

Artigos Originais

**INCLUSÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE DOIS CÓRREGOS – SÃO PAULO**

Original Articles

**EDUCATIONAL INCLUSION IN THE PERCEPTION OF TEACHERS OF
“DOIS CÓRREGOS” – SÃO PAULO**

Paulo César Gomes*

<http://lattes.cnpq.br/3637285622123132>

pcgomes21@ibb.unesp.br

Maria da Glória Minguili**

<http://lattes.cnpq.br/7059704068902584>

minguili@bironet.com.br



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



RESUMO

Este trabalho teve por objetivo fazer um levantamento a respeito da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) em todas as escolas e creches (particulares e públicas) da cidade de Dois Córregos – SP. Foram questionados 144 professores e 14 diretores em 14 estabelecimentos de ensino, da creche ao Ensino Médio (sendo que dos estabelecimentos de ensino, 5 são escolas particulares, 5 são escolas públicas estaduais, 2 são escolas públicas municipais, 01 creche municipal e 01 creche filantrópica). A pesquisa visou a: investigar possíveis preconceitos existentes em torno da questão, verificar se o ambiente físico das escolas possui acomodações especiais necessárias para receber os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), além de averiguar se os profissionais que atuam na escola estão recebendo (ou receberam) capacitação específica para atuar no processo de inclusão desses alunos. Os resultados indicam que os docentes que não trabalham com alunos com NEE teriam uma grande insegurança em recebê-los. Ficou evidente que há muitas dúvidas e incertezas acerca da inclusão, as escolas não possuem infraestrutura adequada e muitas vezes os alunos incluídos são exclusivamente aqueles que possuem déficits internos e não aparentemente visíveis.

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Especiais. inclusão. integração.

* Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Bauru. Docente do Departamento de Educação – Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Botucatu. Distrito de Rubião Júnior, S/N.º, CEP: 18618-970 – Botucatu – SP, Brasil.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora aposentada do Departamento de Educação – Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Bauru.

ABSTRACT

This paper aims to make a survey about the inclusion of children in need of special care in all schools and day nurseries (publics and privates) in “Dois Córregos” city, in São Paulo. We interviewed 144 teachers and 14 school principals in 14 educational establishments – 5 private schools, 5 state-owned schools, 2 municipal schools, 1 municipal nursery and 1 philanthropic nursery. The research aimed to investigate possible prejudices against the children in need of special care; verify if the schools have adequate infrastructure to receive the students in need of special care; and verify if the professionals who work in the schools are receiving (or received) specific training to work on this inclusion process. The results indicated that teachers who don't work with children in need of special care are very insecure in receiving them. It's evident that there are a lot of doubts and uncertainties about the inclusion system. In general, schools don't have adequate infrastructure and most of the time the included students are those who have internal deficits, which are not evident.

Keywords: Special Educational Needs. inclusion. integration.

INTRODUÇÃO

Apesar das garantias legais¹ e da evidente a importância da inclusão de crianças deficientes na rede pública e particular de ensino, muito diretores de escolas, pais de alunos e mesmo professores tem posicionamento contrário e mesmo excludente à inclusão destes alunos. Frente à inclusão escolar do aluno deficiente na rede escolar regular, este trabalho buscou mapear o posicionamento de professores e gestores em quatorze escolas de uma cidade de aproximadamente vinte e cinco mil habitantes do interior paulista, a saber, Dois Córregos – SP. A questão da inclusão escolar do deficiente deve ser mais bem explorada no sentido de investigar outras tensões que, além dos aspectos legais, das barreiras físico-estruturais e do material didático adaptado às dificuldades dos alunos, ao mesmo tempo os contemple.

Desde a recente tramitação do Plano Nacional de Educação, que vigorará até o ano de 2020, não foram propostas grandes alterações em prol da inclusão da criança com deficiência. Nos últimos anos tem sido grande a controvérsia sobre a extinção ou não de entidades² de atendimento educacional especializado (AEE) e mesmo da inclusão imediata de alunos deficientes em escolas públicas regulares. Na

¹ Cf. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, cujo texto diz em seu artigo 8.º “Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.” ((BRASIL, 1989, online).

² Ver Gois (2009, online). Há uma mobilização das entidades em todo o país. (APAE SÃO PAULO, online).

versão final, o texto foi alterado buscando “Universalizar” o acesso ao atendimento escolar aos alunos deficientes e superdotados em sua quarta Meta da Educação. O texto da Meta 4 em seus subitens prevê: o repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação, para alunos incluídos que frequentam o AEE; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores no AEE; ampliação da oferta do AEE aos alunos matriculados na rede pública de ensino regular; adequação arquitetônica e de adequação dos materiais didáticos; além da utilização de recursos tecnologia assistiva e educação bilíngue em LIBRAS. Em seus itens 4.5 e 4.6 o PNE prevê a promoção e “[...] articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.” De outro modo o documento busca “[...] garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.” (ABREU; CORDIOLLI, 2011, p. 29).

A educação inclusiva é entendida como um processo dinâmico e contínuo de reestruturação pedagógica e organizacional (FONSECA-JANE; OMOTE, 2013). Os autores sustentam que a inclusão escolar de crianças deficientes é: (a) parte de uma grande reestruturação que deve passar o sistema educacional com garantia de acesso e permanência do aluno, (b) priorizar formas de impedir o isolamento e a segregação, (c) saber utilizar de ferramentas e recursos de domínio da Educação Especial em classes regulares. Estes mesmos autores alegam que

Constitui-se como princípio basilar aqui a ideia de que **a educação de alunos com deficiência, independentemente do grau e da natureza do comprometimento, deve ser realizada em ambiente escolar comum, em conjunto com seus pares coetâneos, desde que tal condição não se constitua em impedimento para oferecer ensino de qualidade a eles.** Portanto, pode-se admitir a possibilidade de alunos com deficiência receberem ensino de qualidade integralmente em ambientes de ensino comum, mesmo com a utilização de recursos especiais e diferenciados, até totalmente em ambientes especiais constituídos somente para alunos que têm essa necessidade. (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013, p. 326-327, grifo nosso).

A fala dos autores é realmente a utopia que se pretende buscar num ambiente escolar que não apenas acolha os alunos deficientes e, muito além de remover

barreiras físicas e pedagógicas, que realmente os inclua numa perspectiva real de utilização de recursos já conhecidos na Educação Especial. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu Censo Brasileiro de 2010, afirmou que a definição do termo deficiente vem sendo revista e ampliada com o passar dos anos. Segundo o documento, “em relação à proporção de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas segundo os grupos de idade, constatou-se que 7,5% das crianças de 0 a 14 anos de idade apresentaram pelo menos um tipo de deficiência.” (IBGE, 2010, p. 76). Assim,

Os resultados do Censo Demográfico 2010 apontaram 45.606.048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Dessas pessoas, 38 473 702 se encontravam em áreas urbanas e 7 132 347, em áreas rurais. A Região Nordeste concentra os municípios com os maiores percentuais da população com pelo menos uma das deficiências investigadas (IBGE, 2010, p. 73).

O Censo 2010 ainda revelou que, se comparados às pessoas sem nenhuma deficiência, são as pessoas deficientes que estão em maior proporção fora da escola numa diferença de 22,9 pontos percentuais. Assim, “Enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais de idade com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas de 15 anos ou mais que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas.” (IBGE, 2010, p. 82). Os resultados também refletem o que ocorreu em relação aos rendimentos individuais e à ocupação profissional.

A inclusão social de crianças portadoras das necessidades educacionais especiais (NEE) tem sido um grande desafio para a sociedade, governantes, administração escolar, professores, pais e alunos. Historicamente, a sociedade excluiu as pessoas diferentes do restante da população, normalmente, em manicômios, asilos ou ainda em instituições, evitando o convívio social e afastando-as de maneira que não incomodem ninguém (ARANHA, 2000; GOFFMAN, 1988; SILVA, 1987), talvez tentando privá-las do convívio com a sociedade, ou ainda, privar a sociedade de uma convivência mais sadia, justa e democrática. Dos anos 1990 até hoje houve um grande investimento em trabalhos e legislação, tanto em nível nacional

quanto internacional, visando a inclusão de pessoas com deficiência (ARANHA, 2004).

No Brasil, historicamente, foi possível observar que nos anos 1960, 1970 e 1980 houve o surgimento de incontáveis instituições específicas para atender a uma clientela com diferentes necessidades especiais – como, por exemplo, as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Movimento Pestalozziano no Brasil, além da instalação de inúmeras classes especiais na rede estadual de ensino. O que se tem percebido, da década de 90 até hoje, é a manutenção – ou quase extinção no último ano – das entidades de AEE e a redução drástica do número de classes especiais. O Governo, por sua vez, mudou os parâmetros educacionais e iniciou projetos, como, por exemplo, *Toda Criança Na Escola*, visando à inclusão de qualquer criança nas escolas, sejam elas excepcionais ou não. Pode-se observar que a inclusão de pessoas com as NEE tem se dado de maneira unilateral, quase que exclusivamente como ação governamental de administradores³, porém nunca como uma ação social que envolve a educação com a formação humana e humanizadora. Destacamos os trabalhos recentes desenvolvidos por algumas universidades públicas como, por exemplo, a Universidade Federal Fluminense (DELOU et al., 2012).

A escola, para muitas crianças brasileiras, tem sido o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, sendo, ainda, o local que irá formar o aluno como cidadão com uma identidade social e cultural (MANTOAN, 2000, 2002). Além disso, o universo da população de alunos existentes nas escolas deve, ou pelo menos deveria, refletir a sociedade em que se está inserido, tanto étnica quanto economicamente, até mesmo representando as minorias socialmente discriminadas, o que infelizmente acontece. As unidades escolares devem estar prontas para receber todas as pessoas e não somente aquelas consideradas “normais”, muitas vezes obedecendo um padrão de classe dominante tradicionalmente adotado no país.

Há anos tem-se discutido muito sobre a questão da inclusão imediata de pessoas com NEE em classes do ensino regular (MANTOAN, 2002; ARANHA, 2000; FONSECA, 1995) e, ainda que existam leis nacionais e até mesmo declarações internacionais, que regulamentam esta acessibilidade, ela tem se tornado o sonho

³ Foram intensas as discussões políticas sobre a extinção das APAE's e entidades do movimento Pestalozziano em todo o Brasil no ano de 2013 em função da mudança no texto da Meta 4 do PNE. As entidades tiveram êxito no debate e o texto foi mudado.

utópico para alguns educadores. Essa realidade demanda investimentos na qualificação dos profissionais do magistério, em mobiliário, infraestrutura dos prédios, materiais pedagógicos adequados e, principalmente, na melhoria de salários. Atuando neste sentido, é de grande importância que se faça um levantamento a respeito das ações em prol da inclusão das crianças e jovens com NEE em escolas. Este trabalho pretende contribuir com essa questão, a partir da pesquisa realizada em escolas públicas e particulares da cidade de Dois Córregos – SP.

Existem muitos documentos que definem as NEE, todos evidenciando que elas não são puramente necessidades físicas, mas também emocionais, cognitivas, culturais, sociais e até mesmo afetivas. Essas especificidades não são do conhecimento do popular e do senso comum, que consideram apenas as necessidades físicas. Por este motivo, ao iniciar este estudo, inserimos a definição contida, por exemplo, no Parecer n.º 17/2001, do Conselho Nacional e da Câmara de Educação Básica, este definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica define em seu artigo 5.º que os educandos com NEE são aqueles que apresentam no processo educacional:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 39).

Importante lembrar que aqueles indivíduos com altas capacidades e habilidades intelectuais também são consideradas pessoas com NEE, já que na maioria dos casos, o ambiente onde elas estão inseridas é comumente defasado e pouco estimulante para suas capacidades/habilidades. As NEE, muitas vezes, estão diretamente centradas no ambiente escolar oferecido e não na pessoa que a possui.

No Brasil, a Lei (BRASIL, 1998b) determina que é dever da escola receber alunos com NEE, promovendo um ensino que atenda integralmente as possibilidades de aprendizagem dos alunos, pois tal inclusão: “[...] não consiste apenas na

permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.” (BRASIL, 2001, p. 28).

Este documento destaca a importância e necessidade de a escola ajustar-se para atender a diversidade de alunos. De outro modo, é focalizar na escola e em seus processos de ensino e condições disponibilizadas para a aprendizagem, ao invés de culpar os alunos pela sua incompetência. Desta forma, “[...] 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.**” (BRASIL, 2001, p. 33, grifo nosso).

No caderno “Saberes e Práticas da Inclusão”, n. 5, publicado pelo Ministério de Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003), os autores destacaram que a inclusão passa necessariamente pela preparação da equipe escolar e de apoio, aquisição de recursos especializados, promoção de adequações e adaptações curriculares e, necessariamente, de acesso ao currículo pelo aluno com as NEE. O documento advoga ainda que estes alunos devem atingir, num determinado tempo, o mesmo grau de conhecimento e de abstração que os demais alunos. Na escolha de um currículo com plasticidade suficiente para buscar “[...] o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 34).

Já a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre as NEE, realizada em junho do ano de 1994, na cidade de mesmo nome na Espanha e sob o patrocínio da UNESCO, proclama:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, **as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares**, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, **as**

escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças e promover a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (ONU, 1994, grifo nosso).

Além de evocar princípios de igualdade, humanidade, solidariedade, a Declaração de Salamanca, provavelmente uma das pioneiras neste sentido, torna esclarecedora a importância social da escola, dos professores, dos diretores, dos pais, dos alunos, enfim da sociedade...

[...] as **escolas devem se ajustar a todas as crianças,** independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas e outras. [...] As NEE referem-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente tem NEE, em determinado momento de sua escolaridade. (ONU, 1994)

Fonseca (1995) não faz clara distinção entre inclusão e integração, mas define integração assim: educar crianças portadoras de NEE nas classes regulares do ensino juntamente com os alunos não portadores, e não mais deixá-las confinada em instituições ou a classes especiais. E, neste sentido,

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais: torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginal, nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade. (LAROSSA; PEREZ DE LARA, 1998, p. 8).

Uma normalidade que faz com que mais e mais pessoas não vejam sentido em aceitar ou mesmo conviver com pessoas com quaisquer deficiências. Aranha (2001) fez uma importante distinção entre integração e inclusão, segundo a autora, a integração consistia em transformar o as pessoas portadoras das NEE para que elas ficassem o mais próximo da normalidade, localizando no sujeito o foco da mudança e promovendo mudanças na comunidade para que eles se modificassem. Já a inclusão social tem-se um ajuste mútuo entre sociedade e indivíduos, cabendo ao indivíduo

manifestar seus desejos e necessidades, e à sociedade, cabe sua implementação e providências necessárias para o acesso ao espaço comum. A autora ainda considera que a desqualificação da pessoa com as NEE ocorre pela não participação no debate de ideias e tomadas de decisões da sociedade, além de eles serem considerados no mundo capitalista como um fardo para a sociedade, porque não produzem e não têm renda.

Segundo Mantoan (1997) uma das opções de *integração escolar* se chama *mainstreaming*, nela o fluxo de um canal principal carrega todo tipo de aluno - com ou sem necessidade educacional específica -, que dá possibilidade ao educando transitar no sistema – em todas as etapas do sistema. Mantoan também alegou que cabe a escola adaptar-se e estruturar-se às necessidades educacionais especiais de cada aluno e não o contrário e, esse critério, não busca ajudar somente alunos que apresentam dificuldades na escola, mas todos os profissionais envolvidos na educação. Esta alegação vem sendo reiterada por outros documentos oficiais (BRASIL, 2001).

A inclusão escolar de pessoas com NEE está baseada na afirmação de que todos os cidadãos tem direito à educação. A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 tem como fundamentos básicos (artigo 1.º incisos II e III) que asseguram a cidadania e dignidade da pessoa humana, além de (artigo 3.º inciso IV) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. É assegurado e garantido o princípio de igualdade e liberdade (artigo 5.º). O direito à educação também é assegurado para todos, visando o desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho (Art. 205), este direito é dever do Estado e da família, onde será promovida e incentivada a colaboração da sociedade. O artigo 206, diz que o ensino será ministrado com base nos princípios Inciso 1.º, igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas, também o artigo 208, em seu inciso III, também da Constituição Federal que trata do dever do Estado relacionado à Educação, diz que “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1998b). O termo *preferencialmente* diz respeito ao que melhor esteja adequado às necessidades da pessoa deficiente, nunca aos desejos particulares de pais, diretores e professores.

Este termo, distorcidamente, vem se tornando um amparo legal da exclusão de alunos com as NEE das escolas regulares. O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, advoga que

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (CNE/CP 009/2001; p.25 e 26, aprovado em 08/05/2001 transformada em Resolução CNE n.º 01/2001). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 31).

Apesar das garantias legais, ainda existem muitos preconceitos, discriminações e ainda posterior segregação em classes especiais ou instituições. Além do que, a própria arquitetura dos prédios escolares não permite, por exemplo, a inclusão de crianças paraplégicas e que necessitam de cadeiras de rodas. Tal situação está em mudança em relação à instalação de prédios novos, mas com relação à estrutura já existente quase nada tem sido feito a respeito, ou seja, os banheiros continuam sem adaptações necessárias, há escadas sem rampas e sem corrimão, degraus por toda parte, tudo parece facilitar para tornar a deficiência e a incapacidade o mais evidente possível.

Não é objetivo da escola tratar os alunos com NEE como “coitadinhos” que estão ali como simplesmente parte do cumprimento de uma legislação imposta pelo Estado, eles devem ser respeitados, acima de tudo como seres humanos. Claro que surgem diversas críticas à política da nova escola:

Uma crítica comumente dirigida a Nova Escola é a de que ela pretende ser um microcosmo de harmonia social [...] faz-se da instituição escolar um oásis de entendimento, tolerância e facilidades que não são encontradas na sociedade real. Para os críticos, camufla-se o fato de que a escola reproduz as relações de dominação e a luta de classes, vendendo-se a ilusão de que ela corrigirá os males sociais na medida que irá formar, com base na nova mentalidade, os futuros políticos, administradores, cientistas, professores etc. [...] A homogeneização faz com que apenas uma única cultura, a oficialmente transmitida pela escola, se imponha sobre os outros padrões culturais (o indígena, o negro, o muçulmano etc.) abafando a

manifestação das identidades diferentes. (OLIVEIRA, 2001, p. 224-225).

Ainda que a sociedade hoje reflita todo o passado de revoluções, industrialização, da produção em série, da mecanização e da modernização, levando em conta que o homem contemporâneo acostumou-se a um mundo padrão, onde tudo funcione automaticamente e instantaneamente. A padronização de escolas, currículos, regras, normas, alunos, atitudes, comportamentos, têm sido de grande prejuízo para uma parcela da sociedade que não faz parte daquele mundo pré-fabricado.

Essa questão da inclusão social de pessoas com necessidades especiais é tão antiga quanto a própria história da Humanidade. Na antiguidade, a aceitação ou não do indivíduo com mal formações e anomalias, fossem elas visíveis ou não, dependeu muito da origem de cada civilização e de suas credices. Algumas delas recebiam estas pessoas como um presente dos deuses que vieram ao mundo para serem ajudados, num espírito claro de solidariedade e união do grupo, mas nem sempre foi assim...

Cada povo ou cada tribo, por experiências acumuladas e por observações próprias, foi desenvolvendo seus próprios meios de tratamentos de males. Por uma questão de sobrevivência da raça apenas, cuidados um pouco diferenciados podem ter sido dados às mães e aos recém-nascidos – desde que perfeitos e, conforme as circunstâncias, desde que do sexo masculino. É quase certo que uma criança nascida com aleijões ou aparentando fraqueza externa terá sido eliminada de alguma forma, tanto por não apresentar condições de sobrevivência, quanto por credices que a vinculavam a maus espíritos, a castigos de divindades ou mesmo por motivos utilitários. (SILVA, 1987, p.37).

Percebemos neste texto de Silva (1987) que a visão de alguns povos na antiguidade era de deslumbre a um corpo perfeito, sadio e forte, ou melhor, o corpo de um guerreiro. As gravidezes eram esperadas, preferencialmente, de homens perfeitos com o objetivo que eles lutassem nas muitas guerras e batalhas que eram frequentes naquela época. Era muito comum a trepanação (onde perfuravam o crânio dos indivíduos com “comportamentos diferentes”, ou seja, com necessidades especiais) para libertar os maus espíritos que acreditavam estar aprisionados dentro dos crânios,

ou ainda o homicídio de crianças imperfeitas. Silva (1987), ainda faz muitas citações de leis existentes na antiguidade, eis algumas delas, na Roma Antiga:

Lei III – O pai imediatamente matará o filho monstruoso e contrário à forma do gênero humano, que lhe tenha nascido há pouco [...] Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão para distinguirmos as coisas inúteis das agradáveis. (SILVA, 1987, p. 128).

Segundo Silva (1987), em muitas civilizações as pessoas excepcionais, seja qual for a sua necessidade, foram mortas, isoladas, apedrejadas, amaldiçoadas, banidas da sociedade. Enfim, desde os antigos tempos já se faziam o que também ainda hoje ocorre, ou seja, isolamento, preconceito, discriminação, ridicularização... As pessoas que possuem qualquer necessidade são seres humanos e que merecem, como qualquer outro ser humano, o carinho, a atenção, o respeito, a dignidade e a amizade. Todos nós, ditos “normais” somos passíveis de tornarmos com alguma necessidade física e até mesmo psíquica.

Tudo o que o homem é e sabe até os dias de hoje (das civilizações, da cultura, da inteligência, do conhecimento, da ciência, da tecnologia, ...) é resultado de uma interação entre o seu mundo pessoal, sensorial, afetivo, com os outros seres humanos – é social – e com a própria natureza – se traduz cultural –, mas, infelizmente, o ser humano age como se nada soubesse, ainda segregando, discriminando, limitando, subtraindo as pessoas com as NEE em locais longe dos olhos seus e do resto da sociedade.

Pais e educadores devem fornecer um ambiente o mais diversificado possível, além do convívio com outras crianças, para que a criança com as NEE não se sinta excluída e rejeitada pela sociedade como motivo de riso ou piadas. Eis porque, este trabalho tem a preocupação de neste primeiro momento, em mapear a realidade das crianças com NEE nas escolas públicas (estaduais e municipais), privadas e suas relações com a APAE de Dois Córregos – SP.

PROPOSIÇÃO

Este trabalho tem por objetivos: (a) fazer um levantamento das escolas particulares e públicas da cidade de Dois Córregos – SP que estejam desenvolvendo projetos ou tenham alunos portadores das NEE em processo de inclusão escolar; (b) investigar possíveis preconceitos existentes nas classes onde há alunos portadores das NEE; (c) verificar se o ambiente físico da escola possui acomodações especiais necessárias para que os alunos portadores das NEE possam ter uma educação escolar de qualidade; (d) verificar se os profissionais que atuam na escola recebem capacitação específica para atuar no processo de inclusão de alunos portadores das NEE. Este trabalho, ao realizar os objetivos propostos, pretende contribuir para o avanço das discussões e ações em relação à formação de profissionais que possam atender às NEE em crianças e jovens.

MÉTODO

Participaram deste trabalho de pesquisa profissionais do magistério provenientes de quatorze escolas, que representa cem por cento dos estabelecimentos de ensino deste município, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Escolas participantes deste estudo

Escolas que participaram da pesquisa
(1) Escola de Educação Infantil Pequeno Príncipe; (2) Escola de Educação Infantil Cantinho do Saber; (3) Escola de Educação Infantil Mundo Infantil; (4) Escola de Estimulação Infantil Pi-Uí; (5) Escola Cenecista Professor Benedito Ortiz; (6) Escola Estadual Valdomiro Casagrande; (7) Escola Estadual Prof. ^a Laura Rebouças de Abreu; (8) Escola Estadual José Alves Mira; (9) Escola Estadual Benedito dos Santos Guerreiro; (10) Escola Estadual Francisco Simões; (11) Escola Municipal de Educação Fundamental e Educação Infantil – EMEFEI Oscar Novakoski; (12) Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI de Guarapuã; (13) Creche Clube das Abelhas – Casa da Criança; (14) Creche AREVU – Associação Recreativa Das Vilas Unidas.

Fonte: Elaborado por Paulo César Gomes e Maria da Glória Minguili

Foram elaborados três tipos de questionários dirigidos para diretores de todas as unidades de ensino, para os professores e pais das crianças com NEE. Assim, foram inquiridos cento e quarenta e quatro professores. Destes, vinte e quatro

trabalham efetivamente com crianças com as NEE's. Foram entrevistados também quatorze diretores de escolas públicas, escolas privadas e creches. O questionário, destinado aos diretores de escolas e creches, versou: sobre a situação atual do ambiente escolar, de sua infraestrutura física e pedagógica, acerca da aceitação de alunos com as NEE, do atendimento destes alunos por profissionais fora da unidade de ensino, da capacitação de funcionários administrativos e professores e até mesmo sobre algum possível preconceito existente. O questionário dos professores, além de verificar a aceitação dos educadores com relação a crianças com NEE, visou investigar: possíveis preconceitos, se os educadores têm recebido capacitação, se têm acesso à legislação, acesso a publicações na área, além do tipo de tratamento dispensado a estes alunos e do número total de alunos que costumam trabalhar por sala do ensino regular.

Visitadas cada uma das escolas e creches, foram feitas entrevistas com os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores responsáveis assistentes da direção), sendo que os mesmos, depois de se inteirarem do conteúdo da pesquisa, passaram a responder os questionários na presença do pesquisador. Os questionários dirigidos aos professores, por causa das dificuldades em encontrá-los em dias diferentes da semana, os diretores solicitaram que o questionário dos professores fosse aplicado nos horários de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Tínhamos como objetivo entrevistar os pais de alunos deficientes. Entretanto, em conversa com os diretores de escolas, fomos informados que por aspectos legais, estes não poderiam fornecer o endereço dos pais destes alunos. Somente poderiam fazê-lo ao Conselho Tutelar Municipal, mediante justificativa por escrito. Infelizmente, tal possibilidade não foi possível, pois ficaria impraticável pelo curto espaço de tempo disponível. Diante destes problemas, foi possível entrevistar os pais de apenas dois alunos que eventualmente foram encontrados na saída/entrada de alunos. Como não foram atingidas as expectativas, os dados foram suprimidos deste trabalho. Com a finalidade de enriquecer os conteúdos e as informações contidas neste trabalho, também foi entrevistada numa conversa informal, ou seja, sem requisitos formais de uma entrevista, a coordenadora responsável pela APAE local.

RESULTADOS

Os resultados provenientes desta pesquisa foram organizados e serão apresentados da seguinte forma, primeiramente, os resultados do questionário dos diretores de escola, resultados dos questionários dos professores e de professores que já ministram aulas em classe que têm alunos com as NEE's. Abaixo, constam os dados da entrevista com os diretores de quatorze escolas.

Diretores de Escola

Apenas seis do total de quatorze escolas, sendo destas, três particulares e três escolas públicas, que não possuem professores com curso de capacitação para trabalhar com alunos deficientes. Assim, os diretores disseram que a maioria de seus professores já possuem capacitação/treinamento para trabalhar com alunos com as NEE e, que destes, muitos fizeram o treinamento ainda no ano corrente. Vale ressaltar, que alguns diretores de escolas públicas consideraram como capacitação, os cursos internos, tais como, Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação ministrados internamente no próprio Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, palestras nas escolas e outros cursos. Apenas sete do total quatorze escolas mantêm profissionais de apoio. Assim, duas escolas estaduais mantêm dentistas, duas municipais mantêm psicólogos e uma fonoaudióloga, uma particular mantém dentistas e uma filantrópica mantém uma assistente social. Destes profissionais de apoio, nenhum fez qualquer tipo de curso ou capacitação nas áreas de NEE. Apenas um diretor, de uma das escolas municipais, disse que seus alunos não são atendidos por profissionais fora da unidade de ensino. Das demais escolas, segundo seus diretores, seus alunos com as NEE são atendidos por profissionais particulares, em Universidades Públicas com atendimento médico gratuito – popularmente conhecido como “centrinhos” ou em entidades específicas.

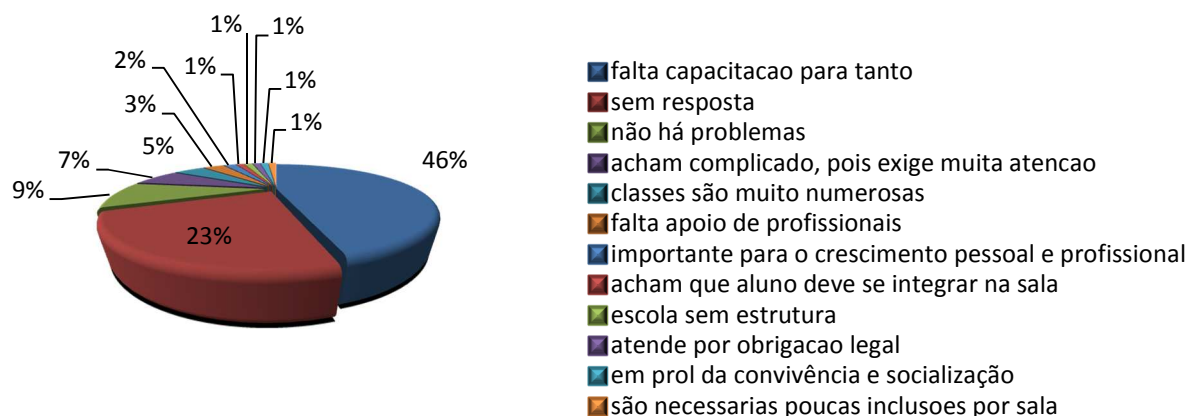
Infelizmente, apenas três dos quatorzes diretores entrevistados informaram que trocam informações a respeito das NEE com as entidades de AEE. O prejuízo com esta falta de informação é de todos, desde pais, alunos e, principalmente professores, que deixam de se dedicar em trabalhar com as diferenças individuais e

com a pluralidade. Do total de escolas investigadas e segundo o relato de seus diretores, nenhuma delas oferece ambientes físicos e tampouco materiais didáticos adaptados – específico e apropriado – para receber as crianças NEE, o que implica numa total desatenção à legislação inclusiva.

Três diretores de escolas assumiram abertamente que seus professores não aceitam receber crianças com as NEE, fato este que omite e muito a atual realidade das escolas. Na verdade, ficou comprovado que muito mais escolas impedem o acesso do aluno desde o ato de matrícula, pois os funcionários se recusam atendê-los, encaminhando-os diretamente para à APAE local. Três diretores de escolas estaduais não responderam se os pais dos alunos têm restrições em relação a inclusão do aluno deficiente. Um diretor de uma escola estadual e outro de uma filantrópica, disseram que “os pais não se interessam” se existe ou não aluno deficiente nos quadros de alunos da escola. Três diretores de escolas municipais e um de uma escola estadual disseram que os pais “aceitam, sem problemas”. Os diretores das duas escolas particulares disseram que existe certo temor de alguns pais, pois a presença do aluno deficiente pode atrapalhar o andamento das aulas. Vale destacar que muitos pais, que deixam seus filhos em creches, não se importam com a inclusão. Contrariamente a este fato, e de modo reiterado, muitos pais de alunos de escolas particulares questionaram a direção da escola se o acesso de crianças com as NEE não acarretaria num declínio do andamento escolar em prejuízo da maioria da classe. A seguir serão apresentados os resultados relativos aos cento e quarenta e quatro professores.

Total da amostra de professores investigados

Gráfico 1 – Recepção de alunos com NEE na percepção de professores

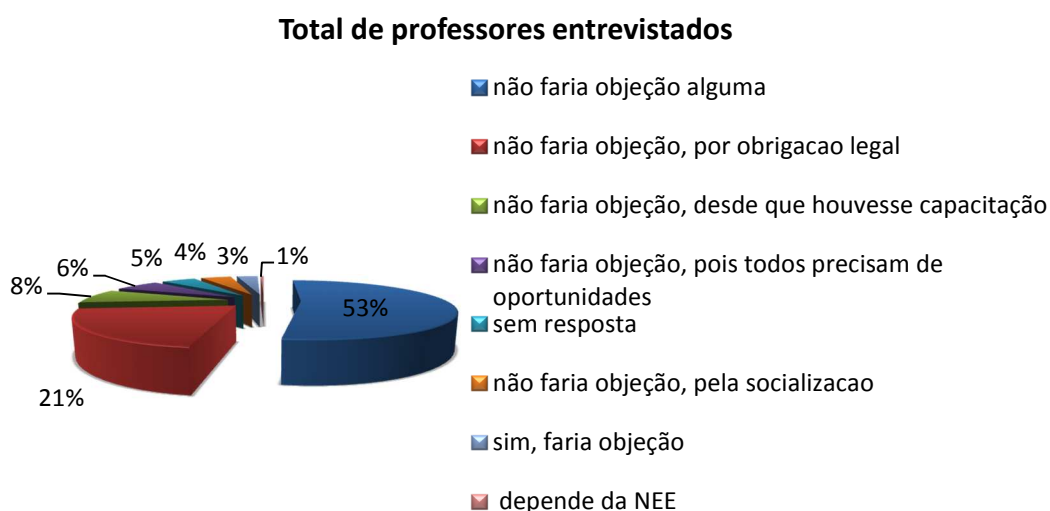


Fonte: Elaborado por Paulo César Gomes e Maria da Glória Minguili

As respostas foram as mais variadas, sendo que 23 % deles não responderam, mas ficou evidente o temor dos professores pela falta da capacitação, da pouca estruturação física das escolas, do despreparo muitas vezes até emocional para poder trabalhar com alunos com as NEE, com a superlotação das classes, por exigir demais do professor e alguns até mesmo por achar muito complicado. Do total de 144 professores que responderam efetivamente aos questionários, 125 destes não possuíam capacitação profissional nas áreas das NEE's, destes 102 atuam em escolas públicas, 21 em escolas particulares e 2 na escola filantrópica. Apenas 17 dos professores possuíam efetivamente capacitação nas NEE, na ocasião da coleta de dados, destes, 9 atuam em escolas públicas, 7 em particulares e 1 está na filantrópica. O acesso à informação sobre as necessidades educativas especiais também foi alvo de queixas por parte dos professores. Setenta e três professores disseram que não têm acesso a revistas, periódicos, trabalhos científicos, etc. sobre as NEE. Eles estão assim distribuídos: 58 professores lecionam em escolas públicas, 14 em particulares e 1 em uma escola filantrópica. Os demais disseram ter acesso a este tipo de informação. Os professores alegaram ter acesso aos trabalhos publicados nas áreas das NEE, demonstrando que há interesse dos professores na área e que estão preocupados com o processo de inclusão escolar que se inicia. Também disseram

que têm acesso a legislação que garante a acessibilidade de todas as crianças na escola. 135 professores disseram ter acesso à Legislação acerca das NEE e estão cientes dos direitos destas crianças. Apenas 7 professores assumiram desconhecer a legislação.

Gráfico 2 – Faria objeção em receber nas salas do ensino regular crianças com as NEE?



Fonte: Elaborado por Paulo César Gomes e Maria da Glória Minguili

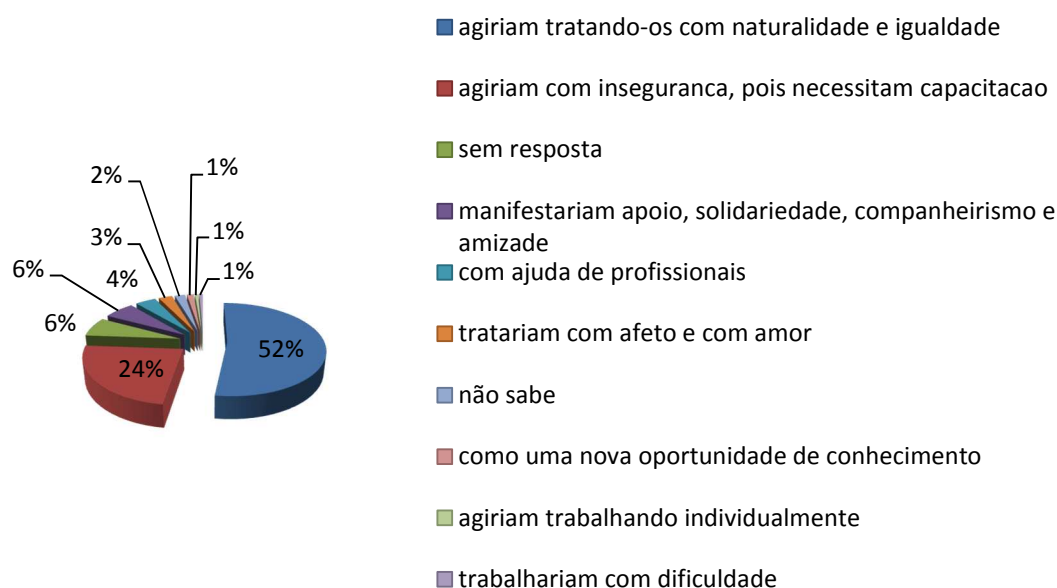
Enquanto mais de 50% dos professores disseram que não fariam objeção em receber os alunos com as NEE, outros 33% fariam algum tipo de objeção, alegando que só aceitariam por causa da legislação, só receberiam estes alunos se eles (os professores) recebessem capacitação e outros que simplesmente faria objeção e não alegaram qualquer motivo.

Os professores foram questionados sobre o número ideal de alunos com as NEE por sala de aula do ensino regular. As respostas foram bem diversas, contudo 41% disseram que dois alunos por sala seria o suficiente, 23% não quis responder, 10% disseram que um aluno por sala, outros 10% dos professores disseram que 10% seriam um número bom de alunos com as NEE's por sala. O restante dividiu sua resposta assim: 2 a 3 por sala (6%); a proporção depende da deficiência (2%); um aluno com as NEE's para cada 7 alunos sem as NEE's (1%); 4 alunos com as NEE's por sala (1% - professores da creche); 1 NEE a cada 20 alunos (1%); não sabe (1%);

Dez por turma (1% - creche); Dois a cada 10 alunos (1%); Acham que o aluno deve frequentar somente classe especial (1%). Infelizmente, houve até demonstração explícita da exclusão, pois alguns professores disseram que os alunos deveriam frequentar somente a classe especial. Ocorre uma clara inversão de valores propostos: as respostas com maiores valores, são professores que trabalham em creches públicas e filantrópicas, e das respostas com menores valores proporcionais (por exemplo: 01 NEE/07, ou 01 NEE/20) são professores de escolas particulares de educação infantil.

Gráfico 3 - Atitude dos professores diante da chegada de alunos deficientes

A AÇÃO DO CORPO DOCENTE FRENTE AOS ALUNOS COM AS NEE



Fonte: Elaborado por Paulo César Gomes e Maria da Glória Minguili

Podemos perceber no gráfico acima, que há uma grande receptividade (por parte dos professores) em muitos aspectos, com relação aos alunos com as NEE. Apesar da grande insegurança por parte de alguns profissionais.

Os professores também foram questionados sobre o número limite de alunos regulares por sala de aula em suas escolas. Assim os professores disseram que nas creches e no primeiro ano da Educação Infantil, o número limite de alunos por sala é

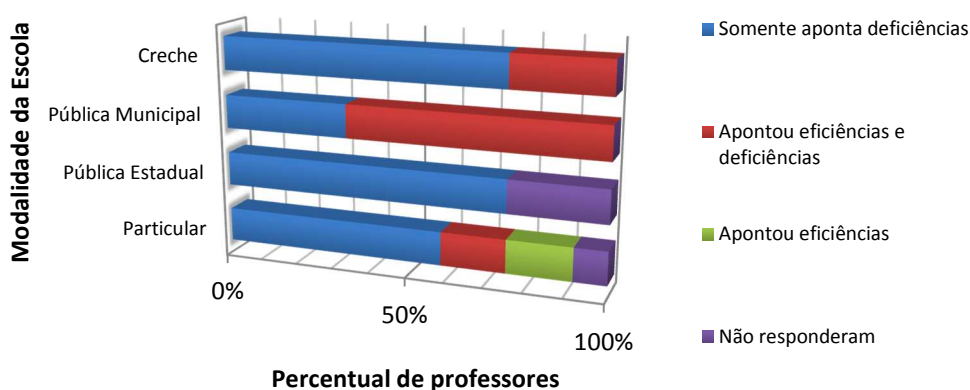
quinze por sala. No ano final da Educação Infantil, este número sobe para 25 alunos por sala. No primeiro ano do Ensino Fundamental o número limite de alunos por sala é 30. Nos demais anos do ensino fundamental do 2.º ao 9.º ano a média é de 40 alunos por sala.

Analisando os dados da pesquisa, foi possível observar que o número de alunos por sala mostrou-se maior em escolas públicas do que em escolas particulares principalmente da pré-escola até a 4.ª série. Nas séries subsequentes o número de alunos estava equiparado tanto em escolas públicas como em escolas particulares. O gráfico acima exhibe o número máximo de alunos encontrados por salas em escolas públicas e privadas.

Professores que já trabalham com crianças com as NEE's

O Gráfico 1 abaixo representa “o olhar” dos professores que já trabalham com crianças com as NEE, e dele desprende-se que, na maioria das vezes, os professores só reconhecem as deficiências, e poucas vezes a eficiência de seus alunos.

Gráfico 4 – Alunos com as NEE's na visão de seus professores (em valores absolutos).



Fonte: Elaborado por Paulo César Gomes e Maria da Glória Minguili

Apenas quatro do total de professores que lecionam aulas para alunos com as NEE's disseram que estes alunos são discriminados por apelidos. Metade deste total

preferiu não responder esta questão, e pelo que se desprende dos questionários, os apelidos em crianças com as NEE aparecem mais em escolas particulares. Com relação à capacidade intelectual dos alunos com as NEE, 77% dos professores consideram seus alunos deficientes inteligentes, 11% consideram não inteligentes e outros 12% os consideram limitados. Devido ao projeto de inclusão implantado e com auxílio dos profissionais de apoio (psicólogo e fonoaudiólogo), os professores da escola EMEFEI Oscar Novakoski disseram que todos os alunos são inteligentes dentro daquilo que lhes competem. Assim, há 24% do total de 24 professores, que já trabalham com as NEE, consideram seus alunos limitados, atrasados, pouco inteligentes, desinteressados, dentre outras.

Destes 24 professores, 42% disse que o aluno deficiente não é amigo de todos e outros 58% dissera que o aluno com deficiência é amigo de todos demais alunos. Assim, no que tange a fazer amizades ou não na classe, e ainda segundo a opinião dos professores entrevistados, todas as crianças com NEE são amigas dos professores.

Alguns professores disseram que os próprios “coleguinhas” de classe excluem as crianças com as NEE’s. Os alunos alegam que os deficientes são “lentos demais” e que “atrapalham as equipes” em brincadeiras e jogos, ou ainda que “não se interessam” ou “têm preguiça”. Alguns professores também disseram que gostam de seus alunos, “apesar dos problemas que eles apresentam”. Outro fato relevante, é que em muitos casos os alunos com as NEE se mostraram amigos exclusivamente do professor. 37% dos professores apontaram ainda que os alunos deficientes atrapalham o andamento das aulas e outros 63% disseram que os alunos com as NEE’s não atrapalham. Dos professores que disseram que os alunos atrapalham o andamento da aula, estes alegaram: apatia, brigas, reclamações, indisciplina, porque não entende o assunto, discussões, pelas dificuldades apresentadas, inquietos, recusam-se a fazer atividades e que querem “ser o centro das atenções”.

Questionados se os alunos com as NEE participam ou não das atividades da classe regular, 62% dos professores disseram que os alunos participam de todas as atividades e outros 38% disseram que eles não participam de modo algum. Os professores entrevistados foram questionados se têm medo de seus alunos com as NEE, eles disseram que não têm medo deles, sendo que alguns ainda completaram:

“não tenho medo, pois não são agressivos”. Dos 24 professores entrevistados que já trabalham com alunos com NEE, 92% destes disseram que não fariam distinção no tratamento dos alunos com as NEE com os demais, apesar que acham que precisam de capacitação para poder receber estes alunos em sala.

Discussão

Há uma grande contradição entre o número de professores que os diretores alegam ter capacitação/treinamento/especialização para trabalharem com crianças com NEE e o número real de professores que as possui. Pelo menos é o que se percebe cruzando os dados dos dois questionários – diretores x professores. Vale ressaltar, que quando os diretores foram questionados a respeito da capacitação de professores, muitos levaram em conta os cursos aplicados em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC's), como por exemplo, *Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação*, que ainda está em andamento em muitas das escolas públicas. O número de professores (que já trabalharam na APAE da cidade de Dois Córregos – SP) que têm cursos sobre educação especial, ou ainda, outros que conseguiram fazer cursos de pós-graduação com meios próprios, são bem poucos. Nenhuma das escolas possui arquitetura adequada para receber os alunos com as NEE, nem rampas, nem banheiros com adaptações, nem chuveiros (exceto nas duas creches, nas escolas particulares de educação infantil e em uma escola municipal de ensino fundamental).

Também foi possível observar que não ocorre troca de informações com os profissionais externos que atendem as crianças com as NEE. Somente laudos são enviados, mas carentes de informações importantes ao professor, por exemplo, como trabalhar essa ou aquela necessidade. A reação dos pais de crianças “normais” contra o acesso e a permanência de crianças com NEE nas classes do ensino regular é mais visível nas escolas particulares, onde alegam ter medo na queda da qualidade do ensino e no rendimento escolar.

Quase a totalidade dos diretores de escolas e creches se intitularam receptivas às crianças com as NEE, sendo que poucos tiveram a coragem de assumir que não o fazem. No intuito de verificar o procedimento das escolas de Dois Córregos

– SP em relação ao encaminhamento de crianças para a APAE, e em conversa com a coordenadora responsável daquele local, a mesma revelou que: (a) A APAE tem recebido de quatro das escolas públicas encaminhamento de alunos com DDA (desordem, transtorno ‘ou distúrbio’ do déficit de atenção) e Hiperatividade (NEE leves e aparentemente não visíveis no ato da matrícula); (b) Com exceção das escolas particulares e da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFI) Oscar Novakoski, que tem proposta inclusiva desde sua implantação, nenhuma das escolas públicas recebe alunos com deficiências físicas ou mentais claramente visíveis. Estes alunos, segundo a coordenadora da entidade, não há encaminhamento, são atendidos diretamente para a APAE. (c) A maioria dos professores se sente inseguros diante do “novo” aluno – será que ele é tão novo assim? A dúvida é pertinente porque em muitas escolas os educadores não sabiam claramente do que se tratavam as NEE. Alguns diretores tiveram dificuldades em dizer quais eram os alunos com as NEE e onde eles se encontravam. (d) Dos professores que já trabalham com alunos NEE, foi possível observar clara discriminação, preconceito e até segregacionismo. Desde a questão de como eles se apresentam, da recepção destes alunos e até em outra que falava sobre a inteligência dos alunos, alguns professores chamaram seus alunos de “limitados”, “incapacitados”, “apáticos”, “inquietos”, “irrequietos”, “lentos”, “dispersivos” e até mesmo “agressivos”. 26 % do total dos professores entrevistados alegaram que só receberiam o novo aluno por obrigação legal. Disseram ainda gostar de seus alunos, apesar de seus problemas (NEE). A maioria destes professores os considera alunos inteligentes e seus amigos. Muitas vezes o grupo dos outros alunos, onde a criança com as NEE está inserida, a discrimina e a rejeita, não possibilitando que ela participe das atividades ou brincadeiras. A frequência de apelidos, colocados pelos colegas de classe, se mostrou comum em escolas particulares. Estes professores ainda reclamam da falta de outros profissionais para acompanhar os alunos do programa de inclusão bem como atualizações e cursos na área. (e) Dos 144 professores, mais de 120 deles disseram conhecer a legislação que garante a acessibilidade de qualquer aluno na escola. Nas escolas particulares, desde a creche ao ensino de fundamental de 1.^a à 4.^a série, o número de alunos por sala tende a ser assustadoramente menor do que na escola pública. Enquanto na classe de pré-escola particular tem-se o número de 15 a

20 alunos, a mesma classe na rede pública chega a comportar 35 alunos. Números estes que tendem a se equiparar quando chega ao ensino de 5.^a a 8.^a séries (todas as séries com uma média de 35 a 40 alunos por sala).

Conclusões

Apenas uma escola da cidade de Dois Córregos – SP, a EMEFEI Oscar Novakoski, desenvolve projetos na área de inclusão escolar propriamente dito. Esta escola possui equipamentos mínimos para receber as crianças com as NEE, tais como banheiros com chuveiro, rampas e outras adaptações, além de profissionais que atuam dentro da escola, como fonoaudióloga e psicóloga, que atuam apoiando o trabalho dos professores. Os educadores, das demais treze escolas, se mostraram com muito receio e despreparados para trabalhar com as diferentes necessidades especiais. Nenhuma escola possui instalação ou acomodação especial para receber os alunos com NEE ou profissionais especializados. O preconceito apresentou-se numa de suas piores faces, aquela de maneira sutil e dissimulada, de modo que as pessoas não o percebam com clareza à primeira vista. Os professores e diretores das escolas, na maioria das vezes, apresentaram-se com um discurso teoricamente inclusivo, porém (infelizmente) não o praticam.

Os educadores mostraram conhecer parte da realidade, pois identificam as NEE físicas (reconhecidas frequentemente pelo senso comum), mas não identificam as demais. Dizem conhecer a teoria (PCN's) e a Legislação, contudo não fazem a inclusão, pois não sabem fazer na prática um trabalho pedagógico adequado às NEE. Essa realidade indica falhas na formação inicial dos professores, nas Licenciaturas, na formação continuada, bem como na criatividade para desenvolver instrumentos adequados ao ensino de crianças com as NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma barreira muito grande entre a escola real e a escola ideal, contudo é dever da sociedade (ONG's, educadores, governantes, entidades assistenciais, entre outras) amenizar e mudar seu discurso sobre justiça, democracia, solidariedade e

humanidade, tornando-o mais prático. As desigualdades, estejam elas instaladas em qualquer das áreas cognitiva, física, emocional e social, deverão ser inevitavelmente reduzidas. É importante articular o saber escolar com o que se aprende fora da escola, para que o aluno possa atuar com competência na sociedade, ele precisa conhecer e debater o movimento histórico em que se encontra, sua cultura, mercado de trabalho, valores sociais e morais, entre outros. A escola deve possibilitar condições aos alunos para o desenvolvimento de suas capacidades, ajudando o aluno a criar estratégias e lidar com situações do dia-a-dia. O papel do professor passa de agente transmissor de informações para selecionador dessas informações, mostrando como descobri-las e também como selecioná-las, de maneira a transformá-las em saberes. Mais importante que uma informação depositada na memória é a habilidade para ir atrás do conhecimento de que se precisa e encontrá-lo. Como disse William Butier Yeats “[...] *educar não é encher um cântaro, mas acender um fogo [...]*” (apud ASSMANN, 1997 p. 22, grifo do autor). As escolas devem então, despertar o prazer para o conhecimento e deixar de competir entre si na transmissão de conteúdos que entrarão na prova, preparando para o vestibular...

Nessa educação do século XXI, Ciência e Tecnologia estão unidas para a mesma finalidade: melhorar condições de vida de todos. Recentemente se discutia o dilema da educação geral e da formação para o trabalho como se fossem dois caminhos separados. Eis agora um desafio para a escola: a articulação com a realidade fora de suas paredes, com o mundo social e o mundo do trabalho. Para tanto, as crianças e os adultos com as NEE não podem “ficar de fora”.

Outro fator importante nessa educação é a ideia de interdependência do mundo moderno. Todos dependem de todos. A destruição de uma floresta interfere nas condições de habitacionalidade de todo o planeta. Daí a necessidade da educação trabalhar a aprendizagem da convivência, principalmente feita com os alunos diferentes e de diferentes culturas. Daí a necessidade de se trabalhar um outro tema na Educação, que é o pluralismo cultural, para que todos sejam incluídos.

E por fim, o mundo atual exige de cada pessoa uma grande capacidade de autonomia e de julgamento que passa do crescimento da responsabilidade pessoal à realização do destino coletivo. Nessa missão de desenvolver a personalidade do educando, a escola tem como desafio não deixar inexplorado nenhum dos talentos de

cada ser humano: a memória, o raciocínio, a imaginação, a capacidade física, facilidade de comunicar-se, a vida em sociedade...

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia; CORDIOLLI, Marcos. (Org.). **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035 / 2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2011. (Ação parlamentar, n. 436). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 jul. 2013.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver competências na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.

APAE SÃO PAULO. **Posicionamento da APAE DE SÃO PAULO sobre Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://www.apaesp.org.br/Noticias/Paginas/Posicionamento-da-APAE-DE-SÃO-PAULO-sobre-Educação-Inclusiva.aspx>>. Acesso em: 06/07/2013.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, Sadao. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A inclusão social da criança especial. In: SOCIEDADE PESTALOZZI. (Org.). **A criança especial**. Niterói, 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília: Ed. Unesp, 2000.

ARAUJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

ASMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997.

BATSHAW, Marck L.; PERRET, Yvonne M. **A criança com deficiência: uma orientação médica**. 2. ed. São Paulo: Santos-Maltese, 1990.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Poder**

Executivo, Brasília, DF, 25 out. 1989. p. 1920. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 06/07/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quarto ciclos; apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: SEF, 1998a.

BRASIL. **Constituições da República Federativa do Brasil, Estado de São Paulo e Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: Imesp, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP, 2008.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CAMARGO, Ana Paula de; MARSOLA, Márcia Helena; ROMANO, Vanessa Bernardo; **Inclusão**: realidade ou utopia. 2000. 56 f. Projeto de Intervenção (Graduação de Licenciatura em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2000.

CARMO, Apolônio A. do. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina. Brasília, DF: Escopo; Curitiba: Secretaria dos Desportos, 1991.

CURTY, Marlene Gonçalves; CRUZ, Anamaria da Costa. **Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. Maringá: Dental Press, 2001.

DELOU, Cristina Maria Carvalho et al. School of inclusion: the contribution of a Federal University to the inclusive education. **Advances in Education**, San Jose, CA, v. 1, n. 2, p. 4-10, apr, 2012.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Fuerstein. 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA–JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013.

GOIS, Antonio. Parecer indica escola comum a deficientes. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 jul. 2009. Caderno Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u600790.shtml>>. Acesso em: 06/07/2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

IBGE. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://servicodados.ibge.gov.br/Download/Download.ashx?http=1&u=biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2014.

LARROSA, Jorge; PEREZ DE LARA, Núria. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 1, n. 3, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1905/1745>>. Acesso em: 8 set. 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Ensinando a turma toda - as diferenças na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p.18-28, fev./abr. 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1. p. 39-40.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1. p. 31.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. (Coord.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Organização de Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, DF, 2003. (Saberes e práticas da inclusão, 4).

OLIVEIRA, Jose Renato. Ética na escola reacendendo uma polêmica. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 76, v. 22, p. 212-231, out. 2001.

OMOTE, Sadao. **Reações de mães de deficientes mentais face ao reconhecimento da condição dos filhos afetados:** um estudo psicológico. 1980. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

ONU. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Otto M. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

Artigo recebido em: 09/01/2014.

Aprovado em: 24/04/2014.