrevistas e diante das discussões. Posteriormente, diante da riqueza de todo o material coletado para a pesquisa, a perplexidade nos deixava, às vezes, paralisada. “O que fazer?” “Por onde começar?”. Em alguns momentos foi importante a (re) leitura de trabalhos, relatos de processos de pesquisas, dissertações, teses, de modo a melhor compreendermos essa metodologia que escolhemos e, aos poucos, irmos nos assegurando de que se aprende a pesquisar pesquisando.

A partir desse vasto material fomos levantando termos indicadores das categorias de análise para darmos prosseguimento ao trabalho. Foi, de fato, o momento mais rico e também o mais difícil desse aprendizado. Eram tantos temas possíveis de serem discutidos e tão interessantes que, em muitos momentos, nos levavam a querer abarcá-los. Mas, diante do limite do tempo, dos prazos e,

principalmente, das nossas próprias limitações nesse estudo, tivemos que nos contentar com a versão que apresentamos.

Das salas de aula selecionadas estudamos os seus planejamentos, currículos, planos de aula, atividades de sala de aula, recursos didático-pedagógicos, formação do professor, perfil do aluno, formas de avaliação, critérios para promoção, tempo e espaço escolar e relacionamentos envolvendo aluno, professor e escola, entre outros.

Buscamos também documentos e/ou informações relativas á organização, à estrutura e ao funcionamento das escolas da SEMED, objetivando o conhecimento mais detalhado e contextualizado da construção do cotidiano escolar.

Procuramos nos documentos secundários (publicações técnicas, artigos de jornal, periódicos, estatísticas, regimentos, arquivos escolares e atividades dos alunos), informações que acreditávamos importantes para ampliar conhecimentos das práticas educativas observadas em sala de aula, facilitando assim a nossa reflexão, interpretação e análise.

Empenhamo-nos em entender como a solidariedade, a cooperação e o senso de justiça estão sendo desenvolvidos no contexto escolar, pois concebemos a ética e a moral como imprescindíveis em qualquer processo de inclusão.

Foram levantados dados sobre legislação federal, estadual e municipal a respeito da educação e especificamente sobre a educação especial e a inclusão escolar, bem como sobre as recomendações internacionais e nacionais referentes à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

O trabalho de campo foi, portanto, realizado de forma sistemática e prolongada, pois, segundo André (1995), assim se torna possível a interação constante entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado e a reconstrução dos processos e das relações que configuram a experiência escolar diária.

No decorrer do tratamento dos dados procuramos organizar as transcrições das entrevistas, as notas de campo, as análises documentais, bem como outros materiais acumulados.

Fizemos a análise dos dados durante toda a coleta, bem como no seu final, pois no nosso entender, a reflexão imediata sobre o que se constata é fundamental para o estudo. Para garantir a fidedignidade dos dados, procuramos fazer revisão contínua de todo o material coletado, no decorrer da pesquisa.

Os dados colhidos foram analisados à luz do entendimento da inclusão escolar, segundo novas abordagens teórico-metodológicas que norteiam as grandes inovações educacionais do momento, como a abertura das escolas à diversidades, paradigmas educacionais e emergentes e novas concepções que estão na base de uma escola para todos.

Nosso referencial teórico foi multirreferenciado, apesar de termos nos estudos desenvolvidos pelo Prof. Hugo Otto Beyer o exemplo de como decidir, pensar e fazer a inclusão escolar na rede regular de ensino.

Um mundo inclusivo é um mundo no qual todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de ser e de estar na sociedade, de forma participativa, e onde as relações entre o acesso às oportunidades e às características individuais não estejam marcadas por interesses econômicos. Que sejam, sim, marcadas pela igualdade de valor entre as pessoas.

Sob essa ótica, o debate deve ser generalizado, para nele incluir e considerar todas as minorias (das quais os indivíduos com necessidades especiais fazem parte). E a escola é um espaço social privilegiado para essas discussões, por suas funções políticas, entre outras.

Entendemos que a nossa experiência profissional na rede estadual de Manaus, especificamente como Chefe do Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial/CETRIDE de 1981 a 1990 e professora da FACED/UFAM desde o ano de 1990, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, contou positivamente na realização do trabalho, facilitando, como nos afirma Rummel (1972), a compreensão de certos mecanismos administrativos, a determinação dos melhores espaços de pesquisa, assim como a decodificação de certos padrões culturais do grupo estudado.

3.4.3 Sujeitos Investigados

Os sujeitos desta pesquisa são as professoras que trabalham com alunos com deficiência inseridos nas salas de aula do ensino regular na Escola selecionada, a Diretora, a Coordenadora Pedagógica da escola, Pedagogas, e, ainda, a equipe do CMEE/SEMED que coordena e acompanha a educação especial na rede municipal de ensino.

a) As equipes

De modo geral, fazem parte do quadro funcional das escolas municipais de Manaus, um diretor, pedagogo, secretária, administrativos, auxiliar de serviços gerais, agente de saúde, merendeiras, auxiliar operacional, professores em sala de aula, professores de educação física, professores/equipe escolar.

A direção das escolas da rede municipal de Manaus, é composta por um diretor, é eleita por Processo Seletivo para Diretor/PROSED desde o ano de 2005, com mandato de quatro anos. Os técnicos, orientadores e supervisores, são concursados para este cargo. Tem ocorrido, entretanto, em algumas escolas, deste cargo ser ocupado por profissionais da própria escola que concluem o curso de pedagogia.

Todavia, mudanças na legislação da rede estão limitando o quadro de técnicos, de acordo como total de alunos da escola. Essa mudança tem causado descontentamento na escola pesquisada, ao se encontrar sem pessoal suficiente para dar suporte ao trabalho pedagógico das professoras.

Isto decorre do fato de que a maioria dos profissionais do magistério trabalha em mais de uma instituição, o que os impede de ir à mesma escola em diferentes turnos.

Desse modo, nem todas as escolas possuem seu quadro completo em todos os turnos.

b) As professoras

O quadro docente da escola pesquisada é formado por 40 professores, sendo 10 professores em sala de aula no turno matutino (manhã), 14 no turno vespertino (tarde), 14 no turno noturno, dois professores de educação física no turno vespertino e um professor/técnico no turno noturno. Todos os professores possuem curso de Graduação completo.

No que diz respeito aos cursos de capacitação específica na área da educação especial, de pouca duração, dentre o total de professoras entrevistadas, cinco delas afirmaram nunca ter feito curso nessa área. Porém, a maioria, ou seja, 35 professoras afirmou ter algum curso promovido pelo CMEE/SEMED. Estes cursos constam de cursos de capacitação docente para implantação do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade e/ou outros cursos feitos anteriormente sobre uma área específica de deficiência-auditiva e mental.

Em relação ao tempo de experiência na área da educação, constatamos que 25 professoras atuam no magistério do Ensino Fundamental há mais de dez anos. Entre as demais, apenas duas estavam iniciando na carreira e as outras tinham entre quatro a seis anos de trabalho escolar.

Com experiência na área da educação especial, há uma diversidade: um grupo de cinco professoras trabalha há mais de cinco anos com aluno com deficiência: uma professora trabalhou em instituição especializada e teve dois anos de experiência com aluno integrado à sala de aula na rede municipal; quatro professoras já atuavam em classes especiais da rede municipal, as outras já atendiam alunos com dificuldade de aprendizagem na rede municipal.

c) Os alunos

Os alunos da escola selecionada, na sua maioria, moram no próprio bairro ou em bairros próximos e pertencem a famílias de baixa renda. Os alunos com necessidades educacionais especiais que estão freqüentando as aulas nas turmas regulares são bem aceitos socialmente por todos: colegas, professores e

funcionários da escola. A escola mantém uma sala especial com 06 alunos (07 a 11 anos) e uma sala de recursos com 15 alunos (07 a 12 anos).

Na escola observada nesta pesquisa, o número de alunos com deficiência atendidos não aumentou, do ano de 2005 para o início de 2006, e sim diminuiu com a evasão de dois alunos.

4. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: (CON)VIVENDO COM A MUDANÇA

Este capítulo trata, mais detalhadamente, da organização e análise dos depoimentos colhidos juntos aos profissionais da Escola Sempre Viva, relativos ao tema da inclusão. Para fins de sistematização, os depoimentos e nosso diálogo com os mesmos, foram agrupados em seções: família e inclusão escolar; preparação da escola para a inclusão; formação de professores; aspectos da estrutura e funcionamento da escola; família, escola e serviço público municipal de atendimento; currículo e adaptações curriculares.

Ao longo do texto não nos abstermos a descrever o que foi ouvido e observado, mas buscamos, propositadamente, um diálogo que aponta alternativas para a superação de situações problemáticas que foram detectadas.

4.1 FAMÍLIA E INCLUSÃO ESCOLAR

Segundo Lima (1997), o eixo epistemológico que sustenta o processo de escolarização é resultante da articulação entre desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação da personalidade. Esse elo, segundo a autora, constitui-se no atual desafio que a educação escolar enfrenta em todo o mundo. Existe uma relação dialética entre a vida na escola e fora dela, porém, com algumas diferenças, salienta a autora (1997). Enquanto no aprendizado da vida cotidiana os significados são inerentes às práticas sociais e culturais, no aprendizado escolar o mesmo não ocorre, pois o seu significado está presente no contato que é estabelecido com a história das idéias, o conhecimento científico-cultural e o complexo processo de desenvolvimento.

As abordagens inatistas, baseadas em premissas das filosofias racionalistas e idealistas, definem que as capacidades básicas do ser humano encontram-se praticamente prontas no momento do nascimento, ou ainda, potencialmente determinadas, dependendo, apenas, do amadurecimento para se manifestar.

Enfatizam aspectos maturacionais e hereditários como fundamentais na constituição do sujeito e do processo de conhecimento. O desenvolvimento assim concebido é um pré-requisito para o aprendizado. O processo educativo está vinculado quase que inteiramente às capacidades mentais e o desenvolvimento é visto retrospectivamente. (REGO, 1995).

Considerando o aprendizado como processo puramente externo, segundo Vygotsky (1988), esta abordagem se utilizará somente dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer o impulso necessário para que modifique o seu percurso. O desempenho no aprendizado escolar, conseqüentemente, deixa de ser assumido pela escola. A criança será aquele sujeito que tem ou não as disposições inatas para o aprendizado. Nesse contexto, o problema de aprendizado escolar é visto como distúrbio inerente ao sujeito, em virtude de seus fatores maturacionais e hereditários. O distúrbio se relaciona à disfunção do sistema nervoso central, sem que haja uma vinculação direta com as condições deficientes ou ambientais. (CAMPOS, 1997).

Em contrapartida, a concepção ambientalista inspirada na filosofia empirista e positivista, atribui unicamente ao ambiente a constituição do sujeito. Privilegia a experiência do ambiente no aprendizado escolar como a fonte primordial de conhecimento e formação de hábitos comportamentais. As características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Aqui desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente. (REGO, 1995)

Vygotsky (1988), discutindo essa posição, coloca que o aprendizado escolar é visto, basicamente, como uma organização de hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridas. Portanto, o desenvolvimento é considerado como uma acumulação de todas as respostas possíveis.

A abordagem ambientalista vê o aluno de forma passiva e o professor como único responsável pela transmissão do saber. O professor, detentor onipotente do saber, conduz o processo de aprendizagem de forma autoritária. Dessa maneira, a escola entende que o aprendizado escolar se dará conforme as condições externas, ou seja, ambientais (REGO, 1995). Nessa ótica, as manifestações de comportamentos de alunos com supostos problemas de aprendizagem são

atribuídas a uma causa única – ao ambiente familiar ou social. Essas queixas reportam-se diretamente ao comportamento do aluno, como aquele que não se adapta à instituição escolar, através da nomeação de “aluno problema”, atrelando o sistema a causas familiares ou socioeconômicas. Essa nomenclatura muitas vezes acaba por estigmatizar o aluno.

Na visão sóciointeracionista, as atividades do aprendizado escolar são sistemáticas e têm uma intencionalidade deliberada, um compromisso explícito, historicamente comprometido em tornar acessível o conhecimento formal organizado pela cultura. As crianças à medida que são encorajadas a adquirir conceitos científicos nas atividades propostas pela escola, estão modificando sua relação cognitiva com o mundo. Por conseqüência, o aprender modifica o desenvolver. (REGO,1995).

Concordamos com Wallon e Vygotsky, que consideram o papel do outro intimamente relacionado ao aprendizado. Neste há incorporação, por intermédio da linguagem, do acervo cultural do grupo ao qual pertence. O professor e todas as pessoas da escola, na ótica sóciointeracionista, são protagonistas do aprendizado. Existe, para eles, uma construção mútua e dinâmica do conhecimento. Para esses autores, é na interação do sujeito com o meio que acontece o desenvolvimento e a aprendizagem. Incluímos nesse protagonismo do aprendizado a família, principal grupo de convivência que passa a compartilhar (ou não) com a escola as atenções da criança.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento é entendido como determinado pelos processos biológicos e sustentado pelas interações sociais com os adultos ou outras crianças, nas dimensões intrapessoais e interpessoais - o aprendizado escolar.

Dentre os diferentes lugares sociais em que a aprendizagem ocorre, destacamos a família, que é em geral o primeiro local social em que o sujeito está inserido. Desde o início da vida o ser humano é constituído como um ser social, biológico, histórico (WALLON, 1979): é na família que aprende a conviver com os outros para que, mais tarde, possa fazer parte dos diferentes lugares sociais.

Segundo Reis (1988, p. 99) “é na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a

formadora da nossa primeira identidade social. É o primeiro “nós” a quem nós aprendemos a nos referir”.

Fernandes (1991) argumenta afirmando que “a origem do problema da aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares que se interiorizam com uma também particular estrutura individual”; nesse contexto, por detrás do não aprender detecta-se uma complexa rede de interações que poderia servir de explicação do porquê do processo ensino aprendizagem ter vindo a se constituir em um problema.

Prado (1996) acrescenta que a família não somente é o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas também o centro da vida social. A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio a sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto.

A família tem sido a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. O dever da família com o processo de escolaridade e a importância da sua presença no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 1990, como nos exemplos pontuados a seguir:

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55º;
- Política Nacional de Educação Especial, que adota, entre suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global dos alunos; conscientizar e comprometer os segmentos sociais, a comunidade escolar, a família e o próprio portador de necessidades especiais, na defesa de seus direitos e deveres. Entre seus objetivos específicos, temos: envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), artigos 1º, 2º, 6º e 12º;

- Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei Nº. 10.17/2001), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Conforme Buscaglia (1997), não é preciso que os pais sejam perfeitos, eles apenas devem ser atentos, sensíveis e humanos. Ainda na ótica de Buscaglia (1993), a criança com deficiência precisa ser educada com as mesmas tarefas, de acordo com suas possibilidades, para que desenvolva o senso de responsabilidade e aprenda a “querer o que faz e não a fazer o que quer”.

Um dos fatores que consideravelmente pode estar colaborando para a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais é a própria família. Porém Glat (1995), no seu estudo sobre o papel da família do portador de deficiência, ressalta que muitos profissionais e estudiosos ligados à área da educação especial desconsideram-na:

A família, quando não ignorada, é considerada parte da clientela e vista também sob a luz da patologia. Este enfoque se reflete na literatura, onde a ênfase da abordagem, como já mencionado, é a problemática vivida pelos familiares (o papel da família na inclusão do deficiente), embora reconhecido, é geralmente relegado a um segundo plano; a família pode no máximo, ser devidamente orientada, auxiliar e incentivar a integração do deficiente, mas nunca ser a vanguarda deste processo. Acreditamos que a família – grupo social primário - é o fator determinante para a denotação e manutenção ou, ao contrário, para o impedimento do processo de inclusão. É justamente pelos profissionais subestimarem a importância da dinâmica familiar que a inserção social das pessoas com necessidades educacionais especiais na comunidade, via de regra, não se realiza. (p. 113)

Desta forma, entendemos que a família pode ser a propulsora e/ou facilitadora do processo de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais, o que é reforçado por Correia:

A inclusão enquanto um processo dinâmico na vida de todo ser humano inicia-se na concepção, pelo fato de ser um indivíduo desejado ou não ao nível familiar passando posteriormente pelos outros níveis – o escolar, o profissional. Esse processo como considero, inicia-se na família, as relações de seus membros entre si e destes para com a sociedade são de fundamental importância para qualquer pessoa, especificamente para o

deficiente, pois seu maior grau de inclusão estará condicionado à maneira como a deficiência é vivida pela família e a forma como a pessoa deficiente internaliza e vive, nesse drama, o papel da pessoa deficiente. (CORREIA, UFMT, V Encontro de Psicologia do pantanal – CEUC – UFMS, 1996)

Entendemos com essa fala que a inclusão é um processo, e como todo processo ele é constituído, e se em nível familiar essa deficiência for acolhida, e a pessoa com deficiência ocupar um lugar na dinâmica dessa família, pode-se conseguir com isso sua inclusão numa esfera maior – a sociedade.

Nesse sentido, buscando Pueschel (1993), compreendemos que “se alguém está convencido de que a vida humana tem valor infinito, então terá de reconhecer que a inviolabilidade da vida jamais será ameaçada pela presença de defeitos físicos ou mentais” (p. 59). Diante do exposto, o mais importante, ao trabalharmos com a família, é valorizá-la enquanto espaço de produção de identidade social básica de qualquer criança, tendo em vista a sua formação como ser humano. Também é necessário que se desenvolva a tolerância pela diversidade humana, isto é, que sejamos capazes de primeiramente enxergar as diferenças étnico-culturais da sociedade em que vivemos e que aprendamos a respeitar politicamente essas diferenças.

Portanto, cada vez mais cabe à escola, muito mais do que a mera transmissão de conteúdos ou a formação de mão-de-obra especializada, que neste contexto a tornaria ainda mais excludente, proporcionar condições de apoio e instrução, atendendo às potencialidades individuais de cada aluno e promovendo a sua inclusão com toda a comunidade.

Vivemos um momento histórico-científico em que uma situação deve ser compreendida a partir do entendimento da complexidade dessa mesma situação. De dobra em dobra, o homem inventa a si mesmo. Os diferentes níveis de compreensão resultam da integração harmoniosa do conhecimento de diferentes níveis de percepção. Sendo a realidade sendo múltipla e complexa, os níveis de compreensão são múltiplos e complexos. (NICOLESCU, 1999, p.73).

Diante deste pensamento, a noção de conhecimento científico fica eivada do entendimento de que há uma rede de concepções e de modelos, na qual nenhuma

parte é mais importante que a outra. Vale dizer que não poderíamos priorizar, ou até mesmo culpar o universo de aprendizagem de uma criança, que é sua família, ela mesma, sua escola, sua cidade.

É a família o ambiente naturalmente responsável pela garantia de pertencimento social e promoção da individualização do sujeito. O processo de aprendizagem faz parte dessa individualização. A aprendizagem realizada no contexto familiar nos faz, ao mesmo tempo, pertencentes, pois compartilhamos relações com todo o grupo familiar, e autônomo, cria em nós uma necessidade de autonomia e individualidade, que vão definir o como e o quando vamos utilizar o que é aprendido. Essa criação de autonomia e individualidade é a base de nossa própria identidade.

Muitas crianças que apresentam queixa de mau rendimento escolar, “encontram-se impedidas de desempenho intelectual satisfatório, devido a problemáticas emocionais, muitas vezes relacionadas a conflitos familiares não explicitados” (SOUZA, 1995, p. 02); a elaboração desses conflitos (familiares e/ou individuais) propiciam a melhoria no rendimento escolar.

Como educadores pretendemos entender a teia dinâmica em que os acontecimentos e seus diferentes entendimentos são compartilhados: a estrutura pessoal da criança, a dinâmica familiar, seu ambiente afetivo, a condição sócio-econômica e cultural, os recursos de que dispõe sua cidade e como a criança se constrói inserida em relações de saberes e poderes. O sintoma da dificuldade de aprendizagem aqui é compreendido como parte da formação da estrutura do todo. (CAPRA, 1997). Logo, a dificuldade de uma pessoa em aprender tem de ser vista a partir do conceito e do contexto de inteireza.

Portanto, se os valores éticos de uma sociedade se situam no interior de uma visão mais ampla da realidade, como o cientista irá encontrá-lo em sua estreita especialidade? Somente uma concepção de globalidade do real poderá levá-lo à consciência de que, em primeiro lugar, ele é um ser humano, depois um cientista. Para isso, o exercício interdisciplinar e transdisciplinar poderá favorecer o resgate da ética na ciência. (CARDOSO, 1995, p. 82)

Sendo a família este componente basal da formação do indivíduo, determinados aspectos da sua dinâmica devem ser observados na formação e/ou na manutenção de uma dificuldade de aprendizagem. Um primeiro aspecto dessa dinâmica familiar a ser abordado é a adaptação do indivíduo ao ciclo vital. Através desse tempo do ciclo vital, o sistema emocional, que é gerado pela família, se move seguindo os seus costumes relacionais, que influenciam diretamente nas formas de se relacionar com a aprendizagem e nas expectativas desse sistema sobre os membros mais jovens.

O movimento do sistema familiar dentro do seu ciclo vital, somado ao padrão de aprendizagem desse grupo, é o que vai dar origem a narrativas sobre projetos de vida, carreiras, sucesso e insucesso. O significado que cada sistema familiar dá às transformações que ocorrem ao longo do tempo marca a possibilidade deste grupo em adquirir novos conhecimentos e uma identidade própria aos indivíduos, possibilitando sua diferenciação.

Mesmo antes de nascer, a criança já é depositária de expectativas de toda a família e, ao nascer, essas expectativas se transformam em missões ditadas por este mesmo sistema. Crescer contrariando essas expectativas e missões pode ser visto como perigoso e sentido pela família como ameaçador ou como uma deslealdade. Nessa linha de raciocínio “toda criança precisa ter o consentimento dos pais, ainda que inconsciente, para crescer”. (POLITY, 2001, p. 41)

Assim como os valores éticos, orais e culturais, a relação com o saber também vem inscrita na história familiar, determinando a aprendizagem, ou a dificuldade desta, em seus membros. Sabemos que, para aprender, uma pessoa necessita estar em condições de fazer um investimento pessoal em direção ao conhecimento. Esse investimento está diretamente relacionado aos recursos pessoais mesclados com as possibilidades sócio-afetivas.

Vale dizer que a aprendizagem vai acontecendo à medida que a criança vai construindo uma série de significados que são resultados das interações que ela faz e continua fazendo em seu contexto sócio-afetivo. Apesar do contexto histórico - social apontar a necessidade de se compreender, respeitar e aproveitar as

diferenças como enriquecedoras do nosso contexto, muitas famílias e escolas ainda vivem e ressignificam as diferenças como problema.

A diferença ainda assusta e intimida, ao invés de provocar mudanças, reflexões e desenvolvimento. Pichon, (1995) nos ensina que família é “a estrutura social básica” e o primeiro núcleo de construção do sujeito. Diante desse enfoque, fica fácil estabelecer a importância, que os educadores as escolas tem dado à família de seus aprendizes. Como estrutura básica, a família tem papel determinante no desempenho do papel aprendiz de uma criança.

Entendemos família como um núcleo ímpar, criador de uma cultura própria e com leis, regras, mitos, ritos e crenças peculiares. Cada pessoa que compõe uma família, além de compartilhar esses mesmos ideais e comportamento, tem suas próprias emoções e suas diferentes significações do cotidiano doméstico. Esses diferentes universos se entrelaçam e vão formando um jeito de viver e conviver que, ao mesmo tempo em que conta, omite seus dramas, suas dores e seus sabores.

A estrutura familiar é um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza as maneiras pelas quais os membros da família interagem. Uma família é um sistema que opera através de padrões e transações repetidas, estabelece padrões de como, quando e com quem se relaciona e estes padrões reforçam o sistema. (MINUCHIN, 1990, p. 57).

O ambiente familiar não é o único fator facilitador da aprendizagem, mas desempenha, sem dúvida alguma, um papel, influenciando o comportamento da sociabilidade e da motivação, o ambiente familiar desenvolve no sujeito sua relação com o saber e suas características como aluno. Um ambiente familiar que contribui positivamente no processo de aprendizagem de seus membros, além de recursos materiais, oferece segurança, calma, e inclui adultos com disponibilidade para interagir com as crianças, ou seja, capazes de funcionar como mediadores entre elas e os estímulos.

Para Maturano (1999), é através de seu envolvimento que os pais fornecem recursos emocionais essenciais ao desenvolvimento de um senso de competência. Esse envolvimento se traduz em atitudes de assistência ao desenvolvimento da criança, de encorajamento e reconhecimento aos seus esforços de autonomia,

exigindo que esta resolva seus problemas, mas mantendo-se disponíveis para assistência, caso precise, e para promoção de atividades sociais e culturais enriquecedoras.

Segundo Louro (2003), a própria escola produz diferenças. Desde o início da sua história a escola exerceu uma ação distintiva fora e dentro dela. Fora separando os que tinham dos que a ela não tinha acesso, e dentro através de classificação e hierarquizações. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começa por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se faz diferente para os ricos e para os pobres. E ela imediatamente, separou os meninos das meninas (LOURO, 2003, p. 57). Na medida em que foi requisitada e conquistada por aqueles aos quais não havia sido dado o acesso, a escola teve que mudar, mesmo assim, as diferenças continuaram a existir e serem produzidas.

A escola dita o que cada um pode ou não fazer. Desta forma sutil, produz o aprendizado de uma postura que culmina na constituição de identidades escolarizadas. Nesse processo, os sujeitos não são receptores passivos, eles se envolvem e são envolvidos, respondendo reagindo, recusando ou aceitando-o inteiramente, de acordo com a modalidade de aprendizagem que herdou de sua família.

As pessoas têm diferentes saberes e interesses, necessidades, habilidades, competências, contextos sócio-emocionais, história e potencial e essas diferenças produzem, ao longo da vida do aprendiz, a singularidade de cada um. Compreender que existem as diferenças entre as pessoas faz parte da formação do educador. Se a escola responde às necessidades proeminentes do contexto em que ela está inserida e muda sua prática e seu pensar para atender o papel social, ela continua cumprindo a sua função formadora e continua sendo escola.

A aprendizagem acontece em um movimento de construção e reconstrução de nós mesmos, do outro, da realidade que nos circunda e do próprio conhecimento. Tentar trabalhar em uma dessas instâncias isoladamente é ineficaz, pois só iria dividir o que é indivisível.

O ser cognoscente é o autor de sua própria aprendizagem e, por isso, autor de si mesmo. Para que essa construção realmente ocorra, nossas crianças

necessitam que os adultos que as atendem, em especial seus pais e, em seguida (e não menos importante) seus professores, saibam colocar-se no papel de pais e de professores, exercer sua autoridade, dar o afeto necessário e, principalmente, separar seus próprios conflitos existenciais dos conflitos de seus filhos e educandos.

Nós, educadores e pais, precisamos entender que ser diferente não tem a conotação de deslealdade para com planos que, embora tenham sido traçados, não foram consultados, pois aqueles que não conseguem se adequar ficam à margem, rotulados e sofrendo as conseqüências de uma identidade formada em cima de uma dificuldade (no início ligada apenas a aprendizagem, mais tarde a todos os aspectos da vida). A demanda pode se tornar insuportável para esse indivíduo, promovendo um fechamento ainda maior como opção a uma exposição a questões que este não consegue de forma alguma dar respostas.

Para Ajuriaguerra e Marcelli (1986), as crianças pertencentes às famílias onde há uma total ausência de organização (os adultos a alimentam quando se lembram, aparecem e desaparecem sem razão, amam ou se batem alternadamente, não diferenciam fome/saciedade, presença/ausência, limpo/sujo, falta/satisfação, amor/ódio) poderão sofrer um esvaziamento da utilização dos processos mentais, ao perceberem a completa impotência para modificar ou esperar modificações em seu ambiente.

Se nem sempre é possível modificar a curto prazo certas referências do mundo exterior e, muito especialmente, as atitudes e os métodos dos adultos que compõem o mundo da criança, algumas oportunidades de ensino que favoreçam a descoberta e a relação da criança com os objetos que a rodeiam poderão levá-la a superar esse tipo de dificuldade. Cabe à escola organizar uma rotina de trabalho que auxilie os alunos a perceberem os limites que os circundam. A existência de um vínculo positivo entre o professor e o aluno também facilitará a identificação com o objeto do conhecimento.

a) Perdas Familiares

Dentre os antecedentes que podem vincular-se diretamente às dificuldades de aprendizagem, a coordenadora pedagógica C. destaca os relacionados a perdas, afastamento ausência de familiares ou de pessoas que convivem com a criança.

COORDENADORA PEDAGÓGICA C: Separação de pais [...] E se a mãe vai trabalhar, é outro problema, porque aí, eles tinham a mãe o dia inteiro, principalmente os pequenos da 1ª série. Quando eles passam a não ter a mãe, então eles estão perdidos. Realmente para eles, é um problema seríssimo [...].

A seguir, analisa as conseqüências do afastamento familiar na aprendizagem dos alunos: “Aparecem os mais variados. Eles podem ficar agressivos, apáticos e para eles acabou, isso não é o mais importante. A aprendizagem passa a ser uma coisa secundária [...]”.

Embora o afastamento ou a ausência dos pais exerça uma grande influência na aprendizagem dos alunos convém observar que esses fatores não devem ser considerados isoladamente.

PROFESSORA B: Então, vai ver que essas crianças estão com problema, os pais são separados, o pai bate na mãe [...]mas às vezes não é [...] a K., que os pais estão separados teve uma melhora [...] ao mesmo tempo olho para o J. que tem pai e mãe casados e ganha tudo do avô e está lá com essa dificuldade [...].

Para refletir sobre os fatos que provocam mudanças significativas na vida da criança como, por exemplo a separação materna, Ferreira (1994) questiona os resultados de alguns estudos que apontam para as vantagens e desvantagens da criação de crianças em creches e orfanatos e que polemizam os efeitos perniciosos da separação ou privação da mãe, pois não há consenso desta ser a principal causa de alguns distúrbios apresentados pelas crianças. Alguns autores sugerem que o atraso observado no desenvolvimento cognitivo e na linguagem dessas crianças deve-se muito mais à privação geral de estímulos do que à separação ou privação da mãe.

Essas observações parecem mostrar que os chamados “problemas familiares” não podem ser entendidos de forma isolada, mas dentro de um contexto mais amplo, envolvendo a própria organização da sociedade.

b) Agressividade nas relações familiares

As Coordenadoras Pedagógicas referem-se à influência dos obstáculos sócio-afetivos na aprendizagem dos alunos, enfatizando a qualidade do relacionamento entre a criança e a família.

COORDENADORA PEDAGÓGICA A: Há coisas que acontecem e que a gente nem sempre está sabendo, mas que interferem na psique da criança. Ela pára realmente, ela bloqueia o aprendizado [...]. O pai bate na mãe, põe as crianças para fora! Tem criança que passa a madrugada na rua, na chuva, e o pai não deixa entrar. Então, essas agressões que ela sofre, depois vão refletir na escola.

COORDENADORA PEDAGÓGICA B: [...]. Os problemas sociais de uma família [...] claro, influem demais no rendimento. Então, você pode pegar uma criança que está bem hoje e amanhã por um problema na família ela parece que esqueceu, parece que ela se perdeu, não quer saber de mais nada.

Mais adiante, a:

COORDENADORA PEDAGÓGICA A. localiza os problemas de relacionamento mais freqüentes: “Muita briga em casa. E neste ano, principalmente, pais desempregados. Deve dar um problema sério na cabeça deles”.

Crianças vítimas de maus-tratos ou obrigadas a conviver com a instabilidade profissional e emocional dos pais, com o alcoolismo e a violência, terão, quase sempre, dificuldade para desenvolver um sentimento de identidade estável e satisfatório. Acabam duvidando de si próprias e deixam de possuir um sentimento positivo de auto-estima. Por subestimarem suas potencialidades, não conseguem resolver as tarefas propostas. A dificuldade e o fracasso em suas realizações provocam o imediato abandono e o retraimento. Como não esperam nada de bom dos adultos, não procuram comunicar-se com eles para explicarem sua vivência interna. Assim, as capacidades de comunicação, tornam-se, em geral, mais empobrecidas, interferindo no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Bleger (1984), toda a conduta com objetos inanimados faz-se em função de pautas de condutas assimiladas na relação interpessoal, e todo o

objeto tem ou contém “cristalizada” uma quantidade de vínculos humanos. A relação com as coisas é sempre um derivado das relações com as pessoas. Assim, os vínculos negativos que a criança desenvolve com os adultos a sua volta certamente interferirão no seu vínculo com o objeto do conhecimento.

c) Superproteção

Ainda que algumas professoras apontem com mais freqüência a indiferença dos pais e a desorganização das famílias como obstáculos à aprendizagem, há também aquelas que se referem ao excesso de cuidados que algumas mães dispensam aos filhos:

PROFESSORA D: Eu acho que a mãe ajuda muito. Deixou essa criança muito dependente [...]. Eu já conversei com ela e ela também chegou à conclusão que “mimou” demais, que ficou muito em cima e acabou limitando essa criança.

Quando os pais são superindulgentes ou exercem um excessivo controle das atividades dos filhos, podem gerar comportamentos caracterizados por baixo limiar de tolerância à frustração, dificultando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor. A capacidade de pensar e de resolver problemas também podem inibir-se. Essas crianças tendem a apresentar precário desejo de autonomia, falta de espírito de iniciativa e escassa criatividade.

No entanto, Pain (1985) evidencia em seus estudos que para algumas crianças com dificuldades iniciais na aprendizagem, a superproteção pode ser salutar e que muitas crianças superprotegidas apresentam uma curiosidade mais aguçada para tentar descobrir o mundo.

Assim, a superproteção só pode ser responsabilizada pelos problemas de aprendizagem depois de examinadas as circunstâncias em que ela está ocorrendo. Em algumas relações familiares, a superproteção é, para a mãe, uma questão de vida ou morte. Isso pode se dar, por exemplo, devido à perda de um outro filho. Nesses casos, ao perceber a angústia da mãe, a criança pode se submeter à superproteção, que se transforma num obstáculo para que a aprendizagem se desenvolva.

d) Falta de contato com materiais gráficos

A falta de contato das famílias com materiais gráficos foi apontada como obstáculo social à aprendizagem da leitura e da escrita.

PROFESSORA B: O problema social aparece com frequência. O pai e a mãe não sabem ler, nunca viram um jornal dentro de casa e se viram, estava embrulhando carne do açougue ou sapato do sapateiro. Eles nunca viram o pai lendo, mostram o caderno para a mãe e ela não entende nada daquilo. Pra ela são os desenhos, por isso não há trocas. Então, esse problema é social. Quando a família não tem contato com a escrita pesa bastante [...].

COORDENADORA PEDAGÓGICA B: As crianças têm problemas porque a casa delas não é um ambiente letrado. Elas não vêem ninguém escrevendo, a escrita não é valorizada. Então, não tem lista telefônica, a mãe não lê um livro, a mãe não escreve uma carta. [...]. A parte escrita é muito pobre, talvez por isso ela não valorize o que ela tinha que aprender [...].

PROFESSORA C: [...] o fato é que com a leitura eles não trabalham [...], é muita televisão [...], livrinho de leitura ninguém se preocupa em comprar. No aniversário é brinquedo, sabe? Livro de leitura é bobagem. Contar historinha acho que nem se usa mais isso! [...].

Já foi comentada a importância das crianças terem contato, desde pequenas, com comentários de jornais, faturas de contas a pagar, instruções para o uso de aparelhos, listas telefônicas, materiais que, embora não sejam dirigidos a elas, informam-nas sobre o valor social da palavra.

Se, além disso, elas têm acesso a livros de histórias, periódicos, papel e lápis, etc., podem mimetizar os adultos como se também fossem leitoras ou escritoras. Tudo isso aumenta a compreensão sobre o essencial das práticas sociais ligadas à escrita, facilitando a aprendizagem.

O fato de algumas crianças não terem ou não terem tido a oportunidade de contato com materiais gráficos priva-as da possibilidade de terem mais elementos para trabalhar cognitivamente com a linguagem escrita e impõe mais uma vez à escola e aos profissionais que nela atuam uma tarefa inadiável: construir um espaço

privilegiado e único, capaz de oferecer aos alunos materiais de escrita, livros de histórias, textos e objetos portadores de textos, fazendo que reconheçam o valor social da escrita.

Uma professora enfatizou a importância de se interagir com as crianças, desde pequenas, através da fala:

PROFESSORA D: Mesmo quando eram bebezinhos e a mãe já pegava um livrinho de histórias, eles sentiam aquele carinho, aquela emoção que vinha de um papel escrito. Ah! isso pra mim é o mais forte! Também ele quer pegar um papel, descobrir e entender aquilo que está escrito.

Segundo Vygotsky (1988), alguns estudos demonstraram que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Reações bastante definidas à voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida e a primeira reação especificamente social à voz já durante o segundo mês.

A criança consegue internalizar os meios de adaptação social disponíveis através dos signos, constituindo-se a fala humana o mais importante comportamento de uso dos signos ao longo do desenvolvimento da criança. Por meio da fala, ela supera as limitações do seu ambiente e se prepara para a atividade futura: planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros.

Outra referência importante do depoimento da PROFESSORA refere-se à introdução de uma terceira instância pela qual a aprendizagem poderá circular. O encontro num “terceiro objeto”, através do olhar de alguém com o qual a criança tem uma forte ligação afetiva, despertará a sua curiosidade. Um adulto capaz de olhar a criança e captar o seu olhar, para colocá-lo, com interesse, em outro objeto, certamente se constituirá, para ela, num forte modelo de aprendizagem.

Importante também é o papel da imitação na aprendizagem, pois à medida que a criança imita os mais velhos em suas atividades culturalmente padronizadas, ensaia os primeiros passos de seu próprio desenvolvimento intelectual. Eis por que o hábito de ler também faça parte da vida do professor, já que ele é a figura de referência da criança.

e) Falta de estímulo

A estimulação ou a motivação para aprender devem ser compreendidas na relação entre os aspectos afetivos e cognitivos do indivíduo, ambos dependentes do meio social. Assim, as crianças provenientes de contextos familiares que não conseguem valorizar a aprendizagem escolar tendem, na maioria das vezes, a não investir energia suficiente para aprender.

PROF. A: Se o pai e a mãe, que são tão importantes pra eles, sobrevivem sem ler e escrever, eles não tem ambição de querer subir na vida e de alcançar um outro status. E vão se acomodando: repetem, repetem, repetem o ano. Então você tem que lutar com o social, essa herança que eles não tiveram. Eles não tem estímulo, não vêem significado, estão aprendendo uma coisa, que nem o pai, nem a mãe, que são tão importantes para eles, sabem [...].

Assim, um dos trabalhos mais importantes do professor junto ao aluno é o de lidar com suas motivações. Entretanto, não se trata apenas de elogiar ou incentivar seu desempenho, mas de oferecer-lhe oportunidades de vivenciar o prazer gerado pelo sentimento de competência pessoal e segurança para vencer desafios intelectuais.

f) Pobreza

Nos depoimentos, a pobreza dos alunos aparece como um forte determinante das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Sem querer negar que grande parte do fracasso de alguns alunos pode estar relacionado à pobreza material a que estão submetidos, é importante estar atento para que a baixa renda das famílias não seja utilizada como justificativa para o insucesso escolar das crianças, eximindo a escola, - sua organização didático-pedagógica, seus agentes, e suas condições internas – de qualquer responsabilidade.

As próprias professoras, às vezes, percebem a existência de mecanismos seletivos na escola e reagem com grande inquietação, tentando buscar saídas, apesar dos limites impostos pelas condições estruturais que enfrentam.

PROFESSORA B: Eu não sei mas, acho que de repente a escola tende a privilegiar certos alunos. Aqueles que conseguem tudo, eles já têm meio caminho andado [...]. Algumas pessoas dizem: “é assim mesmo, você não conseguir levar todo mundo”, mas eu tenho uma preocupação de atingir essas crianças, de realmente conseguir desenvolver um pouco do potencial que elas têm [...].

Outras vezes, ao se referirem aos problemas de aprendizagem, tendem a desviar o foco de atenção dos alunos para si mesmas, compreendendo a própria responsabilidade frente a essa questão.

PROFESSORA B: [...]. Isso me deixa triste, me incomoda porque parece que é culpa minha [...] [...] não sei se sou eu que estou tomando pouca leitura, ou se estou dando pouco exercício. Então, [...] às vezes eu me culpo por não ter tempo de estar pesquisando [...] e como eu gostaria de estar podendo ler [...] de estar podendo ter uma visão ampla [...] Eu acho que tenho uma visão, mas ela é pouca, é restrita [...].

A percepção da importância da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, aliada a um certo grau de discernimento quanto à precariedade do atendimento que a escola dá às crianças pobres (incluindo-se as dificuldades que dizem respeito mais diretamente ao seu próprio preparo), apresenta, sem dúvida, um avanço nas reflexões das professoras no que diz respeito ao seu papel, e ao da instituição escolar na aprendizagem dos alunos.

4.2 INCLUSÃO, E PREPARAÇÃO DA ESCOLA

A escola tem um papel essencial no processo de inclusão dos educandos com necessidades especiais na sociedade, podemos dizer ainda que a escola é a principal porta de acesso para a formação da cidadania. Buscaglia (1993), postulando sobre a inclusão do aluno especial, coloca que nenhuma criança poderá adentrar ao ensino regular se o professor não estiver inteirado de suas características específicas e a professora Mantoan (2000, p. 94) nos diz:

Acreditamos que ao incluir um aluno com deficiência na escola estamos exigindo da instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas e uma mudança de atitude face à avaliação dos alunos, à promoção por séries e níveis de ensino mais avançados.

Dessa forma, os professores que atuarão diretamente com o educando com necessidades especiais necessitam de todo um conhecimento, tanto de aspectos legais como de aspectos teóricos e metodológicos, para saberem atuar com uma pedagogia diferenciada no dia-a-dia em sala de aula. O depoimento da pedagoga revela o entendimento de movimentos necessários à inclusão:

PEDAGOGA: Ainda não temos uma proposta definida pela Secretária Municipal de Educação, mas desenvolvemos nossas atividades de acordo com a LDB, Nº. 9394/96, leituras de artigos e pela participação de algumas professoras em congressos, seminários e cursos sobre educação especial.

Referindo-se ao aspecto legal da formação do educador que irá atuar com alunos com necessidades especiais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, art. 59 inciso III, coloca entre as exigências para o atendimento o que foi referido pela Pedagoga.

PEDAGOGA: 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.

Ainda sobre a formação de professores na Declaração de Salamanca estão prescritos procedimentos para a inclusão:

[...] assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas; [...] inculir em todos os professores uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridas são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer a ajuda da tecnologia, de individualizar os processos pedagógicos para atender um maior número de aptidões.

E mais, nas Diretrizes Nacionais para a Educação, lê-se que:

Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação de programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais.

No tocante ao Estado do Amazonas, o Conselho Estadual de Educação, na Resolução Nº. 041/98, estabelece, em seu artigo 6º, como exigência para a formação do docente que irá atuar junto ao educando com necessidades especiais, conforme determinações previstas nos artigos 58 a 60 da Lei 9394/96, os seguintes critérios:

I – nas classes, escolas ou serviços especializados, professores com especialização adequada em nível médio ou superior; II – nas classes de ensino regular que possuam educandos com necessidades especiais, professores capacitados para a integração dessa clientela nas classes comuns. Parágrafo Único – Os sistemas de Ensino deverão firmar Convênios com Instituições Superiores, e/ou Órgãos especializados na realização de cursos de capacitação e especialização dos professores e exercício na modalidade de Educação Especial.

A Resolução Nº. 02/01 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), estabelece no parágrafo 2º do art. 18 que:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolverem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Embora as recomendações legais desemboquem em um discurso que se aproxima do ideal, a realidade da escola investigada é bem diferente, conforme as palavras da professora A, ao ser indagada sobre o processo de preparação de sua escola para a inclusão de um aluno com necessidades especiais.

PROFESSORA A: não houve preparação. Aceitamos a criança como experiência há dois anos e estamos tentando com boa vontade e esforço, associado ao apoio da família e dos profissionais que acompanham a criança. Ainda estamos estudando as possíveis adequações para continuar atendendo essa criança. O processo é lento, pois não dispomos de profissionais (professores) devidamente habilitados para atuar nessa área (psicopedagoga).

Outros professores se manifestam como transcrito a seguir:

PROFESSORA B: Recebemos informações de como trabalhar com as crianças, com os pais e com o aluno deficiente, no sentido de efetivar a inclusão. Sempre que precisávamos, a coordenação da escola nos orientava como proceder com o aluno em determinadas atividades e situações do dia-a-dia.

PROFESSORA C: Houve reunião com os pais, alunos e professores com o objetivo de prepará-los para receberem os alunos sem assombro.

Segundo a:

PROFESSORA C (psicopedagoga) a preparação para o recebimento do aluno deficiente se resumiu apenas a um “Trabalho com os pais das crianças da turma, professores e toda a equipe envolvida com aquelas crianças. Fizemos leituras sobre o assunto e o trabalho foi bom”.

O processo de preparação de sua escola para acolhida dos alunos com necessidades especiais foi normal, de acordo com as palavras transcritas abaixo:

PROFESSORA D: A coordenação da escola participou aos professores que a escola iria receber crianças deficientes e na primeira reunião de pais comunicou a eles que estaríamos trabalhando com alunos deficientes e participamos de leituras sobre o assunto da inclusão (professora da Educação Infantil).

Nos depoimentos dos professores, em nenhum momento se verbaliza referência às recomendações legais para a atuação junto ao educando com necessidades especiais. O que fica bem claro é uma atuação calcada no empirismo, no qual prevalece a boa vontade, o bom senso e até uma certa pitada de loteria, como se a situação de ensino-aprendizagem fosse um jogo, no qual o educando especial estaria sujeito a ter seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social atrelado à sensibilidade de seu professor.

Segundo Fonseca (1995, p. 107):

A Educação Especial não pode continuar a ser refúgio dos professores menos qualificados. Para a Educação Especial deverão ser recrutados os professores e os técnicos mais competentes científica e pedagogicamente, na medida em que lhes vão ser exigidas capacidades para dar resposta a complexas necessidades, nomeadamente as seguintes: diagnóstico; planeamento curricular; metodologia pedagógica; competência técnica na utilização de vários processos de informação; administração; consulta, que lida com problemas educacionais, ocupacionais, vocacionais, sociais e pessoais; envolvimento pessoal e tolerância; relações públicas, a fim de trabalhar em grupo com as autoridades e serviços e atender aos pais, etc. (p. 107)

A capacitação e conscientização do professor sobre a relevância de seu papel no processo de inclusão dos educandos especiais, junto aos seus pares ditos normais, influencia o sucesso ou o fracasso do desenvolvimento desse aluno, até porque para que se efetive um trabalho de qualidade é preciso o conhecimento das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, às quais se possa recorrer para uma adequação curricular que supra as dificuldades, que poderão ocorrer ao longo do processo educativo.

Escrevendo sobre a capacitação dos professores para atuarem junto aos educandos com necessidades especiais Goffredo coloca que:

Tanto na educação infantil quanto na educação fundamental, a meta principal é satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando a criança a aprender e desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. Isso requer por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Esta prática pedagógica deve ter como objetivo a autonomia intelectual, moral e social de seus alunos. Assim, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar. (1992, p. 68)

O número de alunos em sala de aula tem sido um desafio para o docente, tornando-se obstáculos a um atendimento mais individualizado aos educandos com necessidades especiais.

A professora A ressalta que:

PROFESSORA A: A escola neste caso tem se organizado para proporcionar melhores condições de trabalho ao professor, através de turmas reduzidas para desenvolver

atividades juntamente com os alunos portadores de deficiência e os ditos normais (pedagoga).

Entretanto, nem sempre a demanda que a escola atende e o espaço físico que possui permite estas adaptações. A escola pesquisada apresenta uma estrutura inadequada ao trânsito e permanência dos alunos com deficiência física; difícil acesso, principalmente ao aluno cadeirante, ainda é uma realidade. A escola não apresenta instalações sanitárias compatíveis, rampas, piso anti-derrapante. A Instituição tem se esforçado e, por iniciativa da Secretaria, tem realizado adaptações, mas esta não é uma realidade que predomina. Apesar da escola ainda não se encontrar totalmente equipada para tal necessidade, a gestora, pedagogos, docentes, pais e comunitários todos estão envolvidos em prol dessas mudanças.

Na escola pesquisada o acesso e permanência do aluno com deficiência física acontece da seguinte forma:

PEDAGOGA: Procuramos transformar a escola em um ambiente de inclusão, desenvolvendo um trabalho de conscientização, entre docentes, pedagogos, discentes, pais e comunitários, pois mudando a maneira de pensar das pessoas podemos acolher melhor todos os estudantes até mesmo os dito normais (pedagoga).

Outras apreciações foram colocadas:

PROFESSORA C: A escola os recebe bem, prepara os alunos, conscientizando-os a não discriminá-los, a fazer sentir-se bem, apesar de não termos instalações e equipamentos adequados, mas os nossos alunos tem o nosso afeto e confiança, isto faz com que eles tenham acesso e permanência na escola.

PROFESSORA D: A escola não recrimina o aluno, mas a escola não está preparada para receber um portador de deficiência física, falta adequar portas e banheiros e etc. (supervisora).

PROFESSORA C: Garantir o acesso e a permanência do portador de deficiência na escola é um fator primordial. A escola necessita de estrutura física adequada e recursos didáticos. (professora da 1ª série).

PROFESSORA D: [acesso e permanência] significa ter instalações e equipamentos adequados para o deficiente, principalmente o físico, tratar a criança com respeito, carinho e dignidade (professora da 2ª série).

PROFESSORA C: [acesso e a permanência do aluno] acontece dentro de suas limitações que não são poucas, proporcionando assim um ambiente dinâmico e acolhedor, com assessoramento do macro sistema.

Nos relatos percebemos que para garantir o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais é necessário que todos estejam envolvidos em um trabalho de conscientização para que não haja discriminação, criando condições para os educandos permanecerem na escola, um desafio que implica mudanças de concepções, envolvendo toda comunidade escolar. Outro fator importante é que tenhamos um ambiente favorável, com instalações e equipamentos adequados, bons relacionamentos entre os discentes e os profissionais envolvidos todos precisam sentir que são aceitos.

As mudanças legais para favorecer a inclusão escolar significaram de fato, um respaldo importante a esta linha de atuação. Contudo, a nova regulamentação não produz, direta ou necessariamente, modificações relevantes na prática docente ou nas condições das escolas. Em geral, pode-se afirmar que as mudanças legislativas pressupõem, por um lado, um reconhecimento do que já está sendo feito de forma isolada ou dispersa no sistema educacional e, por outro, o estabelecimento de uma estrutura mais ampla, que orienta e impulsiona em uma determinada direção as atuações dos diferentes agentes educacionais.

No entanto, a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular não é um assunto que possa ser resolvido apenas através de formulações legais. É, além disso e, principalmente, um objetivo que deve ser abordado sob todos as perspectivas, não somente as que têm relação com o sistema educacional, mas também com a sociedade como um todo. A inclusão, assim entendida, é um longo e laborioso processo que exige um esforço sustentado para que todos os fatores que estão em ação contribuam positivamente no resultado global.

O trato com o educando especial não é tarefa fácil tendo em vista as particulares que cada deficiência apresenta, portanto é imprescindível a interação do educador, no que se refere às várias deficiências e síndromes existentes; para uma prática pedagógica baseada na naturalidade e na eficiência é essencial uma formação sólida e uma atuação consciente “o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias. Tem de estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula”. (GOFFREDO, 1992, p. 68).

Porém, não podemos vender os olhos para a realidade das escolas regulares, pois é verdade que muitos professores não se sentem totalmente preparados para trabalhar com alunos especiais, como foi possível constatar na fala da professora F, quando indagada sobre sua experiência e se sentia capacitada para atuar junto aos educandos com necessidades especiais.

PROFESSORA F: Bom, trabalhei durante 5 meses com uma criança especial, foi um processo difícil, pois não obtinha informações claras sobre o problema que ela apresentava. Seria preciso toda uma preparação para realizar o trabalho e obter êxito.

Outro depoimento é do professor G (Ensino Fundamental).

PROFESSOR G: Trabalhei dois anos com duas crianças portadoras de necessidades especiais, uma com síndrome de down e outra com disfunções motoras. Creio que ainda tenho muitas coisas a conhecer, as informações que hoje possuo não me proporcionam segurança para atuar junto ao portador de deficiência, principalmente na educação, pois não conheço metodologias ou trabalhos nessa área.

A professora H, 33 anos, (ensino fundamental) ao referir-se a sua experiência e capacitação para atuar junto ao educando com necessidades educacionais especiais expressa que:

PROFESSORA H: Não tive nenhuma participação efetiva de sala de aula como professora de turma, mas trabalhei algumas disciplinas extra curriculares com crianças portadoras de necessidades especiais. Apesar de ter um certo conhecimento e uma experiência que considero mínima não me sinto totalmente despreparada, considero sim que preciso buscar mais conhecimentos, pois a escola precisa de pessoas que tenham um referencial teórico para desenvolver a prática.

Segundo a professora I, 27 anos, (educação infantil) a sua experiência se configura no dia a dia com um educando deficiente mental.

PROFESSORA I: ...acompanhamento de um aluno portador da síndrome de Down, quando este fez parte da minha turma no ano de 2005, agora troco informações e procuro passar para a professora atual as minhas descobertas. Nos primeiros dias de contato com “M” eu simplesmente fiquei desorientada, pois nunca havia tido contato com nenhuma criança portadora de tal síndrome, e nenhuma formação na área de educação especial. Depois desse desconforto inicial, procurei ler sobre o tema e conversar com os pais de “M” para obter mais informações que pudessem contribuir para conduzir minha prática educativa em relação a essa criança.

Para a professora C, 41 anos, psicopedagoga qualquer professor é capaz de trabalhar com o aluno deficiente.

PROFESSORA C: Capacidade todos nós temos. Não aprimorei a habilidade de atuação com crianças portadoras de necessidades especiais; Ainda não fiz cursos específicos da área. Minha experiência é pouquíssima. Apenas há um ano comecei a manter um contato direto com uma criança com Síndrome de Down, quando da entrada dela na escola.

Por outro lado a professora B, 35 anos, (psicopedagoga) coloca que:

PROFESSORA B: ...trabalhamos com crianças com Síndrome de Down/déficit de atenção/problemas de coordenação motora... não gosto de trabalhar nessa área. Exige muito de toda a equipe.

O professor nem sempre tem conhecimento do desenvolvimento global do aluno, noção das suas potencialidades, até onde ele vai e o que pode exigir dele, essa realidade tende a causar insegurança. O professor G coloca o que segue:

PROFESSOR G: é importante observar essa criança, conversar com a mãe. Se for o caso conversar com o médico, ou pedir para a mãe um laudo e procurar informações. A criança vai contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. É um desafio.

Os depoimentos dos professores e a colocação da professor G fortalecem mais ainda nossa convicção de que as recomendações legais sobre a formação do professor que trabalha com educandos portadores de necessidades especiais ainda

estão muito distantes do discurso proferido nos vários documentos que norteiam a educação a ser oferecida a esses alunos.

4.3 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

São inúmeros os fatores apontados pelas professoras da escola pesquisada que têm dificultado o trabalho com alunos com necessidades especiais, entre eles a falta de formação e desenvolvimento profissional, de orientação, de estrutura e condições de funcionamento da Escola.

A falta de conhecimentos teóricos consistentes é um dos fatores que leva as professoras a encontrarem dificuldades de “criar” estratégias de ensino adequadas aos objetivos traçados, fazendo-as procurar respostas prontas para suas dúvidas. Outro componente que interfere na capacidade criativa das professoras relaciona-se às influências que sofreram por parte do sistema escolar de ensino durante muitos anos. Os programas de ensino, sobretudo os da Rede Pública Municipal, restringiram-se durante muito tempo apenas em oferecer “receitas” para os professores, transformando-os em meros reprodutores de atividades elaboradas por outros, destituindo-os do seu saber, reforçando a dicotomia entre o fazer e o pensar. Trata-se, então, de repensar as diretrizes dos órgãos centrais da administração, para que permitam o acesso a conhecimentos teóricos e ofereçam oportunidades de reflexão sobre a prática.

As próprias professoras têm a percepção da precariedade de sua formação:

PROFESSORA A: [...] às vezes eu culpo o magistério por não ter me dado informações [...] eu acho que tenho uma visão, mas ela é pouca, é restrita [...]. Não é novidade para ninguém que os cursos de formação do magistério em geral, e de 1º grau, em particular, não preparam adequadamente os professores, nem lhes permite acesso a qualquer conhecimento teórico mais consistente. É natural, portanto, que muitos alimentem expectativas irreais, e façam exigências que os alunos dificilmente terão condições de cumprir.

Por outro lado, os cursos de formação de magistério geralmente oferecem uma absorção pouco crítica e apressada de algumas teorias, rapidamente transformadas em modismos pedagógicos, fazendo com que os professores implantem em sua prática fórmulas rígidas, desvinculadas da realidade da sala de aula, ou adotem, por vezes, uma atitude espontaneísta, como se os alunos, por si sós, tivessem condições de progredir.

A Professora A ressalta a importância de fazer um curso universitário, mais especificamente, o curso de Pedagogia, para obtenção de conhecimentos que a auxiliem em sua prática:

PROFESSORA A: [...] experiência de vida eu acho que conta também. Mas a formação, a gente não pode jogar fora, a gente precisa ter. Então eu vejo a minha colega (PROF. C). Eu já estou formada há mais tempo e eu vejo ela se desenvolvendo muito mais do que eu. É uma coisa que machuca a gente. Não é inveja da pessoa, mas uma coisa assim: eu poderia estar recebendo a mesma informação [...] eu poderia estar trabalhando desse jeito [...] por que não tive essa idéia? eu fico pensando. Aí, eu chego à resposta: é por causa da faculdade [...].

O fato de fazer faculdade provavelmente permite a aquisição de conhecimentos e de certas habilidades profissionais que podem favorecer uma visão mais integrada da educação. No entanto, nem todos os cursos universitários podem proporcionar um nível de conhecimentos satisfatórios, sobretudo aqueles ligados às Ciências Humanas que se expandiram indiscriminadamente nos últimos anos e mostram-se afetados em sua qualidade. Mesmo uma reformulação nos cursos de Magistério ou de Pedagogia refletiria em resultados positivos na prática dos profissionais apenas a médio ou a longo prazo. O que resta então às escolas, enquanto espaço de relativa autonomia, é procurar criar mecanismos internos, investindo em propostas de trabalho dentro dos âmbitos e que lhes compete atuar, oferecendo aos professores orientações que possam beneficiar o seu desenvolvimento profissional.

As próprias universidades podem auxiliar a escola, oferecendo ao educadores a oportunidade de acesso a conhecimentos teóricos mais consistentes e atualizados se for estabelecido um canal de articulação entre a Universidade e a Rede Municipal de Ensino, de modo a aproximar docentes do ensino superior e professores do ensino básico. Essa aproximação favorecerá também o próprio trabalho da

Universidade, proporcionando-lhe condições do aprofundamento do conhecimento técnico, administrativo e político do sistema de ensino para, a partir daí, oferecer proposições mais corretas e viáveis. Além do mais, em vista dos graves problemas da educação brasileira, não se justifica o distanciamento entre a produção acadêmica e a realidade concretamente enfrentada nas escolas.

Para que as teorias sejam, de fato, instrumento de trabalho e não apenas referências estereotipadas, modelos nos quais os alunos devem ser encaixados, deve existir um interlocutor capaz de auxiliar os professores a fazerem a passagem entre a teoria e prática – num movimento vivo e contínuo de ir e vir –, na busca de alternativas compatíveis com a realidade.

Justamente por ser fundamental contrabalançar teoria e prática, também é preciso observar os inúmeros empecilhos que dificultam a busca do conhecimento. A quantidade, diversidade e natureza das tarefas desempenhadas pelos docentes na rotina diária – a preparação e correção das atividades, a preocupação com medidas disciplinares, a extensão da jornada a que são freqüentemente submetidos – acabam impedindo-os, muitas vezes, de conseguir sozinhos o nível de concentração necessário à reflexão e à investigação teórica mais profunda.

PROFESSOR D: [...] Como eu gostaria de estar tendo tempo de poder ler [...]. Só que minha vida é corrida [...].

PROFESSOR B: [...] Não é só o tempo que prejudica, como a situação financeira da gente. [...] Se eu não precisasse trabalhar eu estaria cursando uma pós-graduação, mas eu preciso trabalhar, eu não tenho tempo, eu não tenho tempo de fazer à noite e nem acho justo abandonar meus filhos.

Para Patto (1997), a insatisfação das professoras com a situação em que vivem, tanto profissionalmente quanto na condição de mulheres, torna elas especialmente receptivas a propostas, nas quais possam falar de suas frustrações, representações e desejos. Se, para além da aquisição de conhecimentos técnicos, forem orientadas por uma visão complexa do mundo e por questões relativas à escola, podem transformar-se em sujeitos de um processo no qual suas contradições sejam explicitadas, passando a elaborar novas sínteses para a

superação da maneira cotidiana de pensar e de atuar na realidade social. Dessa forma, criam-se condições para uma superação das relações cotidianas alienantes e alienadas.

Como se vê, é imprescindível a ampliação cada vez maior dos espaços de trabalho com grupos de educadores, para que expressem não só suas capacidades teóricas, mas também seus sentimentos, ideologias e inquietações.

Algumas vezes, as professoras têm necessidade de receber orientações, inclusive a respeito da estrutura e funcionamento administrativo da escola.

Tal cuidado evitaria uma série de desgastes e preocupações que ocupam o docente em prejuízo da dimensão pedagógica. As professoras também queixam-se de falta de orientações e de trocas de experiências para que possam trabalhar com educandos com necessidades especiais.

PROFESSOR A: No início [...] eu senti falta de um apoio maior por parte da coordenação para poder passar para gente o que a gente poderia dar. Eu acho que ficou muito solto, porque para as professoras que estão há mais tempo é fácil, mas pra gente, pra mim que nunca tive experiência com alunos especiais ficou mais difícil.

PROFESSOR B: Ah, eu acho que o professor deveria ter mais orientação, porque às vezes, você se sente perdida como eu me senti e não tinha onde me apoiar [...]. Precisa ter mais troca de idéias [...]. A gente se fala muito pouco, o contato com os colegas é muito pouco. Eu acho que a gente deveria ter mais contato, mais trocas de experiências. Todo dia eu tenho uma coisa nova pra contar [...].

Diante desses fatos, é de fundamental importância o papel do Coordenador Pedagógico, para proporcionar aos professores espaço para a realização de um trabalho coletivo de revisão da própria prática, através de grupos de estudos ou de grupos de formação. Mesmo enfrentando muitos problemas por desinformação, algumas vezes as professoras hesitam em recorrer às coordenações pedagógicas na busca de orientação:

PROFESSOR B: Olha, eu deveria perguntar para a Pedagoga não é? Mas, talvez por um problema meu, não pergunto. Eu não quero, eu não queria perguntar, parece que eu já queria saber. É uma coisa assim que a gente vive dentro da gente. Às vezes, eu quero explicação e não pergunto sabe? Eu não sei se é por vergonha de aprender, eu não sei se é para não incomodar [...].

Não fica claro se a professora não busca explicações, porque lhe é penoso enfrentar o próprio desconhecimento ou porque existe um vínculo insatisfatório na sua relação profissional com a Coordenadora Pedagógica.

No primeiro caso, seria de fundamental importância um trabalho junto às professoras para desmistificar a crença de que elas devem possuir um saber absoluto. Se compreenderem que a onipotência e a impotência são duas faces da mesma moeda e que, sendo assim, o saber não está apenas no professor ou no aluno, mas na relação ou no meio do caminho entre os dois, talvez as professoras sintam-se mais à vontade para esclarecer suas dúvidas e possam compreender que a aprendizagem do aluno não depende exclusivamente delas.

No segundo caso, fica evidente a necessidade de um espaço na escola para que os educadores possam avaliar se a relação profissional que estabelecem entre si estaria facilitando ou impedindo um avanço no processo pedagógico-profissional.

A necessidade de uma interação satisfatória entre os educadores que atuam na escola evidencia-se nos depoimentos transcritos a seguir:

PROFESSORA A: A Coordenadora no ano passado, dava uma assistência fora de série mesmo, pena que no ano passado eu não tive nenhuma classe fixa. Eu era substituta. Mas eu acompanhava, eu via, ela não parava, estava sempre enfiada nas classes [...]. Então, eu acho que isso faz falta.

A Coordenadora Pedagógica, por sua vez, explica como ela entende a atuação de uma CP (Coordenadoria Pedagógica).

COORDENADORA A: Eu encaro o trabalho da C.P. como um trabalho de apoio ao professor. Então, eu me sentia como uma pessoa disposta para o que fosse preciso para ajudar as professoras, subsidiando, dando assistência quando um aluno tinha problemas, seja de ordem cognitiva, afetiva, motora ou disciplinar. Porque tem CP que se recusa a chamar a atenção de crianças, se recusa a atender um aluno, se recusa a atender uma mãe, porque ela acha que não é obrigação dela, ela é do administrativo. Eu acho que não, porque o trabalho do CP, também é e deve ser por aí: de conversar com a criança, procurar saber o que está acontecendo, chamar a mãe, assistir às aulas, porque eu acho que não tem jeito de você ser uma C.P. de controle remoto, ficar na sua sala e não saber o que está acontecendo nas salas de aula.

COORDENADORA B: [...] O trabalho das Coordenadoras Pedagógicas é junto às crianças, aos professores, aos pais, à equipe. Você tem que fazer um trabalho conjunto [...]. Acredito que a CP é muito burocrática, que vive escrevendo projetos e não vai para a vida prática, não ajuda. Entendo o trabalho da CP como um trabalho de ajuda, de uma pessoa que está na escola para observar o pedagógico, para fazer intervenções pedagógicas [...].

Os depoimentos mostram ser imprescindível que as coordenadoras estabeleçam um contato próximo com as professoras e com o trabalho realizado em salas de aula, para poderem estabelecer uma relação de confiança. Só assim poderão observar as lacunas existentes entre o que é narrado pelas professoras e o que de fato acontece em sala de aula.

Ao mesmo tempo, o fato das coordenadoras não estarem diretamente envolvidas na relação ensino/aprendizagem e de terem condições de manter um certo distanciamento dessa relação poderá levá-las a identificar, com maior clareza, algumas situações que passam despercebidas das professoras. Nesse momento, é importante que as professoras tenham a oportunidade de falar sobre o que estão fazendo, tornando consciente aquilo que, na maioria das vezes, é vivido intuitivamente.

Para que tudo isso seja possível as coordenadoras necessitam de orientações para atuar como mediadoras competentes nas discussões, nos grupos de estudos, nas reflexões e nas trocas de experiências de trabalho, pois, talvez por falta de conhecimento, encontram dificuldade para exercer uma liderança competente que leve as professoras a recorrerem a elas para esclarecerem suas dúvidas.

COORDENADORA PEDAGÓGICA B: A escola gostaria de receber sugestões [...] nós estamos abertos para receber [...] a gente é humilde o bastante para saber que tem que aprender. Está todo mundo aqui para aprender. Então, a gente não acha que é uma vergonha dizer que não sabe [...]. Seria muito bom receber outras experiências que têm havido por aí, que a gente não toma conhecimento [...].

Mais adiante, quando se refere aos subsídios que gostaria de receber para trabalhar com alunos com necessidades especiais, faz os seguintes comentários:

COORDENADORA PEDAGÓGICA B: Às vezes pode ser uma coisa tão simples que a gente nem pensaria que aquilo poderia ajudar o aluno. Então, o que vocês tivessem, o que alguém pudesse mandar a gente está aberto para receber [...]. O que aparece a gente passa, tenta mostrar. Talvez a gente esteja falhando em alguma coisa que possa estar ainda nos nossos olhos e a gente não está vendo. Tem coisas que não conseguimos checar no aluno, não conseguimos alcançar nossos objetivos, não sei por que [...]. Quando você faz o Normal, quando você faz Pedagogia você vê o aluno "normal", entre aspas, porque a gente acha que é difícil falar o que é "normal", mas não aquele aluno com problema.

Convém ressaltar que por vezes as Coordenadoras Pedagógicas solicitam sugestões não porque adotam uma postura comodista ou descomprometida com o ensino, mas porque estão cientes da complexidade das questões que envolvem os educandos com necessidades educacionais especiais.

O fato da Coordenadora demonstrar percepção do próprio desconhecimento e, ao mesmo tempo, estar acessível para aceitar sugestões, talvez possa facilitar a implantação de alternativas de trabalho para atender a essas questões.

O grupo de estudos na escola é a via de acesso apontada pela Coordenadora pedagógica B na realização de um trabalho dessa natureza:

COORDENADORA PEDAGÓGICA B: Nós já tivemos um grupo de estudos aqui. Então, eu acho que deveria ser por esse caminho. A princípio aproveitar esse grupo de estudo. Sabe por quê? Nesse grupo de estudos há troca. Se você só manda uma apostila, você não vê os dados de volta. No grupo de estudos eu mostro o resultado! É uma coisa assim bem movimentada, que não fica fixa: só aquilo e acabou, e agora, o que eu faço?

Novamente percebe-se o desejo de um tipo de trabalho que privilegie os pequenos grupos e ofereça a possibilidade de refletir conjuntamente, de trocar experiências, de rever constantemente a prática.

4.4 ASPECTOS DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Alguns fatores relacionados à estrutura e às condições de funcionamento da escola também são apontados pelas professoras como empecilhos para o desenvolvimento do trabalho.

4.4.1 Matrículas suplementares

A Professora A, por exemplo, menciona as matrículas suplementares como uma medida que atrapalha o andamento da classe:

PROFESSORA A: Até semana passada eu estava recebendo alunos. São crianças vindo, vindo, vindo. Não tem fim, entende? A gente tem que fazer das “tripas coração” [...].

O desabafo procede, pois se é verdade que não se pode negar a garantia de acesso à escola, também é verdade que as matrículas suplementares tendem a agravar as já penosas condições de trabalho enfrentadas em sala de aula, uma vez que o professor também deve lidar com o processo de adaptação pelo qual esses alunos necessariamente passam até criarem vínculos com o novo ambiente escolar. Além disso, se essas crianças apresentam dificuldades para aprender, o andamento do trabalho em sala de aula torna-se ainda mais difícil, com prejuízo não só do grupo, mas também do aluno que chega.

O fato das matrículas suplementares serem uma realidade já previsível é mais um motivo para que a escola incentive um trabalho menos linear e estereotipado, e que abra mão da pretensão de igualar todos os alunos, segundo a falsa noção de que os pontos de partida da aprendizagem escolar devem ser iguais.

4.4.2 Número excessivo de alunos x impossibilidade de atendimento individualizado

A impossibilidade de um atendimento mais individualizado aos alunos devido à superlotação das classes é freqüentemente apontada pelas professoras como um obstáculo à realização de um trabalho qualitativo.

PROFESSORA B: Então quando eu vejo as dificuldades eu tento, sabe? Mas é difícil porque você tem 42 alunos [...]. Enquanto você está com um, o outro está lá virando tudo. Já fez o dele, já cansou daquilo, já quer fazer outra coisa. Então esse trabalho é muito difícil [...].

PROFESSORA C: [...] Numa classe de trinta e poucos alunos não dá para você fazer, porque você perde muito tempo. Enquanto você está aqui nessa fileira abaixada, o outro está lá conversando outra coisa que não tem nada a ver, e o outro, já está comendo biscoitinho lá na mochila. Essa é a realidade, é o nosso dia-a-dia mesmo. É o fator de ter muita criança na sala. E eles me requisitam o tempo inteiro. De você tentar fazer um trabalho individual com cada um [...], passar de carteira em carteira e você não conseguir dar continuidade. Às vezes eu fico nervosa porque um me chama de cá, outro me chama de lá [...].

As observações realizadas nas salas de aula mostraram que as tentativas de atender os alunos com mais dificuldades resultam em tumulto e ansiedade nos alunos e na professora, mesmo para as mais experientes e competentes em manter sua figura de autoridade, como é o caso da Professora C.

A situação se agrava na 1ª série, em primeiro lugar, porque os alunos nessa faixa etária solicitam constantemente a presença da professora; em segundo lugar, porque, acostumados às propostas mais descontraídas e diversificadas da pré-escola, os alunos tendem a se dispersar facilmente, quando submetidos a um sistema mais formal de ensino.

COORDENADORA PEDAGÓGICA A: É muito difícil porque dá muito trabalho. Principalmente nas 1ª séries, você tem que ficar muito no atendimento individual. Isso nem sempre é possível. Já não é possível com o aluno que rende bem, imagina com aquele que tem mais problemas. Por mais que o professor se esforce, se interesse, esse aluno precisaria de mais atenção, que não é possível dar, por condições físicas mesmo, numa sala grande [...].

Faltam condições de oferecer à criança, inclusive, certos subsídios básicos para seu trabalho, como, por exemplo, esclarecimentos a respeito da atividade que está sendo solicitada.

PROFESSORA B: Às vezes, você está propondo uma atividade e a criança não está te compreendendo e você não pode estar ali do lado dela, você não pode dar um atendimento só pra ela, pra aquela dificuldade dela naquele momento que às vezes era o que ela precisava: que o professor percebesse aquela dificuldade ali naquela hora que

está dando aquilo e fosse lá e ajudasse.

Isso faz com que as dúvidas dos alunos passem despercebidas, impedindo as professoras de selecionar procedimentos adequados à realização das tarefas e, conseqüentemente, a resolução de dificuldades iniciais, impossibilitando um avanço na aprendizagem.

Cientes disso, mas cerceadas pelas condições de trabalho, as professoras pouco podem fazer, além de detectar os problemas mais gritantes.

PROFESSORA D: Então, às vezes, é uma coisa super fácil de você chegar perto da criança e fazer com ela. Esclarecer pra ela: Olha, é assim e tal. Faz sozinha agora. Então você vê que quando você vai, chega e faz com ela, ela até consegue. Mas se ela ficar perdida lá [...] porque às vezes a criança não diz “Eu não estou entendendo nada!” Ela finge que está fazendo, mesmo que não esteja entendendo. Mas o professor com 38 ou mais crianças é difícil [...]. Você consegue localizar alguns que estão com maior dificuldade, ir lá e ajudar, outros não. Outros passam sabe? Porque você acha que está fazendo [...].

COORDENADORA PEDAGÓGICA A: Você não tem como detectar. Você não pode ir fundo porque seu trabalho ali é limitado. Então, você teria que dar um aprofundamento no caso. E às vezes, muita criança passa batido. Porque a gente não tem tempo, condições, uma pessoa certa que faça esse acompanhamento e que cheguem à causa pra poder ajudar o aluno [...].

O fato das professoras conseguirem localizar somente os alunos com problemas mais evidentes coloca em risco os demais que também necessitam de ajuda. Além disso, nem sempre os sintomas mais evidentes são mais graves. Por exemplo, uma criança dispersa tem mais chances de ser percebida do que uma criança que não aprende porque tem medo de aprender, pois a última, na maioria das vezes, não perturba e é muito mais fácil de ser controlada.

4.4.3 Número excessivo de alunos x generalização dos conhecimentos

A superlotação das classes também leva as professoras a adotarem mecanismos que diminuem ainda mais o contato com os alunos: generalização dos

conhecimentos, condução apressada e superficial das atividades, correção coletiva e impessoal das tarefas.

PROFESSORA D: A maior dificuldade em atingir essas crianças é aquilo que eu estava falando pra você, de ter que tratar tudo muito no geral, sabe e não conhecer as particularidades de cada educando. Porque, por exemplo, eu trabalhava numa pré-escola que a gente tinha, o quê, 10 crianças dentro de uma sala. Eram turmas pequenas porque as salas eram pequenas, então, a gente não tinha muita criança. Nossa! Mas, assim [...] você conhecia aquele aluno, sabe? Tudo dele você conhecia [...]. Então, a maior dificuldade é essa. Acho que é você não poder lidar com todas as crianças. Às vezes você não consegue tratar eles com individualidade, sabe? Às vezes você acaba generalizando tudo porque você não pode fazer um trabalho mais individualizado. Com 38 crianças, não dá, é muito difícil [...].

PROFESSORA B: Eles lêem em conjunto [...]. Você até percebe que uns vão pela onda dos outros [...] aí eu olho para a boca de alguns e estão lá falando outras sílabas, pronunciando outras sílabas bem baixinho [...].

A leitura coletiva é um exemplo de atividade mecanizada. Mas há outros. Na avaliação das tarefas, as professoras utilizam freqüentemente o sistema de auto-correção, de modo que não é possível saber como cada aluno trabalha e por que desenvolve determinadas hipóteses em sua aprendizagem.

4.4.4 Número excessivo de alunos x sentimentos de frustração e desânimo

Ao perceberem que não estão conseguindo obter resultados positivos com os educandos com necessidades especiais, ou seja, que apresentam problemas de aprendizagem as professoras assim se manifestaram:

PROFESSORA A: É não poder dar um atendimento individual. Porque a gente quer, mas não dá, você não pode deixar os outros! E os outros também te dão um retorno maior, não é? Estão aí também está você, sua emoção de estar produzindo, de estar colhendo frutos. Os adiantados te dão uma recompensa e eles sempre fracassam. Às vezes, eles conseguem uma palavra, amanhã não lembram mais. Então você volta a ensinar. No dia seguinte eles lembram. Daí dois dias esquecem. Isso é um desânimo! [...].

Quando esta situação se repete por muitas vezes, é natural que o professor adquira um sentimento de inoperância, que certamente o levará a deixar de investir energia nesse tipo de trabalho. Assim como ocorre com o aprender, no ensinar o prazer e a motivação caminham lado a lado, alimentados por experiências de resultados positivos. Na ausência destes, instala-se um círculo vicioso. A professora não consegue atender individualmente aos alunos com necessidades especiais e, diante disso, desanima, mobiliza-se cada vez menos para fazê-lo e vê as dificuldades aumentarem.

Essa situação torna-se ainda mais grave quando lembramos que se fala tanto no processo de construção do conhecimento, no importante papel da interação na aprendizagem e, fundamentalmente, na presença do professor como mediador competente entre o aluno e o conhecimento.

4.4.5 Algumas alternativas apontadas pelas professoras para o excesso de alunos

Professoras e Coordenadoras Pedagógicas apontam a diminuição do número de alunos por classe e a contratação de professores auxiliares como algumas alternativas de trabalho que facilitariam o atendimento individualizado junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

PROFESSORA A.: [...] ou se diminui o número de alunos para poder dar um atendimento maior, mais individual, ou se põe uma ajudante na classe [...].

PROFESSORA C: Eu acho que alguém deveria se unir com a escola, porque nós não temos nenhum auxiliar na sala de aula [...]. Eu acho que se tivesse outra pessoa que ajudasse a arrumar outras atividades pra elas fora do horário da aula, eu acho que ajudaria muito! Paralelamente às propostas que visam um investimento na competência da professora, é urgente que algumas questões sejam repensadas. Se os educandos necessitam de atendimento mais individualizado, essa forma de trabalho deve ser encontrada.

Não se trata de abraçar uma postura conservadora e elitista, desvinculada do contexto social em que vivemos, simplesmente diminuindo o número de alunos por classe, em detrimento dos benefícios da educação a todos indistintamente. Trata-se

de assumir que a concepção de educação como objeto de democratização só terá sentido quando os alunos das escolas públicas brasileiras tiverem acesso a um atendimento com a mesma qualidade do oferecido às crianças das classes privilegiadas. As escolas freqüentadas por essas crianças, com certeza, têm procurado inúmeras alternativas de trabalho que possibilitam um atendimento individualizado. Ao receber atenção diferenciada, os alunos sentem-se mais confiantes e, logo no início do trabalho, apresentam indícios de um certo avanço na aprendizagem.

PROFESSORA B: Só o fato deles saberem que estão tendo um espaço, um tempo, que a escola está se dedicando mais a eles que eles tem uma chance maior [...] eles já sobem alguns degraus [...].

Apesar desse avanço inicial já demonstrar o ganho que este trabalho com uma pedagogia diferenciada significa para os alunos com problemas para aprender, apenas reuni-los em pequenos grupos não basta, sendo necessário estar atento a todas as manifestações da criança que possam ajudar a compreender suas dificuldades.

PROFESSORA A: Eu acho que antes de tudo essas crianças precisam ser ouvidas. Precisam ser tratadas como uma criança que está ali e tem coisas pra dar e que tem muito pra contar [...]. Principalmente essas que têm problemas [...]. Aquelas que têm maiores dificuldades são exatamente aquelas que ficam no cantinho, não se arriscam pra nada. Eu acho que é assim [...]. É assim que eu me sinto às vezes: - eu não conheço bem ele. Eu conheço algumas coisas dele. Então é essa coisa de conhecer mesmo esse aluno, saber mais dele e sobre ele; conversar mais com ele, não dá pra conversar com um ou outro, manter um diálogo com eles. Às vezes é muito difícil. Então é essa coisa de atingir mesmo as crianças, né? Cada um como pessoa, diferente da outra [...].

PROFESSORA C: Eles precisam de um acompanhamento individual, isto porque você precisa descobrir onde elas estão precisando de ajuda. O quê? Onde? Qual é o ponto? e tem que ser individual, não há outra forma [...].

Para atingir “aquele pontinho” ao qual a Professora C se refere, para descobrir onde as crianças estão precisando de ajuda, para conhecê-las, é necessário haver um tipo de escuta capaz de compreender a história das relações da criança com o objeto do conhecimento: suas estratégias de pensamento, sua

representação do estudo, bem como a representação da família. Sobretudo, é necessário entender que os problemas para aprender não são produtos apenas de dificuldades cognitivas, mas também de aspectos afetivos. Assim, a utilização de materiais diversificados permite criar situações em que os aspectos cognitivos, os conflitos e o próprio vínculo com o objeto do conhecimento sejam trabalhados.

Essa maneira de atuar pode ainda ajudar os alunos a se sentirem mais valorizados, fazendo-os colocar energia em tarefas intelectuais, despertando o sentimento de competência e de segurança para resolver problemas e levando-os a descobrir o prazer de aprender.

Ao mesmo tempo, não se pode relegar somente às professoras a tarefa de escolher as estratégias de ensino mais adequadas para suas práticas de trabalho. Pela precariedade de sua formação e pelas próprias condições de vida a que se são submetidas, as docentes, na maioria das vezes, não dispõem de espaço e tempo para ter acesso a conhecimentos teóricos que lhes possibilitem propor as alternativas de trabalho mais adequadas.

Esta questão traz à tona a importância do coordenador pedagógico como sistematizador das diversas áreas do conhecimento, seja como articulador desses conhecimentos frente aos problemas concretos vividos pelas professoras no seu cotidiano, seja como mediador, junto a elas, dos pressupostos teóricos e das diretrizes práticas. É imprescindível que as professoras sejam orientadas, para que possam localizar e trabalhar com estratégias de ensino diversificadas, apresentando situações pautadas na própria vivência da criança, utilizando materiais que lhe ofereçam a oportunidade de identificar, por exemplo, a escrita e de relacioná-la com o cotidiano, oportunizando, assim, o entendimento do seu valor social.

Para tanto, é fundamental que as Coordenadoras Pedagógicas sejam extremamente cuidadosas ao abalar a crença das professoras nos seus conhecimentos. O “novo” pode significar uma ameaça à identidade, ao “eu”, tornando as professoras resistentes aos novos conhecimentos. Com essa compreensão, as coordenadoras também compreenderão as possíveis resistências dos professores não como uma afronta pessoal, mas como desejo de proteger o

próprio “ego” (o conhecimento que “eu” domino, o jeito como consigo “me” encontrar).

As novas idéias, portanto, devem ser introduzidas devagar e, durante esse processo, os professores devem poder trabalhar por substituição ou justaposição de conhecimentos.

4.5. FAMÍLIA, ESCOLA E SERVIÇOS PÚBLICOS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO

Outro aspecto que aflorou nas entrevistas diz respeito à relação das famílias com a escola e das famílias e da escola com serviços públicos municipais.

4.5.1 Falta de contato: pais - escola

A falta de contato com os pais dos alunos que apresentam dificuldades para aprender foi apontada pelas professoras como empecilho para que suas dificuldades sejam solucionadas.

PROFESSORA A: [...] eu quis conversar com a mãe porque fiquei preocupada, eu chamo a mãe e essa mãe não vem. Eu já tinha chamado ela [...].

Quando a criança apresenta uma necessidade educacional especial, a forma como a família reage pode agravar ou ajudar na potencialização do seu processo ensino-aprendizagem. Além disso, o contato com as famílias pode trazer informações sobre os fatores que interferem na aprendizagem e apontar os caminhos mais adequados para ajudar a criança. Também torna possível orientar os pais para que compreendam a enorme influência das relações familiares no desenvolvimento dos filhos.

A falta de contato com as famílias torna-se ainda mais grave quando há necessidade de encaminhar os alunos para profissionais especializados fora da escola, pois as crianças dependem dos pais, muitas vezes ausentes, ou resistentes ao atendimento extra-escolar.

PROFESSORA C: As mães não tomaram providências ainda, nenhuma! [...] A mãe do J., eu chamei e ela não veio ainda, nunca vi a cara dela. A mãe do M.P. nunca apareceu [...]. A mãe do F. é essa que veio e falou pra mim que ele não tem problema nenhum.

COORDENADORA PEDAGÓGICA A: Eles não vêem problemas, sabe? Não acham que é muito sério, mesmo falando que a criança apresenta limitações, que está com rendimento baixo.

Por vezes, os pais não comparecem à escola e resistem à idéia de que seus filhos apresentem problemas para aprender, simplesmente porque não acreditam na escola. Como pudemos observar anteriormente, nem sempre os professores sabem explicar com clareza o que está acontecendo com o aluno. Desse modo, é natural que os pais duvidem da opinião da escola. A existência de um trabalho que ofereça conhecimentos para que os educadores possam compreender o processo de aprendizagem dos alunos e diagnosticar com precisão problemas dele decorrentes permitirá que estabeleçam um diálogo firme e seguro com os pais, contribuindo para que esses confiem na orientação da escola.

4.5.2 Indiferença dos pais x serviço público municipal de atendimento

As coordenadoras pedagógicas apontam outros empecilhos para encaminhamentos.

COORDENADORA PEDAGÓGICA B: A gente se comunica com os pais para ver se tem convênio, se dá para levar a criança, se a gente pode encaminhar para fazer um tratamento. Quando não há vaga perto de casa, eles não levam, nem se importam [...].

COORDENADORA PEDAGÓGICA A: Se o tratamento for muito longo eles desistem no meio. Se for muito longe o lugar onde eles têm que ir, também desistem porque não têm dinheiro para o transporte [...].

COORDENADORA PEDAGÓGICA A: Um dos casos mais problemáticos é o de uma menina que já é a quarta vez que está na 1ª série. Aí nós encaminhamos para o posto da Prefeitura. A mãe foi até lá, daí marcaram para outro dia. Ela voltou para a entrevista, mas agora, como não tem mais vaga, mandaram para o Complexo Municipal de Educação Especial. Ela veio pra mim outro dia e falou: - Olha, eu vou levar porque a N. precisa, eu

sei que ela precisa, mas será que não tem um lugar mais próximo? [...]. Então veja que tortura deve ser pra essa mãe saber que a filha precisa, que até existe tratamento, mas que é uma epopéia! Essa menina já está há 5 anos pra lá e pra cá [...].

A avaliação dessa aluna demonstrou que ela está bastante defasada em relação à classe e apresenta algumas dificuldades de aprendizagem (troca de letras na fala, escrita ilegível) que vêm se manifestando há muito tempo. Além disso, a idade cronológica (13 anos) é bastante avançada para freqüentar uma sala de 1ª série.

Alunos com esse histórico escolar vivenciam freqüentemente a sensação de fracasso. Sentem-se diferentes dos outros, com reduzidas chances de poder atuar de acordo com o potencial que possuem. Portanto, na maioria das vezes, suas dificuldades não estão relacionadas apenas ao conteúdo escolar, mas ao comprometimento do vínculo com o objeto do conhecimento.

A falta de condições reais para cumprir o compromisso de tratar esses alunos como indivíduos particulares, com direito à diferença, acaba mantendo o fracasso que os leva à perda total de interesse pela aprendizagem.

Enquanto a escola não tiver condições de lidar com a problemática desses alunos e de propor um trabalho psicopedagógico com a garantia de que evoluam no processo ensino-aprendizagem, depoimentos como o da coordenadora pedagógica C ainda serão o retrato da nossa realidade.

COORDENADORA PEDAGÓGICA C: Eles estão esperando que alguma coisa aconteça. Eles estão na sorte, jogados, à deriva, esperando! Porque eles não saem sozinhos. Eles precisam de ajuda! [...]. É uma criança com 5 anos de reprovação. Mas eu acredito piamente que se houvesse um tratamento firme ela teria condições de ter ido pra frente.

Embora os depoimentos não indiquem isso, pesquisas têm demonstrado que o desejo que os filhos estudem e tenham sucesso na aprendizagem escolar está sempre presente nos depoimentos dos pais de alunos. (PATTO, 1991)

Por isso, se analisada com cuidado, percebemos que a aparente indiferença das famílias pode ser na verdade, uma reação às dificuldades sócio-econômicas e às precárias condições de atendimento dos serviços públicos.

COORDENADORA PEDAGÓGICA A: Eu sei que para agendar a primeira consulta demora mais ou menos um mês [...]. Alguns postos até atendem, mas depende de haver vaga no momento [...]. Também tem isso: mesmo que consiga a vaga, depois acaba não tendo constância. Por conta de concursos de admissão e greves, o tratamento não fica freqüente [...]. Em resumo, a criança vai ficar um longo tempo sem tratamento [...].

De fato, as famílias que aceitam e procuram atendimento são, na maioria das vezes, submetidas a uma longa espera até conseguir uma entrevista.

Quando finalmente conseguem a vaga, têm de enfrentar outros entraves que provocam irregularidades nos atendimentos. Dentro desse quadro, a interrupção e abandono do tratamento é provocado muito mais pela precariedade do atendimento que pelo desinteresse dos pais.

4.5.3 Escola x serviços públicos de atendimento

Outro fator que impede o sucesso do atendimento é a falta de contato entre os profissionais que atendem os alunos e os profissionais que atuam na escola:

COORDENADORA PEDAGÓGICA D: Nós não temos outros dados de tratamento dos alunos, nós não recebemos. São os pais que tratam diretamente, ou o aluno é que nos vem informar [...].

COORDENADORA PEDAGÓGICA E: As psicólogas têm muito pouco contato com a escola. Eu exigia muito delas: telefonava, pedia relatório. O que elas mais queriam era saber da escola [...] mas elas não dão retorno. Às vezes a gente insistia porque acho que a falha também está aí [...]. Porque uma vez que você encaminha, elas têm um trabalho para ser feito lá e nós um trabalho para ser feito aqui [...]. Então eu vou falar! Algumas vinham conversar comigo e passavam muito pouco. Não davam retorno à professora. Só queriam saber, saber, saber! Eu acho que isso é uma outra falha nos atendimentos [...].

A troca de informações entre os profissionais que atuam junto aos alunos é imprescindível. Para os que trabalham nos postos de saúde, porque os dados

fornecidos pela escola podem complementar e precisar melhor o diagnóstico. Para os que atuam na escola, porque podem rever seu trabalho, contribuindo para o sucesso dos alunos na aprendizagem.

A comunicação entre os dois campos de atuação também ajuda o profissional dos postos de saúde a delimitar seu papel com mais clareza, diminuindo o risco de patologizar os problemas de aprendizagem ou de propor intervenções inúteis e prejudiciais. Já os professores, ao perceberem melhor a natureza do trabalho desenvolvido fora da escola, podem reavaliar as falhas no ensino que oferecem aos alunos.

Um outro empecilho relacionado à estrutura e funcionamento dos serviços prestados, principalmente nos postos de saúde, refere-se à primeira triagem dos alunos encaminhados para diagnóstico.

COORDENADORA PEDAGÓGICA A: Agora nos postos de saúde, antes de encaminhar para o psicólogo, parece-me que a política é encaminhar para o médico pediatra para ele “ver”. Quem faz a primeira triagem é o médico pediatra [...]. Várias vezes os alunos foram encaminhados para os médicos e eles disseram que não tem nada a fazer [...]. Com frequência os médicos dos postos de saúde dizem que fisicamente os alunos que vêm apresentando problemas de aprendizagem não têm nada e não encaminham para outros profissionais [...].

Com respeito à repercussão desse tipo de atendimento junto às famílias dos alunos, são estes os comentários da mesma coordenadora pedagógica.

COORDENADORA PEDAGÓGICA A: Alguns dizem que já foram ao posto e que o médico disse que não tem nada. Então, às vezes, fica difícil porque nós como educadores não temos condição de contradizer um diagnóstico médico. Se o médico disse para a mãe que a criança não tem nada, como você vai fazer ela mudar de opinião? [...].

A formação dos médicos pediatras nem sempre os capacita a entender o processo ensino-aprendizagem e o contexto onde o aluno está inserido. Isso os leva, muitas vezes, a afirmar que a criança não tem nada, desestimulando os pais a tomarem qualquer providência para socorrer os filhos em dificuldades. Outras vezes a formação organicista e a falta de conhecimento da multiplicidade de fatores que interferem na aprendizagem resultam na adoção de uma linha medicamentosa de

tratamento como a única saída para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos.

Assim, mais uma vez, as crianças perdem a oportunidade de ter solucionados os seus problemas, correndo ainda o risco de tê-los agravados.

PROFESSORA D: O psicólogo eu acho muito longe, distante. Tentei trabalhar com psicóloga duas vezes. Uma vez ela encaminhou um aluno meu para fazer terapia de grupo [...]. Houve uma melhora pequena, mas no ginásio era uma coisa bárbara aquele menino, tanto que ele saiu da escola. Depois uma outra aluna foi encaminhada para psicóloga. Ela examinou a vida da aluna, entrevistou familiares, mas não deu certo. Me contou os dramas da menina, eu fiquei arrasada mas não ajudou, sabe?

COORDENADORA PEDAGÓGICA B: O que a gente vê por aí é uma coisa tão assim por cima (...) (...). Não é só a psicologia, sabe? A experiência que a gente tem, daquele dia-a-dia que você tem nas salas de aula, tem que se unir à psicologia. É isso. Eu fiz pedagogia, não faria psicologia, faria psicopedagogia, que eu acho que vai alcançar mais a prática.

Na avaliação dos docentes, os atendimentos psicológicos realizados na rede municipal de educação e saúde parecem não resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. As professoras apontam a necessidade de conhecimentos que levem os profissionais da área da saúde a uma atuação que inclua fenômenos psicológicos, psicomotores e pedagógicos envolvidos na aprendizagem, considerados a partir da realidade escolar.

Embora o material reunido na análise dos dados comporte várias possibilidades de síntese, serão destacados alguns aspectos gerais, relacionados a algumas alternativas de ação que poderão ser aprofundadas ou sistematizadas em estudos posteriores.

No enunciado das professoras e das coordenadoras pedagógicas, evidenciou-se a necessidade de capacitar esses profissionais para que compreendem com mais clareza o processo de aprendizagem dos alunos e possam caracterizar o que de fato se configura com uma necessidade educacional especial.

A falta dessa precisão técnica e teórica tem feito com que os problemas de aprendizagem sejam confundidos com dificuldades normais do processo de desenvolvimento da criança; com padrões culturais e lingüísticos diferentes dos

valores pela escola; com questões isoladas que, por si só, pouco significam. As reais dificuldades deixam de ser apontadas por não serem detectadas, ou por estarem escamoteadas em atividades que impedem o raciocínio profundo e, conseqüentemente, a manifestação dos problemas existentes.

É dramático constatar que o número de alunos com reais problemas de aprendizagem é bem maior do que se poderia esperar. Justamente por não terem tido suas dificuldades iniciais prontamente atendidas, desenvolveram vínculos negativos com o objeto do conhecimento e passaram, efetivamente, a ter problemas para aprender.

As falhas na estrutura e funcionamento da escola também desfavorecem o trabalho dos professores e os impedem de detectar prontamente as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las.

Com respeito os caminhos encontrados pelos profissionais da escola para tentar resolver os problemas dos alunos, observou-se que, na maioria das vezes, prendem-se à mudança de desempenho, ainda acabam inibindo ou prejudicando a aprendizagem.

Quando os alunos são encaminhados para o serviço municipal de saúde para atendimento, a situação não é menos dramática. A precariedade desses serviços e a inadequação de muitos de seus profissionais fazem com que os problemas de aprendizagem ou passem despercebidos, ou sejam tratados por uma linha medicamentosa de tratamento, como se as causas orgânicas fossem as únicas existentes. Um agravante, em razão de um dado cultural fortemente arraigado entre nós, é o fato do médico deter sempre a última palavra. A falta de uma política de inclusão por parte dos serviços de administração pública desfavorece a aproximação entre os profissionais da escola e da saúde, revertendo-se tal situação em prejuízo para os alunos com problemas de aprendizagem. As professoras e coordenadoras colocam, em evidência, problemas referentes à estrutura e funcionamento da escola, aos serviços públicos municipais de atendimento e a sua própria formação profissional. Neste último caso, mostram-se inseguras de suas crenças, inquietas com o próprio desempenho, culpadas pelo mau desenvolvimento dos alunos, mas

não desistem de acertar e de tirar os alunos do sofrimento em que se encontram por não conseguirem aprender.

É importante que esse movimento seja captado e inserido numa proposta de trabalho direcionada para o investimento na competência profissional dos educadores, capacitando-os não só para perceber as dificuldades decorrentes do processo educativo, mas para interferir nelas, a partir da escolha consciente de uma teoria de ensino-aprendizagem, a fim de que possam, também conscientemente, selecionar as estratégias de ensino que julgarem mais adequadas.

Isso, no entanto, não basta. Também é preciso que sejam tomadas providências quanto à estrutura e condições de funcionamento da escola. Além da abertura permanente de espaços para encontros entre grupos de educadores, existe a necessidade da presença de um interlocutor competente, com conhecimentos psicopedagógicos, capaz de requalificar e revalorizar os educadores e de analisar sem preconceitos a precariedade de formação, e a alienação da qual se tornam vítimas quando as escolas públicas fazem com que se sintam percorrendo um caminho que não os leva a lugar algum.

Assim, os professores necessitam de ter um espaço de confiança, onde seja possível realizar um trabalho que também leve em conta as angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança.

Como diz Patto (1991), não se trata apenas de “polir arestas”, ou tentar melhorar o trabalho dos professores, privilegiando técnicas de “relações humanas conciliadoras”. Tampouco de assumir uma atitude tolerante, passiva, sem convicções e, por isso mesmo, ineficaz. Ao contrário, ao abrir um espaço para que os conflitos e insatisfações latentes venham à tona, permite-se que esses sentimentos sejam nomeados e compreendidos em sua dimensão histórica. Redimensionam-se, dessa forma, as relações de forças existentes, para que os objetivos e aspirações sociais sejam transformados em educadores.

Existe ainda uma reestruturação das condições de trabalho em sala de aula. Nas classes de 1ª série, dada a complexidade do processo de alfabetização, algumas crianças poderão evoluir mais lentamente e exigir mais o apoio do professor. À medida que a escola se padroniza, massifica o ensino e deixa de

oferecer condições de funcionamento para que o aluno seja percebido em sua individualidade e desenvolva suas potencialidades cognitivas.

Assim, o trabalho em pequenos grupos de alunos permitiria que sejam compreendidos em seus percalços e avaliados dentro de suas próprias evoluções, evitando que dificuldades iniciais passassem despercebidas e fossem criados vínculos negativos com o objeto do conhecimento, causando problemas de aprendizagem que a escola, por si só, não tem condições de resolver.

Não é possível ignorar que os problemas de aprendizagem existem e atacam, ainda que em porcentagem menor do que se tem apresentado, crianças de todos os segmentos da população, o que já justifica todo o esforço na busca de alternativas de ação para tentar solucioná-las.

Na escola municipal de Manaus, esses problemas tendem a assumir maiores proporções porque decorrem, em grande parte, da falta de condições de atendimento das dificuldades iniciais, que acabam se acentuando e evoluindo para a instalação de problemas mais sérios.

A análise dos dados da pesquisa mostra que alguns alunos, sobretudo os multi-repetentes, não estão conseguindo aprender, embora não apresentem “anormalidades” ou “lesões”. Esses alunos revelam uma defasagem em relação à própria idade e ao grupo classe e, na maioria das vezes, já desenvolveram vínculos negativos com o objeto do conhecimento, apresentado um processo de aprendizagem escolar lento ou paralisado. Ao se perceberem impotentes diante desse quadro, muitas professoras tornam-se indiferentes e passam a encarar os alunos quase como um “resíduo” natural, mantido ano a ano, já integrado ao cotidiano da escola. As que procuram agir acabam utilizando alternativas inadequadas e insatisfatórias. Com isso, a dificuldade desses alunos tende a se agravar fazendo com que acabem desistindo de aprender, o que aumenta os já altos índices de fracasso escolar.

Esse desperdício de potencialidades representa também um desperdício financeiro, pois os alunos da escola pública representam um alto custo para o poder público, onerando-o ainda mais quando repetem o ano escolar.

Por outro lado, esses alunos contribuem ainda para reforçar os efeitos de uma dramática pirâmide educacional que se estreita cada vez mais ao chegar às últimas séries.

Estudos realizados por Madeira (1992) demonstram que o formato de nossa pirâmide educacional decorre não da evasão, como se pensava, mas do elevadíssimo número de repetência nas séries iniciais. O fato da garantia de acesso ao ensino fundamental para a grande maioria da população ser, hoje, uma realidade, permite afirmar que o problema enfrentado pelo sistema educacional é, sobretudo, de qualidade e não de quantidade.

Madeira vê, como medida alternativa para reverter esse quadro, o levantamento da vida escolar desses alunos, a fim de que se avalie, em profundidade, suas dificuldades, e se encontre uma intervenção adequada para resolvê-las.

Acredito que virar as costas para essa questão seria atuar duplamente em sentido contrário à tão propalada democratização do acesso à aprendizagem escolar, porque, deixando de oferecer às crianças das classes populares a oportunidade de um atendimento que atenda as suas peculiaridades, singularidades, mais uma vez as colocamos em desigualdade de direitos se comparadas às crianças das classes privilegiadas. A consequência é que as primeiras ficam marginalizadas dentro da própria instituição escolar, sofrendo os mesmos efeitos da segregação de outras minorias sociais.

A Educação Especial, em sua perspectiva atual, reconhece os efeitos nocivos da rotulação ou da patologização dos problemas de aprendizagem, fato já por demais discutido nos meios educacionais. Entretanto, justamente por enxergar o fenômeno educativo em sua totalidade, percebe que o temor da rotulação também induz, com freqüência, a um poder arbitrário e a uma proposta de trabalho ineficaz, que reforça ou agrava as limitações dos alunos, distanciando-os, cada vez mais, da chance de permanecerem no ensino regular.

A Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva também sabe que os problemas educacionais e de aprendizagem muitas vezes são decorrentes da organização e forma de desenvolvimento social. O próprio movimento da história

mostra isso e, mesmo que não tivéssemos sensibilidade para percebê-lo, quantidade de estudos e pesquisas críticas que surgiram nos últimos anos serviriam para nos alertar sobre o caos em que se encontra a educação em grande parte devido a posturas ingênuas e acríticas.

Entretanto, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva também não desconhece que, apesar da Educação sofrer a determinação da sociedade, exerce sobre ela alguns influxos, podendo auxiliá-la em seu processo de transformação. E é esse movimento que ela deseja realizar.

Assim, é necessário uma atuação em âmbito mais amplo, no nível político mais geral, oferecendo melhores condições de existência para a sociedade, e no seu cotidiano, no dia-a-dia, seja modificando a estrutura das instituições educativas, seja criando espaços de trabalho que comportem, por exemplo, as contribuições como a da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de modo que tenhamos a chance de presenciar uma verdadeira transformação.

4.6 INCLUSÃO ESCOLAR: CURRÍCULO E ADAPTAÇÕES CURRICULARES

As novas tecnologias da informação e comunicação e a crescente diversidade humana nas sociedades mais urbanizadas têm sido fatores geradores de mudanças em todos os domínios sociais.

Cardoso (1995) refere que a diversidade humana nas escolas é ainda percebida de modo problemático, etnocêntrico e assimilacionista. Problemático porque os alunos diferentes – sobretudo os pertencentes a minorias étnicas - são freqüentemente associados a comportamentos desviantes, escapando as formas consolidadas de controle; a sua presença em sala de aula e o seu direito ao sucesso educativo, coloca em questão as estratégias de ensino consolidadas em contextos escolares monoculturais. Etnocêntrico porque predomina a dificuldade em perceber o aluno culturalmente diferente de acordo com referências da sua cultura. Conseqüentemente, assimilacionista porque a gestão do currículo é orientada para a exclusiva assimilação de conhecimentos, atitudes e valores da cultura dominante, ignorando os principais traços identitários dos alunos, cultural e etnicamente diferentes.

As mudanças para práticas docentes de resistência a estas atitudes são ideológicas e, por isso, lentas. Implicam processos institucionais e pessoais estruturados que coloquem em questão práticas anteriores orientadas para contextos monoculturais. Tais processos implicam em: a) conscientização acerca das relações de si próprio com outros diferentes; b) o desenvolvimento de atitudes de análise e reflexão acerca das mudanças sociais e do seu papel na promoção de mais e melhores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

O currículo compreendido como flexível abrange uma proposta de conteúdos a partir da realidade de cada instituição, no exercício de sua autonomia, onde os elementos curriculares adquirirão novas formas, ou seja, os conteúdos não serão memorizados, mas apreendidos compreensivamente; a relação professor-aluno será a de parceiros; as metodologias serão variadas e ativas; a avaliação não será a cobrança da falta ou o reforço do comportamento obediente, mas a análise do processo, dos alcances e da reorganização das ações. Nesse enfoque, o entendimento de currículo será o de um conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo, mediadas pelo professor e pelo aluno. Por esses motivos, o currículo será um trabalho de criação coletiva, introduzindo a participação e projetos, em que o professor e o aluno se incluam como atores, desenvolvendo a capacidade de negociar e ser solidário.

Na flexibilização dos currículos, evidencia-se a importância de buscar e de permanentemente construir-se uma estrutura curricular que possa permitir incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social. Um outro aspecto a considerar é que, na perspectiva da coerência com o processo de flexibilização da estrutura curricular, compreende-se que os componentes devem possibilitar, de modo pleno, que o aluno busque a própria direção nesse processo formativo, como também considere as idiossincrasias e interesses específicos dos alunos, ao mesmo tempo em que respeite suas possibilidades intelectuais e sociais, além das relativas ao tempo. Nesta perspectiva, a estrutura curricular não deve ser compreendida como uma espécie de “forma” rígida, impondo ao aluno a obediência de se seguir um caminho pré-estabelecido, mas possibilitar ao aluno escolher efetivamente seu caminho e percorrê-lo no ritmo que lhe seja possível.

A flexibilidade dos currículos pode ser vista como uma superação da lógica tradicional dos currículos, para um processo que estimula a curiosidade, a busca de solução de problemas, o despertar do interesse e, a criatividade enfim.

Espera-se que a diversidade de componentes curriculares, que está contida em tal estrutura, permita viabilizar o processo curricular. Por sua vez, baseado nessa idéia de flexibilidade e diversidade curricular e tendo como exemplo a educação especial, Gonzalez (2002) estabelece um currículo que contenha as seguintes características: a) contemple as necessidades educativas dos alunos; b) dê atenção à diversidade na aula; c) estimule a heterogeneidade; d) favoreça a individualização e a socialização do ensino; e) potencialize processos de colaboração reflexiva entre os profissionais; f) desenvolva intervenções pedagógicas para os alunos com necessidades educativas especiais em uma dimensão mais cognitiva; g) adeque e adapte o currículo às necessidades dos alunos.

O que mais chama a atenção nesses fatores é a intervenção pedagógica aos alunos com necessidades especiais. Entre os elementos a considerar na elaboração de programações conceituadas a partir de um projeto curricular, as necessidades educativas dos alunos ocupam um lugar central. Por essa razão, um currículo não deve limitar-se a possibilitar a intervenção das necessidades educativas especiais dos alunos como adaptações do mesmo, mas deve incluir, também, orientações, procedimentos e propostas concretas para efetuar essas adaptações.

Essa pluralidade de situações demonstra a elevada complexidade do projeto de um currículo coerente com a diversidade de necessidades dos alunos. Por isso, na hora de planejar o currículo, deve-se levar em conta algumas variáveis referentes àquele que planeja, as suas concepções e, valores e, quanto aos alunos, as limitações administrativas, recursos e outros. (González, 2002).

No âmbito metodológico, González (2002, p. 145), aponta que a resposta à diversidade deve considerar os pontos a seguir destacados:

- Aceitar a diversidade como uma condição inata aos seres humanos. Existem diferenças entre aceitar teoricamente a diversidade e transformar a forma de ensinar para adequá-la às diferenças dos alunos.

- Refletir sobre o papel desempenhado pelos professores no processo de formular respostas aos alunos. O professor deve assumir que a sua função não é transmitir conhecimentos, mas possibilitar que os alunos tenham acesso a eles.
- Considerar que a metodologia que se põe em prática deve ser suficientemente flexível para não impedir nem dificultar adaptações ou inovações posteriores.
- Reconhecer que a metodologia é um elemento dinamizador da prática docente e que, portanto, deve permanecer aberta tanto ao programa curricular da escola como ao da aula.
- Procurar que as decisões sobre a metodologia sejam fruto de um consenso que deve surgir do próprio debate, evitando, assim, as desconexões entre tais decisões e a prática real.
- Traduzir os princípios metodológicos e didáticos em decisões concretas, assumidas por todos, e com uma delimitação clara de responsabilidades.

Como se vê, o currículo deve se constituir num primeiro domínio de atenção à diversidade, pelo qual deve se ajustar e adequar a oferta educativa às características dos indivíduos, reservando às escolas e aos professores a tarefa de concretizar as intenções educativas de forma genérica, flexível e aberta por meio de programas curriculares da escola, dos planos de aula e das medidas de adaptação e diversificação curriculares. Por outro lado, ainda que diversidade não seja oficialmente definida, antes de se planejar um currículo, é preciso considerar as necessidades dos alunos que Mittler (2003, p. 146) lembra: ao planejar, os professores devem estabelecer expectativas altas e criar oportunidades para todos os alunos aprenderem com sucesso, incluindo meninos e meninas, alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com deficiência, alunos de todos os níveis sociais e culturais, alunos de grupos étnicos diferentes, inclusive os viajantes, os refugiados e aqueles que procuram asilo político e também os que são oriundos de grupos lingüísticos diversos.

Portanto, a atenção às necessidades dos alunos pode afetar fundamentalmente os elementos básicos do currículo, como sejam: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Em González (2002, p. 155), encontramos que os programas da escola deverão:

- a) concordar quanto ao processo de identificação e avaliação das necessidades educativas especiais;
- b) contemplar propostas curriculares diversificadas que considerem as diferenças individuais dos alunos;
- c) realizar mudanças na estrutura organizativa da escola que permitam uma organização baseada em agrupamentos flexíveis;
- d) programar, em seus aspectos gerais, as funções dos professores de apoio e dos especialistas, que possam interferir de maneira estável, bem como o mapa relacional com os professores orientadores.

Outro aspecto a considerar é que a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais precisa estar incorporada ao processo de ensino-aprendizagem para compreender as reações, situações dos alunos, aspectos de sua evolução e dificuldades que possam encontrar. Nesta linha de pensamento, uma avaliação curricular deve ser efetuada ao longo de um continuum. González (2002, p. 194), propõem que a avaliação curricular contemple os procedimentos a seguir citados.

- a) Avaliação curricular ordinária: realizada por professores.
- b) Avaliação curricular assessorada: os professores necessitam assessoria de outros profissionais internos (equipe técnica) ou externos à escola, mas continuam sendo eles os que realizam a avaliação.
- c) Avaliação curricular compartilhada: nesse caso, o projeto e a realização da avaliação são feitos conjuntamente por orientadores, especialistas, professores etc.

- d) Avaliação psicopedagógica: é mais específica, embora também seja necessária a colaboração do professor orientador.
- e) Avaliação multidisciplinar: nesse último nível, amplia-se o campo dos profissionais que intervêm na avaliação, e incluem-se outras disciplinas não educativas nem psicológicas, como a medicina.

Um olhar sobre esses fatores deixa claro que a avaliação deve ser entendida de forma ampla, como atitude de responsabilidade da instituição, dos professores e dos alunos acerca do processo formativo. É necessário, no entanto, considerar que as formas de avaliação podem ser diferentes. Assim, toda a informação sistematizada permitirá refletir sobre quais devem ser as proposições das escolas, dos professores, dos pais, dos próprios alunos, no momento de criar processos sistematizados de ensino-aprendizagem que oferecem respostas adequadas à diversidade. Contudo, a emergência de uma análise mais apropriada dessas questões se faz no sentir no contexto da educação, levando à compreensão de que, para realizar um ensino de qualidade, é necessário superar muitas barreiras que impedem a organização do trabalho pedagógico.

Quando perguntadas sobre qual é o conceito de currículo que elas têm no processo de inclusão educacional, as professoras da escola pesquisada responderam o que segue.

PROFESSORA A: para mim currículo é quando eu organizo as minhas situações para uma melhor elaboração das minhas aulas.

PROFESSORA B: na minha opinião, currículo é quando eu elaboro o que vai ser dado durante o ano letivo.

PROFESSORA C: currículo é um programa de estudo que toda a escola deve ter para ajudar os professores a elaborar suas aulas.

PROFESSORA D: currículo para mim é um guia sobre o que, quando e como vou ensinar e avaliar.

PROFESSORA E: o currículo serve, em parte, para preparar o que eu vou dá aos meus aluno para não ficar com aulas sem motivação.

PROFESSORA F: toda a escola tem que ter um currículo para que seus professores não fiquem sem uma preparação na sua aulas.

Se o fenômeno da aprendizagem é conceituado como fenômeno que se realiza nas relações que estabelecemos com os saberes, o conhecimento e as pessoas, na sala de aula essa constatação se transforma numa realidade extremamente significativa. Na qualidade das relações estabelecidas na aula com os conhecimentos, os professores e os alunos podem fazer desse cenário um lugar qualificador dos processos de formação.

Ao entrar em sala de aula, o aluno não deixa suas referências individuais e socioculturais nos corredores da escola, ele traz consigo sua bagagem de valores e crenças, com os quais vai se desenvolvendo se modificando, se aperfeiçoando. Cabe ao professor, na edificação da sala de aula, dialogar autenticamente com essa diferença, criar meios de mobilizá-las para implementar o aprendizado, no qual o princípio didático fundamental é se aproximar o máximo possível das cosmovisões dos alunos, não para aceitá-las passivamente, mas trabalhar ativamente com elas, com todos os recursos que a educação contemporânea pode fornecer para educarmos na diversidade. Afinal, a riqueza humana é a sua diversidade e a educação, principalmente, não pode desprezá-la, mas potencializá-la, ética e politicamente, cada vez mais, através dos seus recursos pedagógicos comunicantes e relacionais.

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se continuamente, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no decorrer do fazer pedagógico até situações mais graves e constantes que requerem o uso de ferramentas adequadas para a sua solução. Atender a essa gama de dificuldades não quer dizer construir um novo currículo, mas ter, sim, uma flexibilidade curricular, uma dinamicidade de currículo, passível de ampliação, dando respostas educacionais necessárias para atender todos os educandos.

Inserir os alunos com necessidades especiais na vida regular de ensino constitui o primeiro passo para o processo de inclusão. Formada a diversidade da população escolar, instala-se o grande desafio: respeito às diferenças individuais contidas em diversificados contextos escolares e múltiplas possibilidades de sala de aula, ou seja, estamos tratando de adaptações curriculares.

De acordo com González (2002), adaptação curricular é um projeto e uma ação de melhoria, em primeiro lugar, do próprio currículo, objetivando ajustar a programação curricular às condições do aluno, isto é, as suas habilidades e competências no processo ensino-aprendizagem, assim como dos professores e da escola em sua totalidade.

As adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum em geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educacionais especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Seu ponto de partida encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno incluso a partir de suas características individuais bem como na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos.

Quando questionadas sobre qual seria para elas um currículo que realmente atendesse as crianças com necessidades educativas especiais, as pedagogas da escola manifestaram-se como segue.

PEDAGOGA A: Para mim o currículo deve atender as várias situações dos alunos, devemos sempre levar em conta que cada criança é uma realidade.

PEDAGOGA B: O currículo deve ser feito levando em consideração as necessidades dos alunos e deve ser sempre refeito o quanto for necessário.

PEDAGOGA C: Devemos levar em consideração sempre a realidade de cada aluno e suas necessidades na hora de elaborarmos o currículo.

PEDAGOGA D: Ao meu ver um currículo para funcionar bem, deve-se levar em conta a realidade do aluno seu dia-a-dia e aceitar as diferenças.

Se a resistência à presença do aluno com necessidades educacionais especiais é uma realidade nas escolas, também se pode afirmar que está acompanhada pela ocultação desse aluno, uma e outra variando tanto em suas manifestações como em sua intensidade.

Há dificuldades e desafios que as pedagogas entrevistadas apontam como benefícios do processo de inclusão, pois as levam a buscar novos conhecimentos, novas estratégias de ensino, novos caminhos.

Observa-se nas falas das pedagogas uma tentativa de romper com padrões pautados na incapacidade do aluno com deficiência encaminhando possibilidades de (re)significar a aprendizagem.

Quando questionadas sobre o que elas acham das adaptações curriculares, as pedagogas responderam o que é citado abaixo.

PEDAGOGA A: As adaptações farão sempre parte de um currículo, todas as vezes que for necessário mexer no currículo, isto deve ser feito.

PEDAGOGA B: As adaptações deverão ser feitas todas as vezes que os alunos precisarem dessas adaptações, só no decorrer do ano letivo e que podemos conhecer as verdadeiras necessidades de nossos alunos.

PEDAGOGA C: A aprendizagem dos alunos está vinculada ao currículo, este deve ser organizado para orientar o professor e suas ações.

PEDAGOGA D: O currículo deve levar em conta o que o aluno deve aprender e nele deve constar qual a melhor forma para isso acontecer.

Nos depoimentos das pedagogas, quanto às questões que se referem à prática pedagógica e à avaliação do desempenho do aluno com necessidades educacionais especiais na escola, o que se evidencia é a incompatibilidade entre o que é pretendido pela escola e padronizado no seu currículo e o que é desejável e possível para os alunos.

Partindo do princípio de que o educando deficiente tem condições de acompanhar, o professor instaura outros modos de interlocução, centrados no entendimento de que, por não poderem os alunos percorrer sozinhos o caminho do aprendizado, as adaptações curriculares, são fundamentais para a promoção do seu desenvolvimento.

Nas considerações das pedagogas, verificamos uma dificuldade referente às perspectivas conceitual e filosófica de educação, que regem o currículo pareceu-nos não perceberem que mais do que programas, lista de conteúdos e de atividades, o currículo é o desenvolvimento de formas de pensar, de perceber o mundo, de viver.

Implica na preparação do indivíduo para a sociedade existente, para posições de domínio ou de submissão, para a acessão de posições críticas ou alienantes em relação à realidade, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de ensino de Manaus no Estado do Amazonas com o objetivo de analisar se o Sistema Municipal de Educação de Manaus tem buscado garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo formas de acompanhamento do processo escolar que respeitem as possibilidades de expressão do potencial dos mesmos, conforme previsto na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os resultados da pesquisa indicaram que a escola pesquisada não têm um projeto específico de inclusão, o que acarreta dificuldades em vários aspectos da prática educativa, como rigidez curricular, meto

dológica e avaliativa, bem como falta de esclarecimento sobre as necessidades educacionais especiais.

Outra dificuldade observada foi a falta de instrumental demonstrada pelos professores da rede municipal de ensino para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Constatou-se que, de modo geral, a concepção de aluno vigente na escola tende à homogeneização, o que é incompatível com a inclusão.

Ainda é creditada ao aluno com necessidades especiais a responsabilidade por seu aprendizado nas classes regulares de ensino. Pôde-se concluir que a implementação da inclusão requer o preparo das escolas e dos profissionais da educação para esta nova realidade.

Estes resultados explicitam alguns pontos pertinentes para avaliarmos o processo de inclusão na escola. São eles: o conhecimento interdisciplinar necessário ao processo de inclusão; a flexibilização de métodos, currículos e dos processos avaliativos; as expectativas geradas pelas representações que circulam no interior da escola em relação aos alunos com necessidades diferenciadas de aprendizagem; a possível modificação da forma racional e hegemônica de compreensão da infância; as concepções de ensino-aprendizagem centradas em

conteúdos acadêmicos e a possível incorporação de processos relacionados a valores e atitudes. Esses pontos parecem nos indicar algumas direções que se constituem desafios pedagógicos permanentes para assegurar condições mínimas de acolhimento à criança com necessidades educacionais especiais em espaços escolares que se pretendem inclusivos.

A escola, contudo, reflete os valores e atitudes de nossa sociedade como um todo. É preciso entender a inclusão como um movimento da própria sociedade, como apelo identitário que revela a tentativa de individuação de indivíduos e grupos que foram excluídos da esfera política, que tiveram sua “diferença” circunscrita à esfera privada. Assim, o desafio pedagógico em relação ao processo de inclusão modifica-se e requer revisões, apontando a necessidade de formas democráticas de participação, a fim de que o sentido simbólico da inclusão direcione novas práticas discursivas e sociais. Requer, portanto, o sentido de luta pela participação, de organização social e política.

Desta perspectiva podemos afirmar que o significado da inclusão é múltiplo e contraditório, origina-se desse apelo plural das múltiplas vozes desejantes de participação, e, no entanto, confronta-se com uma sociedade massificada, na qual os homens encontram-se cada vez mais no entorno de si próprios. A falta de tempo, a luta diária pela sobrevivência nos moldes que nossa sociedade exige, o cansaço, a fugacidade dos encontros, colocam barreiras aos valores e atitudes que a inclusão procura despertar.

A inclusão, portanto, requer uma revolução de paradigmas. Não significa apenas colocar pessoas “diferentes” no ensino regular. Significa não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis ou incapacitantes. Significa, ademais, rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar a todos, sem discriminação.

Logicamente, isso exige uma reviravolta estrutural na sociedade como um todo.

O conceito de inclusão parte de outro paradigma no qual a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu portador. Cabe à sociedade modificar-se para

propiciar uma inserção de quaisquer indivíduos, independentemente de suas necessidades.

Nossa pesquisa constatou que a escola está despreparada. Foram ouvidos depoimentos em que professores e outros profissionais manifestaram-se contrariamente à inclusão, visto não terem apoio governamental nem um estudo prévio para a implantação da proposta; outras vezes, as entrevistas demonstraram que a inclusão atualmente parte mais da iniciativa própria de alguns professores do que de um projeto coletivo e integrado.

Apesar de compreendermos que todas as pessoas e organizações governamentais ou não-governamentais têm não só o dever de denunciar a situação de exclusão escolar em que se encontra uma grande parcela da nossa sociedade, mas também o direito de sugerir medidas que possam reverter essa situação, consideramos que qualquer proposta educacional nesse sentido deve ser assumida pela própria escola, amparada por políticas educacionais articuladas com esse fim. Para nós, a escola regular seleciona alunos, discrimina os que não se enquadram nas suas exigências e, em conseqüência, os exclui. É preciso, na verdade, desvincular ou desmistificar a inclusão escolar como uma incumbência de especialistas externos ao ensino regular

No decorrer do nosso estudo, o que constatamos é a fragilidade de uma Proposta de Inclusão Escolar na rede municipal de Manaus para pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), elaborada e gerenciada pelo CMEE. Este órgão acredita que o sucesso da inclusão será alcançado muito mais por uma questão de tempo do que por ações pontuais das escolas, visando à transformação de suas práticas.

Esse modo de pensar e de fazer a inclusão, no qual o ensino especial adentra o ensino regular com diretrizes, orientações e adaptações de toda ordem, é parte de uma concepção que predomina não só na educação escolar no Município de Manaus, mas, praticamente, em todo o país.

Skliar (2001, p. 17) afirma que “a escola inclusiva parece mais um novo enfoque da educação especial e não da educação no geral. O movimento acontece para a escola regular e não desde a escola regular”.

Acompanhando toda a trajetória histórica da SEMED/CMEE, desde os anos 1980, constatamos que o fato do CMEE - atualmente Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo - assumir a inclusão escolar no Município é entendido por esse órgão como um avanço, uma ação pioneira e inovadora que serve de modelo para o Brasil.

A SEMED/CMEE se baseia nas recomendações da Declaração de Salamanca que, textualmente, admite e orienta a inclusão escolar, por meio da educação especial. Essa idéia parece-nos aprovada e acatada não só pela SEMED/CMEE, como também por diversas instituições públicas e privadas do país e do exterior envolvidas com a educação especial.

O princípio que orienta a Estrutura de Ação de Educação Especial, citado na Declaração, implica que as escolas acolham todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras, pois tais condições geram uma variedade de desafios aos sistemas escolares. Assim, o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Apesar de esta Estrutura de Ação se compor de várias seções, dentre as quais o “novo pensar em educação especial”, a própria Declaração continua estimulando a dicotomização ensino especial e ensino regular e não a complementação/fusão desses dois sistemas, dado que admite a possibilidade, mesmo que em casos atípicos, de o aluno freqüentar o ensino especial e não integrar-se no ensino regular. Nesse sentido, o texto da Declaração é explícito:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes, onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança, ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

A estrutura organizacional do MEC, assim como a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus acompanham a

dicotomização entre ensino regular e ensino especial. Não percebemos entre as Secretarias do MEC ou entre a SEMED/CMEE um trabalho articulado e integrado em favor de todos os alunos. Assim como a Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP/MEC discute a inclusão escolar em escala nacional e de forma isolada das outras Secretarias, a SEMED/CMEE, seguindo essa mesma linha, discute a inclusão escolar regionalmente e de forma isolada.

O que constatamos novamente neste estudo foi a transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial para o ensino regular. Os profissionais, os recursos, métodos, técnicas de educação especial foram transferidos para as escolas regulares, as salas especiais tornaram-se sala de recursos, como se o aluno fosse adaptado ao ensino regular por meio do ensino especial.

Consideramos que, valorizando as diferenças e efetuando mudança na estrutura rígida e seletiva das escolas, poderemos levá-las ao aprimoramento das suas práticas sem a interferência do ensino especial. Esse aprimoramento aboliria, em definitivo, o termo “adaptação” no interior das escolas e salas de aula. As inovações beneficiariam a todos e, portanto, não haveria mais a necessidade de adequar planejamentos, currículos, conteúdos, avaliações, objetivos e, até mesmo, critérios de promoção e retenção de alunos. Desse modo, as escolas, amparadas em políticas educacionais, conseguiriam romper com o modelo pedagógico organizacional conservador que as domina e deflagariam um verdadeiro combate à discriminação e à exclusão.

Nesse sentido, as afirmações de Mantoan (2001) devem ser lembradas:

Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos deficientes. Em conseqüência, a educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequada à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Entendemos que a organização do ensino em ciclos, sustentada na progressão continuada, é medida de intervenção pedagógica que aposta na inclusão dos alunos. Ao atuarem no plano organizacional do ensino e proporem novas ações

pedagógicas, varias das políticas vigentes buscam o respaldo de pesquisas que têm apontado para o potencial transformador dessas propostas no sentido de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Mas não basta às políticas reformistas apenas se apropriar de elaborações teóricas progressistas, para que sejam coroadas de êxito. Para que sua implementação saia das intenções e se traduza em ações, que realmente garantam a melhoria da qualidade de ensino e o enfrentamento do fracasso escolar, e não simplesmente melhore os índices oficiais de repetência e evasão escolar é preciso uma mudança qualitativa no trabalho educacional no interior das escolas. E isso não é possível implementar por decreto. Requer um envolvimento de todos os profissionais da educação, alunos e pais, na reorganização do espaço e do tempo da escola, assim como que sejam garantidas condições de trabalho para os professores e condições de permanência e de estudo para os alunos.

Moreira (1996, p. 137), baseando-se em Sacristán para analisar a implementação de inovações educacionais, nos diz que “a cultura instituída e expressa pelas práticas cotidianas não pode ser modificada com ações de curto prazo, com reestruturações bruscas e abrangentes, que, muitas vezes, produzem apenas movimento e confusão, mas poucas mudanças substantivas”.

O investimento precisa ser em múltiplas direções, tendo o objetivo de fortalecer a capacidade da escola em inovar, em buscar alternativas aos problemas que enfrenta.

A construção de uma escola que verdadeiramente eduque todas as crianças e jovens, superando não só os efeitos perversos das retenções e evasões, mas que lhes assegure o acesso crítico ao mundo dos conhecimentos, e o desenvolvimento de uma consciência cidadã que lhes permita enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, demanda de condições para desenvolver novas práticas de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, incluindo formas coletivas, currículos interdisciplinares, riqueza de material e de experiências, entre tantas outras (ALMEIDA et al, 2001).

Hoje o Ensino Fundamental está praticamente assegurado a todas as crianças e jovens em nosso país. No entanto, a abertura da escola não veio

acompanhada de transformações capazes de alterar suas formas de organização e funcionamento, de assegurar condições de trabalho, salário e formação de professores, conduzindo a mudanças qualitativas. A permanência na escola graças apenas à ausência de reprovação ao longo do ensino fundamental não está assegurando aos alunos uma aprendizagem efetiva.

As propostas neoliberais defendem ajustes nas políticas para a correção do fluxo e o fim das perdas de investimentos com reprovação e evasão escolar, e acabam acenando com a responsabilização dos indivíduos pela exclusão. Assim, a marginalização, exclusão, miséria, precariedade de vida, negação de direitos deixam de ser vistas como decorrências do sistema, que por natureza pressupõe a exclusão de contingentes cada vez maiores de pessoas.

Nas palavras de Stainback e Stainback (1999, p. 31), a inclusão tem servido de pretexto para validar a prestação de serviços de educação especial, porque ainda não foi assumida como “um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção”.

De fato, propostas/projetos elaborados distantes da realidade das escolas geram práticas de homogeneização e padronização, que fazem parte de uma visão mecanicista e reducionista de escola, diametralmente opostas aos ideais inclusivos de educação.

Como ressaltou Almeida (2001, p. 65): “[...] Até que ponto esse projeto educacional não representa um refinamento da exclusão, na medida em que pode estar viabilizando uma escolaridade de menor qualidade aos alunos já vitimados pela exclusão? [...] Estamos vivendo a inclusão excludente?”

Vale ressaltar, também, que não existe motivação suficiente para mudanças na escola vigente, pois, na escola pesquisada, os alunos com dificuldade de aprendizagem e deficiência mental são apoiados de imediato pelas coordenadoras pedagógicas dos distritos e também do CMEE e os alunos surdos ou cegos são socorridos pelos professores de apoio, intérpretes e instrutores. Sendo assim, que razões fariam os professores mudar em suas práticas? Por outro lado, qual o desafio

que as nossas escolas e professores recebem para mudar? E se eles não mudam, como podemos acreditar que haverá inclusão?

Ao transferir o aluno egresso de classes especiais e escolas especiais para o ensino regular, a SEMED/CMEE provocou no meio educacional regular inquietação e insegurança com suas invenções. Esses sentimentos denunciam e legitimam os mecanismos seletivos e excludentes que o ensino regular vem desenvolvendo ao longo da história. A propósito, o ensino regular do município de Manaus aceita, com passividade, todas as diretrizes e orientações advindas da SEMED/CMEE, talvez porque não queira se responsabilizar pelas inovações como a inclusão, por se sentir incapaz de pensar e realizar um ensino para todos, diferente do que comumente ministra.

A inclusão, como nos esclarece Mantoan (2000, p. 86), “[.] é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem a sua idéia matriz”.

Na Declaração de Salamanca (1994, p. 61):

[...] Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo do exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade.

Citamos na seqüência formulações presentes em documentos do MEC relativos à inclusão, nos quais se destaca o reforço à inclusão escolar e a compreensão de que essa exige mudanças societárias.

[...] A implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializa através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. (MEC/SEESP, 2005, p.8)

[...] No Brasil a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. À luz dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola comum para que receba todos os alunos, atenda suas especificidades e promova a melhoria da qualidade da educação,

configurando-se em respostas às diferentes situações que levam à exclusão escolar e social. (MEC/SEESP, 2007, p.3)

Nas práticas, entretanto, não constatamos essas ações conjuntas entre CMEE e os outros órgãos da SEMED.

A Diretora da escola pesquisada foi categórica ao focar o processo de inclusão escola.

DIRETORA: Penso que está engatinhando, se tem muito que fazer, precisa-se fazer muito, está na primeira fase. Não é impossível, mas temos uma longa estrada pela frente. Uma vez que a sociedade está perdendo seus valores universais, valores morais e éticos. Estamos realizando projeto “Escola Limpa”, neste caso o limpo está relacionado não só ao aspecto da limpeza como também em outros aspectos, por exemplo, o respeito, a forma de tratar o outro, a postura, enfim trabalhando os valores que a família não conseguiu trabalhar. (2006)

Já a Pedagoga afirma que:

PEDAGOGA B: [...] Eu vou falar daquilo que eu li, sobre inclusão escolar, são os alunos oriundos da educação especial que foram inclusos no ensino regular. Tem alunos inclusos sim. No horário da manhã ao todo tem seis inclusos. Não têm nenhuma deficiência, com dificuldade de aprendizagem precisam de acompanhamento. Recebem alunos dos outros (escolas). De manhã eles estão no ensino regular, no outro horário na sala de recurso.

Apesar da interferência do CMEE nas escolas regulares, como já afirmamos o ensino regular continua sem alterações. Ao nosso ver, a Proposta do CMEE não conseguiu ressignificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia das escolas na perspectiva da educação inclusiva como parte de uma política municipal que almeja a transformação escolar e, conseqüentemente, a escola para todos.

Percebemos que foi estabelecido implicitamente um jogo de interesses entre o ensino regular e o especial. O primeiro, para não mudar, aceita as influências do especial, e este, para manter suas diretrizes, seu poder, se ilude com a aceitação do ensino regular.

Mantoan (2000) esclarece a respeito desse tipo de jogo, afirmando que a educação especial se protege, ao mostrar-se temerosa por uma mudança radical da escola, apoderando-se da inclusão como assunto de sua competência. Por outro lado, o ensino regular se omite em relação à inclusão, para evitar uma revisão geral

de suas práticas e a sua transformação, entendendo que a inclusão é um problema do ensino especial e reforçando o interesse deste de encampar a inclusão.

No momento atual da Proposta do CMEE, seria necessário que o ensino regular fosse estimulado a tomar as rédeas daquilo que lhe é próprio – a inclusão escolar. Eis um grande desafio que não constatamos neste estudo!

Em nenhum momento percebemos a pretensão do CMEE de rever sua atuação neste sentido. Não registramos, também, em documento ou entrevistas, nenhuma intenção do CMEE de avaliar as possibilidades de uma Proposta Inclusiva com o ensino regular.

Há mais de 20 anos (desde 1981), período que chegamos em Manaus e assumimos a Coordenação do Centro de Triagem e Diagnóstico da Educação Especial da Seduc, estamos ouvindo de todos os chefes dos núcleos da educação especial, inclusive do atual, que o ensino especial é necessário como forma de apoio ao ensino regular e não como gerenciador de programas/projetos. Chegou o momento, então, de demonstrar, na prática, esta forma de pensar, que entendemos como a mais sensata e como demonstração de maturidade, responsabilidade e compromisso real do CMEE para com todos os alunos, independentemente de serem pessoas com necessidades especiais ou não.

As escolas do ensino municipal regular, então, mediante todas as oportunidades que lhes seriam oferecidas com a Proposta de Inclusão, amparadas de políticas públicas articuladas com este objetivo, teriam de buscar meios próprios de acolher a todos os alunos, segundo a sua própria realidade, o seu contexto e o seu compromisso com toda a comunidade.

Pensamos que o CMEE/SEMED não pode continuar atuando de forma desconectada da realidade social, como se o problema dos excluídos fosse apenas relacionado com a deficiência do aluno. Apesar de a deficiência agravar, em muitas situações, a exclusão escolar, é preciso que se entenda que os maiores problemas das escolas regulares residem na desconsideração da diversidade de seus alunos.

Assim como a Prof^a Maria Antonieta Brito de Castro em seus estudos realizados em Natal/RN, citada por Mantoan (2001), nós também concluímos em

nossos estudos que os professores têm evidenciado dificuldades para trabalhar com os alunos em geral, não apenas com aqueles com deficiência, dadas as precárias condições do trabalho e de formação docente. Verificamos, assim, como a pesquisadora citada, que os professores, em sua maioria, necessitam de mais conhecimentos do que já possuem para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula e não uma capacitação especializada nas deficiências, como propõem, no geral, a lei e as políticas educacionais brasileiras.

Há muito se vem denunciando o descaso das autoridades competentes com a educação brasileira. Também é comum atribuir-se a baixa qualidade do ensino à inadequada formação do professor. Essa interpretação, no entanto, é reducionista, pois focaliza um só lado do problema e as respostas do sistema a esse problema têm sido promover cursos de capacitação para os profissionais da educação. Contudo, esta estratégia não ataca outros problemas como os baixos salários, a ausência de adequado plano de carreira, a rotatividade de professores nas escolas públicas, nem dá conta de garantir espaço suficiente para a reflexão da ação pedagógica, coletiva e/ou individual. O que se requer é uma jornada de trabalho que possibilite ao professor e outros profissionais da educação poderem articular o estudo, ao repensar e resignificar sua prática, o que não se dá por meio somente da oferta de capacitação esporádica.

As ações dos sistemas públicos de ensino deverão pautar-se em conhecimento sobre: a situação funcional dos seus profissionais, sua formação acadêmica e se tiveram alguma formação em educação especial; as concepções de ensino/aprendizagem que adotam; as representações sociais que têm sobre alunos com necessidades educacionais especiais.

Os sistemas de ensino devem construir instrumentos que possam identificar e caracterizar com clareza e precisão sua população escolar, bem como aquela que ainda não teve acesso à escola, de tal forma que essas informações possam evidenciar suas reais necessidades educacionais especiais, permitindo elaborar um planejamento educacional capaz de atendê-las.

Conforme Bueno (1993), para que a educação especial se insira efetivamente na democratização do ensino, é necessário que ela se incorpore não só na luta pela

melhoria da qualidade da escola pública, como também nos movimentos que buscam a extensão dos direitos de cidadania à população em geral.

Para não continuar ferindo os preceitos constitucionais, o CMEE deveria transformar-se em um setor de educação responsável pela articulação e integração com outros órgãos públicos e/ou privados nos encaminhamentos de alunos em geral, com e sem deficiência, para os mais diversos atendimentos especializados.

Outra condição importante para o desenvolvimento da educação é garantir incentivo aos profissionais para que desenvolvam pesquisas, ou seja, para que possam freqüentar cursos de graduação e pós-graduação sem serem onerados ou prejudicados em sua vida funcional.

O setor (CMEE) poderia ainda dedicar-se à pesquisas na área educacional, iluminando cada vez mais os caminhos da inclusão escolar.

Os nossos estudos, através dos documentos da SEMED e do CMEE, assim como do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, levam à afirmação de que a Perspectiva de uma Proposta Inclusiva no Município de Manaus faz parte de uma trama que foi tecida, envolvendo, desde o seu início, assessorias, cursos, palestras, documentos, serviços de apoio institucional, remoção de barreiras arquitetônicas e recursos tanto regionais quanto nacionais.

Verificamos que tudo foi minuciosamente planejado e realizado pelo CMEE, sem que este se apercebesse que o usual é as escolas criarem suas próprias táticas para assimilarem uma estratégia de inovação, apesar de todo o contorno formal e engessado existente ao redor. Nessa perspectiva, transformar a cultura das escolas regulares, mesmo daquelas que aderiram à inclusão, em nome de uma “estratégia” de inovação escolar, não parece ter dado certo até então.

Para que o atendimento no Ensino Fundamental propicie um avanço significativo na educação dos alunos com necessidades especiais, independente do modelo de atendimento adotado (seja numa proposta mais radicalmente inclusiva, seja numa linha de manutenção de apoios especializados), faz-se também necessário que as prefeituras articulem e maximizem o trabalho conjunto das diversas secretarias. (MAZOTTA, 1996; JANUZZI, 2001)

A respeito da estratégia de inovação, Arroyo (2000) lembra-nos da tradição político-pedagógica brasileira, que divide o sistema escolar entre os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação. O pensar é sempre iniciativa de um grupo “iluminado”, que prescreve como as instituições sociais têm de se renovar e se atualizar.

[...] É um estilo que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas. (ARROYO, 2000, p.14)

Em relação às perspectivas de uma Proposta de Inclusão do CMEE consideramos que a estratégia mais contundente está em propor uma mudança no ensino regular pela intercessão com o ensino especial, o que repete o velho chavão de que “o que é bom para os deficientes é ainda melhor para os normais”. Já a tática adotada pela escola pesquisada foi receber os alunos excluídos acatando a Proposta, sem responsabilizar-se pelo desenvolvimento e aprendizagem qualitativa desses alunos.

Uma contribuição possível deste estudo, a nosso ver, foi a de desvelar algumas estratégias e táticas que envolveram as perspectivas de uma Proposta Inclusiva estudada, para retirar desses encontros e desencontros o que pode ser um caminho mais direto para que a inclusão escolar se concretize na rede municipal de ensino de Manaus.

A nova denominação conferida às escolas que receberam os alunos com NEE, “Escola Inclusiva de Referência”, conduz-nos a reafirmar a nossa cultura escolar, cujas práticas são repetidas no estilo oficial: inovar por amostragens.

O processo de implementação da inclusão desenvolvida pela SEMED/CMEE seguiu o estilo “ver para crer” (ARROYO, 2000), em que se acredita que a escola mudará quando os professores tiverem experiências exemplares a seguir, em função de modelos, via consenso e adesão. Mais um equívoco, a nosso ver, que a elaboração da Proposta do CMEE consolida!

Nesse sentido, o professor, por sua vez, ao esforçar-se para corresponder ao perfil que lhe é imposto, sofre um processo de intensificação de seu trabalho, expõe-

se a situações de estresse quando não consegue responder às demandas que dele se esperam, atingindo sua auto-estima e assumindo uma constante culpabilidade frente ao fracasso.

Perrenoud (2000, p. 59) diz:

[...] É inútil querer transmitir modelos que já deram suas provas, pensando que vão ser espontaneamente adotados por todo ator informado e de boa vontade, sobretudo se ele está em busca da solução racional para um problema semelhante. Os caminhos da inovação são mais misteriosos, menos racionais.

Na nossa opinião, quando os professores se reconhecem como sujeitos culturais, mediadores e potencializadores da educação, toda essa postura tutelar do Município em relação aos professores e às escolas poderá tornar-se desnecessária, pois haveria, em conseqüência, uma nítida demonstração de que a inovação educativa começou a ser tecida de dentro e não apenas de fora para dentro da escola.

Sabe-se que não se melhora a qualidade de ensino considerando somente a sala de aula e seus agentes ou um outro espaço isoladamente, mas que esta melhoria depende de um conjunto articulado de mudanças que devem ser sustentadas pelo poder público. As mudanças educacionais dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores.

Verificamos que a rede pública municipal de Manaus ao conceber a inclusão em suas diretrizes, projetos, orientações:

- cria um impasse entre o ensino especial e o ensino regular e continua privilegiando a integração escolar;
- não denuncia a exclusão escolar resultante da organização pedagógica e administrativa do ensino regular;
- neutraliza os desafios da inclusão, acomodando tanto o ensino regular como o especial;

- não amplia o conceito de inclusão e restringe a inovação à inserção de alunos com deficiência na escola regular e, assim mesmo, apenas os deficientes mentais, auditivos e visuais;
- baseia-se na normalização e na fixação de identidades, pois trabalha com tipos de alunos (especial/normal) e de professor (especializado e não especializado) categorizados;
- utiliza estratégias que camuflam os verdadeiros objetivos das propostas/projetos verdadeiramente inclusivos.

Isso ocorre na rede municipal porque o CMEE considera a inclusão como uma inovação do ensino especial.

Se for rompida a atual situação do ensino no Município de Manaus que, em nome da inclusão, criou três tipos de escolas – a escola regular, a escola especial e a escola considerada inclusiva (de referência, no nosso caso) -, teremos nesta e em outras redes educacionais a possibilidade de construir uma modalidade única de ensino que acolherá todos os alunos, desafiando a educação escolar a rever seus saberes e fazer atuais.

Neste estudo focalizamos uma perspectiva de uma proposta de inclusão escolar na rede municipal de Manaus para analisar sua operacionalização no contexto em que foi idealizada e está sendo realizada, apontando questões e, ao mesmo tempo, mostrando possibilidades de rever os seus direcionamentos numa outra perspectiva teórico-paradigmática.

Não temos nenhuma proposta de inclusão que possa ser generalizada ou multiplicada, pois ainda é incipiente, no entanto, é de consenso que esse processo é de responsabilidade de toda a sociedade e, portanto, é preciso que a escola esteja aberta para a “escuta”, favorecendo, assim, as trocas para a construção do processo de inclusão escolar.

Entendemos que se faz necessário, ainda hoje, continuar investigando esta e outras redes de ensino que se proclamam inclusivas ou em processo, para que haja contribuição com reflexões e análises a respeito da inclusão, a fim de que esta não

continue sendo praticada no Brasil apenas como parte da política da educação especial.

Concluimos que para o processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que venha a beneficiar toda e qualquer pessoa, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais a sua deficiência e limitações.

Nossa intenção, portanto, ao realizar este estudo, foi também oferecer aos responsáveis pela educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Município de Manaus referências que sugerem um repensar crítico sobre a mesma.

Assim, ao apontarmos novas direções, novos rumos e posições sobre a inclusão, quisemos puxar e tecer novas redes e descobrir novas tramas de conhecimento para aprimorar uma possibilidade de uma proposta inclusiva. Sabendo que a finalização de toda a trama será sempre provisória, pois temos muito ainda a discutir, embora já tenhamos dado passos importantes na luta pelo reconhecimento das vozes historicamente silenciadas e excluídas. Não há, portanto, como nos posicionarmos de forma favorável ou contrária à inclusão escolar, pois as experiências tanto podem ser bem como mal sucedidas, dependendo da perspectiva da qual se olha os sujeitos implicados nesse processo.

6. REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**: São Paulo: Mestre Jon, 1982.
- _____. **História de la Pedagogia**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1995.
- _____. **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- ADORNO, Theodor w. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, D.B. de. Análises e Reflexões Críticas Acerca do Capítulo V: que trata da educação especial nas diretrizes e bases do sistema educativo no Estado de Goiás. In: FALEIRO, Marlene de O.L.; TOSCHI, Mirza S. (Orgs.). **A LDB do Estado de Goiás** : Lei n. 26/98: análises e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001. P.105-110.
- AINSCOW, M. Educação para Todos: torná-la realidade. In: CAMINHOS Para as Escolas Inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- AJURIAGUERRA, J. B.; MARCELLI. **Psicopatologia Infantil**: Por trás da mascara familiar. São Paulo: Masson, 1986.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação** : abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1986.
- ARAÚJO, L.A.D. **A Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: CORDE, 1997.
- ARAÚJO, U. F. **A Construção de Escolas Democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARANHA; MARTINS, S.F. Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARENDT, H. A Condição Humana. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. Entre o Passado e o Futuro. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 1992.
- ARROYO, Miguel González. Experiências de Inovação Educativa : o currículo na prática da escola. In: MORREIRA, Antonio F.B. (Org.) **Currículo**: políticas e práticas 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2000. P. 131-164.
- AZEVEDO, J.M.L. A Educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.

BEYER, Hugo Otto. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, p. 33-44, 2003.

_____. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. A Inclusão na Perspectiva do Novo Paradigma da Ciência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24.

_____. Integração e Inclusão Escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p.157-168, jul./dez. 2002.

_____. O Processo Avaliativo da Inteligência e da Cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa In: SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000. P. 48-57.

BLEGER, J. **Psicologia da Conduta**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Crianças com Necessidades Educativas Especiais: política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 5, p.7-25, 1999.

_____. Educação Inclusiva e escolarização de surdos. **Revista Integração**, Brasília, v. 13, n. 23, p. 37-42, 1993.

_____. A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular. **Revista Tema Sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, jan./fev. 2001.

_____. A Integração Social das Crianças Deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, M.T.E.(Org.). **A IPtegração das Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. P. 57-61

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais**: um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BROHN, J.M. **O Que é Dialéctica?** Tradução de Maria Resende. Lisboa: Antídotos, 1979.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Decreto Nº 956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa da Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____.Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Brasília : lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**: 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

_____. IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil** :2000.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar**: 2006. Disponível em< <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

_____. Organização Nacional da União. **Declaração Nº. 45,191**. Assembléia Geral, 1990.

_____. Organização Nacional União. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.**

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

_____. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**

_____. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.**

_____. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: SEESP, 2007.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretária de Educação Especial- MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989.**

_____. **Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.**

_____. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002:** dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** 2. ed., Brasília: CORDE, 1997.

CAMPOS, Lumardi. L.G. A Rotulação dos Alunos com “Distúrbios de Aprendizagem”: uma questão de ser refletida. *Idéias: os desafios do cotidiano escolar: F.D.E*, São Paulo, v. 28, p.125-170, 1997.

CANDAU, V.M. (Org.). **Reinventar a Escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CARDOSO, J.J. Gestão Compartilhada da Educação: a experiência catarinense. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 182-183, jan./ago. 1995.

CARVALHO, R.E. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CAPRA, Fritjot. F. **A Teia da Vida.** São Paulo: Cultrix, 1997.

CASTELLS, M. et al. **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAVACO, M.H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa. Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed.,1995. P. 155-191.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIDIO. **Classificação Internacional de Doença** : transtornos mentais e de comportamento. Porto Alegre: Artmed, 1993.

COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

COSTA, M.V. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.: 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Educação em Tempos de Conservadorismo. In: GENTITILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública do Janeiro: vozes, 1990.

COSTA, D.A.F. A Construção da Escrita por Indivíduos Surdos; um percurso a ser desvendado. In: SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA DE SURDOS (1.: Belo Horizonte, 1998). **Anais...** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998. P. 193-221.

_____. **Portadores de Deficiência Inclusiva de Alunos nas Classes Comuns da Rede Regular de Ensino**: abordagem de direitos e processos de efetivação. Natal: EJA três D, 2006.

COSTA, V.A. da. **A Formação na Perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade**: as experiências dos trabalhadores deficientes visuais do serviço federal de processamento de dados. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

COVRE, M. de L.M. **O Que é Cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CORREIA, L.M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula Comum**. Lisboa: Porto Ed., 1996.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

CUNHA, G. A. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

- CUNHA, Maria I. da C. **O Bom Professor e sua Prática**. São Paulo. Papiros 1996.
- DEMO, P. **A Nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.
- DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- DRIEDGER, D. ENNS. H. **Declaración sobre Equiparación de Oportunidades**. Estocolmo: Disabled Peoples (International), jan. 1997.
- FERNANDES, A. **A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e de sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FONSECA, V. da. **Educação Especial**: Porto Alegre: Artmed, 1985.
- _____. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce; uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999
- FERREIRA, J.R. **À Exclusão da Diferença**. 2. ed. São Paulo: UNIMEP, 1994.
- _____. **À Exclusão da Diferença**. 3. ed. Piracicaba, , São Paulo: Unimep, 1995. Vol. 1.
- FERREIRA, L.A.M. **Educação, deficiência e cidadania**. Disponível em: <www.mp.sp.gov.br>. Acesso em: 26 maio 2004.
- FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Vol. 4.
- _____. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Tradução 23. Petrópolis: Vozes, 2000. FREI B. Crise da modernidade e espiritualidade. In: NASCIMENTO, Elimar. P. do. (Org.). **Ética**. Rio de Janeiro; Brasília: Gramond/Codeplan, 1997. P.15-36.
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**. São Paulo: ed. Olho d' Água, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: Fazenda, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. P. 70-90.
- GARCIA, C.M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Ed., 1999.
- GAMBOA, Silvio A. Sanchez. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2. ed. Aum. São Paulo: Cortez Editora, 1991. P. 93-115.

GENTILI, P. A. A., SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas.

GIDDENS, A. **A Transformação da Intimidade**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

GIORDANO, B. W. **Deficiência e Trabalho**: analisando suas representações. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2000.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiências**: uma reflexão: Rio de Janeiro: sete letras, 1995. Vol. 1.

GOFFREDO, V.F S. Integração de Segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro: **Integração**, Brasília, n. 4, p. 127-128, 1992.

GONZALES, J. A.T. **Educação e Diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRZYBOWSKI, Cândido. Competência Científica e Compromisso: os dilemas da pesquisa em educação em face da democratização da sociedade brasileira. In: SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE INSTITUTOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Brasília, 1989). **Anais...** Brasília, 1989.

HORKHEIMER, Max, ADORNO. T. W. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

JANUZZI, G.M.S. O Docente e a Educação Integradora. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (5.: Águas de São Pedro, 1998). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: UNESP, 1999. Vol.2, p. 13-18.

_____. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

JUNG, C.G. **O Desenvolvimento da Personalidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

KUPFER, M.C.M. **Educação para o Futuro**. São Paulo: Escuta, 2000.

LIMA, S, E. Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais neurológicos e psicológicos. **Grupo de Estudo do Desenvolvimento Humano**, Seção separatas, São Paulo, p.1-25, 1997.

LIMA, P.A. **Educação Inclusiva Social**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. Ed. Vozes, 2003.

LUNA, Sérgio V. de. O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 199. P. 23-33.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Felícia R, **Educação na América Latina**: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez, 1992.

MADER, G. Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M.T.E. **A Integração de Pessoas com Deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Memnon, ed. SENAC, 1997. P. 44-50.

MACHADO, M.L. de A. **Exclamações, Interrogações e Reticiências na Instituição de Educação Infantil**: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygostsky. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). **Caminhos Pedagógicos de Inclusão**. São Paulo: Memnou, 2001.

_____. **Compreendendo a Deficiência Mental**. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. Ensinando a Turma Toda. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n. 20, p.18-23, 2002.

_____. **Inclusão Escolar**: o que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A Integração Escolar das Pessoas com Deficiência Mental no Contexto Atual da Escola de Primeiro Grau. **Integração**, Brasília, n. 5, p.16-19, 1994.

_____. **Ser ou Estar**: eis a questão: a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular. São Paulo: Cortez, 2000.

MANTOAN, M.T.E. et. al. **Aprimoramento Institucional para a Escola Inclusiva**. Unicamp. Campinas: 2000.

MANAUS. Prefeitura Municipal . **Mapa das Zonas Administrativas da Cidade de Manaus**. 2002 a. Disponível em:< www.pmm.am.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2002.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Portaria nº 0463/2002- SEMED; GS, 27/09/2002. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, p. 7, 02 out. 2002b.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Manual de Orientações Pedagógicas 2003**. Manaus: Departamento de Gestão Educacional/Divisão de Ensino Fundamental, 2003.

MATURANA, H.R. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: ed. 2002.

MATURANA, H.R.; VARELA, F.G. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy.II, 1995.

MATURANO. E.M. Ambiente Familiar e Aprendizagem Escolar. **Revista Psicopedagogia**, n. 18, p. 21-26, 1999.

MARCHESI; MARTIN: “Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais”. In: COLL; PALACIOS; MARCHESI ALVARO (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995. P. 7-23.

MARCHESI et al. **Transtornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales**. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1999.

_____. **Los Paradigmas de la Educación Frente a la Diversidade Humana**. Mimeo de Conferência apresentada em Foz do Iguaçu, 1999.

MARQUEZAN, R. A Inclusão na Perspectiva do Novo Paradigma da Ciência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 24, 2004.

MAZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana**. Palestra proferida durante o III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, 1998.

MINTO, C.A. Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação (MEC) e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p.1-26, 2000.

MINUCHIU, Salvador. **Famílias**: funcionamento e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MINUJIN, Alberto. La Gran Exclusión em América Latina. In: FILMUS, D. (Org.). **Los Noventa Política Sociedad y Cultura em América Latina y Argentina de Fin de Siglo**. Buenos Aires: Eudeba/Flaisco, 1999.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Inclusão Escolar é transformação na sociedade. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 30, p.5-15, nov./dez. 1999.

_____. Rumo à Inclusão. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, 2001.

_____. **Working Towards Inclusion Education**: social contexts. London: David Fulton Publishers Ltd., 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais uma Vez Em Questão**: formação do educador: dever do estado, tarefa de universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAES, M.C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAES, V.R. **Melhoria do Ensino e Capacitação Docente**. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

MOTTA, E. de O. **Direito Educacional e Educação No Século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.

NICOLESCU, Bosarab. **O Manifesto de Transdisciplinariedade**. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, L. Os Excluídos Existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **RBCS**, v. 12, n. 33, p. 49-61, fev. 1997.

OLIVEIRA, A.R. Exclusão Social e Educação: um novo paradigma? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 59-73, jul./dez., 1999.

OLIVEIRA, F. de. **O Elo Perdido**: classe e identidade de classe. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento Dos Problemas De Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PATTO, M.H.S. **Introdução a Psicologia Escolar**. 3. ed. Revista atualizada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **A Produção do Fracasso Escola**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.

PÉREZ, R.A. **Diagnóstico Psicológico**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

PÉREZ, G.A.I. A Função e a Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ

GÓMEZ, A.I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1992. P. xx-xx.

PIMENTEL, M.G. **O Professor em Construção**. Campinas: Papyrus, 1994.

PICHON, R.E. **Terapia do Silêncio**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

POLITY, E. **Dificuldade de Aprendizagem e Família: construindo novas narrativas**. São Paulo: ed. Vetor, 2001.

_____. **Dificuldade De Aprendizagem Que História é Essa...** São Paulo: Vetor, 2002.

PRADO, L. C. **Famílias e Terapeutas: construindo caminhos**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PUESCHEL, S.M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. São Paulo: Papyrus, 1993.

QUARESMA, R. Comentários à Legislação Constitucional Aplicável à Pessoas Portadoras de Deficiências. **Revista Diálogo Jurídico**, Salvador: n. 14, jun./ago., 2002.

RAMOS, J.G.B. **A Representação Social da Mulher No Contexto da Violência Conjugal na Cidade de Manaus**. Recife: Bagaço, 2003.

REGO, T. C. A Origem da Singularidade Humana Na Visão dos Educadores. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 35, p. 79-93, 1995.

_____. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

REIS, J. Família, emoção e ideologia. In: **PSICOLOGIA SOCIAL: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RIBEIRO, B. **Os Índios das Águas Pretas**. São Paulo: EDUSP; Companhia das Letras, 1995.

_____. **Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RIOS, T.A. **Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico**. São Paulo: F.D.E., 1992.

RUDIO, F.V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RUMMEL, F.J. **Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Globo, 1972.

SACRISTÁN, J.G. Currículo E Diversidade Cultural. In: Silva, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Moreira. **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALAZAR, J.P. **O Novo Proletariado Industrial de Manaus e as Transformações Sociais Possíveis**: (Estudo de um grupo de operários). São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Sociologia). Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SANTA'ANNA, G. C. O Excepcional e a Excepcionalidade da Ordem Sócio-Cultural. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 86-97, out./dez. 1998.

SANCHEZ, J.R. **Professores de Educação Especial**: da formação às praticas educativas. Porto: Porto Ed. 1995.

SANTOS, B.S. Entrevista com Professor Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <http:// www.dhi.uen/jurandir/jurandir-boavent.1.htm>. Acesso em: 01 jan. 1995.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. **O “Regular” Da Escola Regular** : desafios na construção de uma escola para todos. Campinas, 2002. Tese - (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SANTOS, B.S. Um Discurso Sobre as Ciências Pós-moderna. **Revista de Estudos, Avançados**, São Paulo, maio/ago. 1990.

_____. Escola Para Todos: Um olhar pelo mundo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO IVES (5. : Rio de Janeiro: set. 2001). **Surdez e Diversidade**. Rio de Janeiro: INES, 2001. P. 27-34.

_____. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. **Revista da Faculdade Educação da UFF**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 78-91, maio 2003.

_____. Os Processos da Globalização. In: A GLOBALIZAÇÃO e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002. P. 25-104

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANE, D. **A Nova Lei da Educação**. Campinas, autores Associados, 1997.

SAWAIA, B. **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SEVERINO, A.J. **Escola**: espaço de construção de cidadania. São Paulo: F.D.E, 1994.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, J.C. **Investigação Clínico-Epistemológico em um Modelo de Educação Inclusiva Visando aos Estudos de Transtorno do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado) - Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, M.C. da. **O País do Amazonas**. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

SILVA, S.T. da. **Identidades Terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, A. **Pensando a Inibição Intelectual**: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1995.

SOUZA, J.V.A. Educação, Modernidade, Modernização E Modernismo; crenças e descrenças no mundo moderno. **Educação e Sociedade**, Campinas, p. 57, 1996.

SOUZA, S.B. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SHEIBE, K. E. **Espelhos, Máscaras, Mentiras e Segredos**. Rio de Janeiro: Interamerica, 1981.

SKLIAR, Carlos. Seis Perguntas Sobre a Questão da Inclusão ou de como Acabar de uma Vez por Todas com as Velhas - e Novas - Fronteiras em Educação. **Proposições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 35-36, jul./nov. 2001.

SLUZKI, C. **A Rede Social Na Prática Sistêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J.M. **O Indivíduo Excepcional**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1985.

TELLES, V. da S. **Direitos Sociais, Afinal do Que se Trata?** Belo Horizonte: UFMS, 1999.

TEIXEIRA, C.C. **O Aviamento e o Barracão na Sociedade do Seringal**: estudo sobre a produção extrativa da borracha na Amazônia. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

THOMA, A. da S. Os Surdos na Escola Regular: inclusão ou exclusão? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, jul./dez. 2000.

THURLER, M.G. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIVIÑOS, A.N. **Introdução à Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1997

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Criança**. Tradução de Ana Rabaca e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

WARDE, M.J.H.S. (Org.). **Concepção Dialética de Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1987.

WEBER, S. **O Professor do e o Papel da Educação na Sociedade**. Campinas: Papyrus, 1996.

WERNECK, C. **Ninguém Mais Vai Ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

UNICEF. **Saúde na Escola**: tempo de crescer. Recife: 2004.

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

_____. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madri: Visor Distributions, 1997.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; Leontiev, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone ed., 1988.