

OUTROS TEMAS

O PROFISSIONAL DA
INCLUSÃO ESCOLAR

ANA DORZIAT

RESUMO

O texto faz um recorte de estudo comparativo sobre políticas e práticas inclusivas em João Pessoa (Brasil) e em Lisboa (Portugal), e busca subsídios mais amplos para reflexões sobre o tema. Foi desenvolvido em escolas públicas de anos iniciais inclusivas, mediante entrevistas com os seus responsáveis, para conhecer as condições profissionais e as suas dificuldades. Segundo os dados, em João Pessoa as escolas inclusivas carecem de professores de educação especial, e em Lisboa esses atuam em escolas regulares. Nas duas realidades, manifestou-se a necessidade de especialistas como critério para a inclusão. Os dados podem revelar a intenção de demarcar territórios para antigas práticas clínicas ou a necessidade de rever velhos conceitos do sistema educacional que possam contribuir com uma educação para todos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA • EDUCAÇÃO ESPECIAL • PORTUGAL • BRASIL

THE SCHOOL INCLUSION PROFESSIONAL

ABSTRACT

This text is an excerpt from a comparative study of inclusive policies and practices in João Pessoa (Brazil) and Lisbon (Portugal) and seeks broader subsidies for a reflection on the topic. The study was conducted in inclusive schools of early education through interviews with the responsible parties so as to become acquainted with the professional conditions and their difficulties. According to the data, in João Pessoa inclusive schools lack special education teachers, while these professionals work in regular schools in Lisbon. In both realities, a need for specialists was observed as a criterion for inclusion. The data may reveal an intention to define territories for ancient clinical practices or a need to review old concepts of the educational system that might contribute to education for all.

INCLUSIVE EDUCATION • SPECIAL EDUCATION • PORTUGAL • BRASIL

EL PROFESIONAL DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

RESUMEN

El texto presenta un recorte de estudio comparativo sobre políticas y prácticas inclusivas en João Pessoa (Brasil) y en Lisboa (Portugal), y busca subsidios más amplios para reflexionar sobre el tema. Se desarrolló en escuelas públicas de años iniciales inclusivas, mediante entrevistas con sus responsables, para conocer las condiciones profesionales y sus dificultades. Según los datos, en João Pessoa las escuelas inclusivas carecen de profesores de educación especial, y en Lisboa estos actúan en escuelas regulares. En las dos realidades se manifestó la necesidad de especialistas como criterio para la inclusión. Los datos pueden revelar la intención de demarcar territorios para antiguas prácticas clínicas o la necesidad de rever viejos conceptos del sistema educacional que puedan contribuir con una educación para todos.

EDUCACIÓN INCLUSIVA • EDUCACIÓN ESPECIAL • PORTUGAL • BRASIL

A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA tem-se deparado com inúmeros desafios. Talvez o desafio mais contundente seja o de enxergar as diferenças que a compõem como aspecto estruturante para o estabelecimento de novos paradigmas em diversos setores. Ainda que representem a perspectiva discursiva mais divulgada atualmente, as diferenças étnicas, religiosas, biológicas, de gênero, de classe etc. surgem como ingredientes de concepções conservadoras, na medida em que são adequadas a práticas cristalizadas pela cultura das identidades fixas e imutáveis. Como fator definidor dessa nova ordem, estão as ideias de globalização, estabelecidas sob as regras de mercado, que surgem como norteadoras dessa nova abordagem.

Assim também acontece no campo da educação. As novas políticas mundiais adquirem natureza multicultural, mas parecem não empreender um olhar mais apurado, a ponto de desenvolverem movimentos que busquem captar diferentes perspectivas de mundo, capazes de contribuir para sociedades mais justas e democráticas. Todas as diferenças são, assim, inseridas no processo educacional, mas muitas não veem contempladas suas subjetividades como componente fundamental para uma verdadeira construção educacional. Entre elas está a das pessoas comumente chamadas deficientes, pessoas com deficiência, portadoras de necessidades educativas especiais, dentre outros termos.

Essas pessoas foram, historicamente, excluídas dos processos educacionais regulares, ficando restritas a modalidades educacionais segregadas, como: escolas especiais, classes especiais, ensino itinerante etc. Mesmo sendo responsável pela escolaridade das pessoas com

deficiência, o principal objetivo da educação especial era desenvolver práticas clínico-terapêuticas, para, através delas, transformar o sujeito com deficiência em alguém socialmente aceito e adaptável à escola regular, enquanto o sistema educacional como um todo continuava inalterado. Nesse movimento, o êxito da educação especial era determinado pela passagem do estudante da educação especial para a educação regular, conhecido como “integração”.

Atualmente, em sintonia com a tendência mundial, é implementada a proposta de “inclusão”, a qual determina que as pessoas com deficiência sejam inseridas, desde cedo, no sistema regular de ensino, transformando as escolas especiais em instituições de suporte. Com isso, muda-se o foco: deixa-se de visar à reabilitação *a priori* da pessoa com deficiência para direcionar as iniciativas à preparação do ambiente educacional comum para receber todas as pessoas, independentemente de suas características. Desse modo, há necessidade de espaços físicos acessíveis, recursos diversificados, formação docente inicial e continuada com atenção às diferenças etc.

Seguindo a lógica global, essa proposta teve origem em movimentos internacionais, dentre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa conferência, que destacou a necessidade de se adotarem medidas enérgicas para prover educação para todos, sem distinção de qualquer natureza, contou com a participação de 155 países de todo o mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Em 1994, reuniram-se em Salamanca (Espanha), de 7 a 10 de junho, mais de 300 representações governamentais e mais de 25 organizações internacionais, a fim de reafirmar o compromisso em prol da educação para todos, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Nessa conferência, foram discutidos termos como acesso e qualidade e reconhecidas a necessidade e a urgência de adotar, como uma questão legal e/ou de política, os princípios de uma educação inclusiva.

O direito de todos à educação passou a ser então divulgado, constituindo forte apelo, porque vai ao encontro dos anseios e aspirações de muitos que reivindicam uma educação democrática e cidadã. Nesse sentido, a educação inclusiva, ao desafiar o sistema educacional, trazendo a necessidade de se pensarem outras formas de ensino, pode ser vista como forte componente capaz de abalar as verdades inquestionáveis historicamente presentes nas escolas. Essa possibilidade se mescla e se confunde a outras possibilidades, compondo o quadro da política globalizadora hegemônica, que está atrelada a interesses mercadológicos e que, para se manter, produz resultados que confirmem a lógica desses sistemas.

A complexidade que envolve essa iniciativa extrapola as fronteiras da visão tradicional de educação especial, desestabilizando também

a educação como um todo, porque desnaturaliza conceitos de desenvolvimento humano como algo único e universal. Isso significa que há necessidade de uma mudança radical na formação dos profissionais da educação, a partir de questionamentos sobre a própria estrutura pedagógico-curricular em vigor nas escolas. Embora seja importante entender que o processo educacional deve atingir a todos, independentemente das características pessoais, com educadores que privilegiem múltiplas e diversificadas estratégias pedagógicas (generalista), isso não deve significar a extinção das especialidades, como é o caso do professor de educação especial.

Nesse novo modelo, os educadores, que tradicionalmente tratavam apenas de estudantes considerados normais, como se todos se enquadrassem num único modelo de desenvolvimento, são instados a rever seus conceitos, mas sem desconsiderar a presença e importância dos especialistas, que passam a integrar os serviços de suporte educacional. Assim, os estudantes com necessidades educativas especiais – NEE – deixam de ser responsabilidade só dos especialistas (professores e/ou técnicos) para se tornarem alvo dos esforços educacionais de todos os profissionais, num trabalho coletivo e multidisciplinar.

Vista sob essa perspectiva, para além da localização da diferença perceptivo-biológica, a inclusão pode trazer benefícios ao processo educacional como um todo, ao contribuir para inverter a lógica que via diferenças apenas nas pessoas com características mais marcadas, passando a enxergá-las em todos os sujeitos educandos, como seres singulares. Assim, as diferenças biológicas (auditiva, visual, intelectual, física) podem ser analisadas, no contexto de uma política, como construtos histórico-sociais (SKLIAR, 1999) que interagem e constituem identidades dinâmicas e multifacetadas.

Nessa direção, os estudos culturais respaldam essas discussões como fundamento epistemológico que busca desenvolver um novo olhar sobre as identidades, alteridade, cultura, currículo, entre outros, realizando reflexão rigorosa em que os conhecimentos são produto de diferentes pensares, percepções de mundo e experiências. Esses estudos representam ferramenta poderosa capaz de preparar os indivíduos para a sociedade, para posição de domínio ou de submissão, para assumir posições críticas ou alienadas, para a vivência plena ou apenas parcial da cidadania. Portanto, a busca de uma política da diferença no currículo requer atitude de atenção, de coragem e, sobretudo, de criação. Sobre isso, Corazza (2004, p. 184) afirma que se faz necessário modificar a formação do intelectual da educação, “constituindo-o menos como pedagogo, e mais como analista das culturas, como um artista, como um poeta que se (re)inventa permanentemente, que já tem condições de pensar e bailar com seus conhecimentos para educar uma infância des-iludida”. Essa reflexão tem como fio condutor as noções de algo decorrente de

escolhas individuais que são feitas ao longo de todo um ciclo de vida humana, e que devem ser tomadas na sua plasticidade e dinamicidade, por serem contextuais e contextualizantes. Por isso, Forquin (1993) propõe o uso do termo “culturas” (no plural).

Embora a instituição escola tenha passado a tratar, em termos formais, a diversidade cultural e o acesso de todos ao ensino, sua forte tradição reguladora administrativa de ritmo e modo de trabalho tem levado a uma descontinuidade entre a cultura escolar e as diferentes culturas que a frequentam.

Diante desse quadro, concordamos com Deleuze (2000), quando afirma que é preciso alterar a pedagogia tradicional, fazendo algo diferente. O autor considera um erro confundir a diferença com o oposto, ao se querer alterar a pedagogia tradicional optando-se por afirmar finalidades e procedimentos didáticos contrários. Segundo ele, o diferente não é sinônimo de oposto. A opção por uma política da diferença na educação significa pensá-la de outro modo, problematizando as formas como os procedimentos educacionais têm sido instituídos, como uma questão que é da escola, mas que envolve para além dela.

Nesse sentido, tendo em vista que o tema da inclusão faz parte de uma agenda mundial, reputamos como de grande relevância conhecer diferentes experiências, inclusive as de outros países, como Portugal, que possam vir a contribuir para reflexões mais amplas sobre as nossas experiências mais próximas, na cidade de João Pessoa (PB). Para tanto, partimos da seguinte questão de pesquisa: “Como têm se dado os processos inclusivos de estudantes com deficiência nas cidades de João Pessoa e de Lisboa, tendo em vista as percepções sobre as condições profissionais e as dificuldades enfrentadas, explicitadas pelos responsáveis mais diretos?”.

Assim, delimitamos como objetivo problematizar os processos inclusivos, com base nas percepções explicitadas por profissionais da educação sobre as condições profissionais e as dificuldades enfrentadas nas escolas inclusivas das cidades de João Pessoa e Lisboa.¹

O CAMINHO DA PESQUISA

Esta investigação está baseada em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1993), por considerarmos que essa perspectiva estava mais consentânea ao delineamento proposto. Procuramos, na medida do possível, desenvolvê-la com cautela, ainda mais diante de outra cultura (a portuguesa), o que exigiria maior imersão nos meandros e conexões que envolvem aquela realidade.

A pretensão desta investigação foi, portanto, produzir conhecimentos a partir de um exercício de reflexão situado e relacional, em que a análise fosse um ato multidirecional e aberto, em vez de simplificador

1 A escolha dessas duas cidades se deu pela existência de investigações sobre a temática, já concluídas e em andamento, sob nossa coordenação, na cidade de João Pessoa, e a possibilidade de realizar estágio pós-doutoral em Lisboa, através de contatos com grupos de pesquisa.

e transferível. Foi necessário, assim como afirma Morin (1997, p. 30), “pensar complexo”, entendendo que “o conhecimento navega em um mar de incertezas, por entre arquipélagos de certezas”.

Baseados nesse princípio, embora reconheçamos a necessidade de definições apriorísticas, buscamos desenvolver neste estudo um processo metodológico dinâmico, construído na relação entre o objetivo e o subjetivo, o particular e o geral, as certezas e as incertezas.

A partir desse marco conceitual, traçamos os rumos da pesquisa em Lisboa, à semelhança de pesquisa coordenada por nós nas 33 escolas de anos iniciais da rede municipal de ensino de João Pessoa. Assim, tivemos como universo a mesma quantidade de escolas públicas de 1º ciclo do ensino básico² da cidade de Lisboa/Portugal, que atendiam, no ano letivo 2007/2008, estudantes incluídos no conjunto daqueles considerados com NEE.³ Iniciamos a investigação pelo levantamento dos “agrupamentos escolares” que geriam as escolas, pela internet, no sítio do Ministério da Educação de Portugal, a fim de obtermos autorização para a realização da pesquisa. Diferentemente das escolas de João Pessoa, que tinham certa autonomia administrativa, as de Lisboa eram geridas por agrupamento: havia uma direção para um conjunto de escolas.

Estipulamos a entrevista como procedimento de coleta de dados pelo fato de esta permitir maior aproximação com a realidade a ser pesquisada e uma interação mais natural e estreita com os sujeitos da pesquisa. No entanto, diante das imensas dificuldades em obtermos, após a entrega do requerimento, respostas de grande parte dos agrupamentos, diversificamos o instrumento de coleta de dados, utilizando o roteiro de entrevistas e o questionário. Este último quase sempre seguido de conversas informais sobre os dados obtidos.

As informações requeridas, prestadas pelos coordenadores dos estabelecimentos de ensino ou pelos professores de educação especial que apoiavam o processo de inclusão nas escolas regulares, referiam-se basicamente às “condições profissionais” existentes nas escolas e às “dificuldades enfrentadas”. Pretendíamos, com isso, problematizar os processos inclusivos, com base nas percepções explicitadas por esses profissionais de duas realidades escolares (João Pessoa e Lisboa).

De posse de todos os dados, passamos a organizá-los, tendo por base, num primeiro momento, os questionamentos feitos aos participantes da pesquisa, presentes no instrumento de coleta. Essa forma de organização inicial, no entanto, não intencionou o fechamento dos dados em categorias, mas a abertura para o surgimento de diferentes possibilidades de conexões dos dados com o levantamento bibliográfico sobre os documentos legais, as pesquisas das práticas inclusivas em Portugal e as nossas bases conceituais, ligadas basicamente ao currículo e à globalização, do ponto de vista dos estudos culturais.

² Alunos que se encontravam na faixa etária equivalente à dos de ensino fundamental, anos iniciais, no Brasil.

³ Optamos por usar neste artigo o termo “estudantes com NEE” para nos referirmos às pessoas que, entre as diversas características individuais – etária, gênero, étnica, social, religiosa, territorial etc. – se diferenciam nas características perceptivas, físicas e intelectuais – surdez, cegueira, diferença intelectual e física. Essa opção busca apenas situar o debate, sem entrar no mérito dos significados subjacentes ao uso do termo.

Desse modo, a análise foi realizada em articulação com os dados obtidos, em constante diálogo com o referencial teórico sobre a inclusão e suas bases legais, tendo por suporte a questão de pesquisa. Buscamos, assim, desvendar os conteúdos manifestos na tentativa de ir além das aparências do explicitado.

OS PROCESSOS INCLUSIVOS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSOS

AS CONDIÇÕES PROFISSIONAIS

Os dados da pesquisa indicaram que as condições profissionais nas escolas de anos iniciais de João Pessoa eram precárias. A metade dos depoimentos proferidos denunciou o fato de não existirem profissionais capacitados para atuar com os estudantes com NEE. A outra metade ficou dividida entre afirmar que: os professores não tinham formação para trabalhar com esses estudantes; havia apenas intérprete ou psicólogo ou assistente social; recebiam ajuda dos professores do Instituto dos Cegos. Um dos entrevistados revelou haver uma professora regular com formação na área.

Essas informações mostram que, embora exista um arcabouço legal, até mesmo criando narrativas que diferenciam a inclusão da integração, ou seja, que se trabalhe sob a roupagem do ideário da inclusão, esta ainda é muito praticada nos moldes da integração. Com uma diferença: se antes a integração professava uma preparação especial desses alunos para se adaptarem aos ambientes considerados normais, atualmente, nem os ambientes mudaram para receber todas as crianças, como idealiza a inclusão, nem os estudantes com NEE recebem apoio especial, ficando, muitas vezes, à mercê das intenções de alguns professores de sala de aula regular.

Na verdade, é necessário empreender uma profunda e vigorosa reflexão sobre as alternativas educativas destinadas aos estudantes com NEE. Na época em que as políticas públicas educacionais eram direcionadas por uma visão integracionista, as limitações das escolas especiais residiam não só no fato de contribuírem para movimentos segregacionistas, mas também de desenvolverem seus trabalhos na visão de normal/anormal, padrão/desvio, trazendo a área médica e/ou reabilitadora para o centro do processo e deixando de enxergar as pessoas como capazes de desenvolver potencialidades dentro de suas diferenças. Terminava, assim, criando sujeitos pseudonormais, porque raramente conseguiam atingir o padrão de normalidade estipulado pela sociedade.

A perspectiva inclusiva, por seu lado, é simplificada em muitos discursos, que tratam apenas do acesso às escolas regulares. A ausência de cuidado em estabelecer outros padrões de convivência entre todos

os estudantes mina os princípios fundamentais da inclusão. De acordo com esses princípios, espera-se que a educação escolar, considerada para todos, conte com a participação de todos os profissionais, num trabalho multidisciplinar que não veja os estudantes com NEE apenas como responsabilidade do professor de educação especial, mas que esse profissional, chamado especialista, possa compor o quadro de educadores de modo a contribuir, de forma mais específica, para o desenvolvimento pedagógico-curricular adequado. Nesse sentido, parece ainda não ter sido superada, nas escolas, uma visão clínica, meramente técnica, que considere a complexidade dos sujeitos envolvidos.

Nessa mesma conjuntura de análise, o dado sobre a inexistência de professores capacitados para tratar com estudantes com NEE surge como um aspecto que parece não fazer parte da totalidade do ato pedagógico. Ou seja, se a inclusão continuar como tema dos especialistas, ficando os estudantes com NEE nas salas de aula com pouca ou nenhuma atenção do professor regular e à mercê de práticas inalteradas, pouco ou nenhum efeito terá o apoio dos profissionais da educação especial e demais especialistas. Concordamos com Góes (2004) quando diz que, entre tendências, progressões e concretizações, se salienta a preocupação pelo modo como está sendo realizada a inserção do aluno na classe regular, visto que as adaptações que se efetuam são limitadas, subestimando o aprendiz e configurando condições excludentes dentro da própria sala de aula.

A mesma autora afirma que, para que a educação especial surta os efeitos desejados, mesmo (ou, sobretudo) na inclusão, são indispensáveis projetos diferenciados, e não apenas pequenos ajustes físicos e curriculares. É necessária, especialmente, uma profunda reflexão dos profissionais sobre o fazer educacional, que envolve também, como nos mostram Ferreira e Ferreira (2004), o preparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de uma determinada característica humana. Há nessa perspectiva uma possibilidade de devir entre o geral e o específico, não mais considerando apenas a especificidade como determinante, mas sua relação com a constituição do sujeito social, na sua inteireza e complexidade.

Esse é um aspecto que se destaca, principalmente diante da ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores para atuarem nessa realidade. Os autores citados acrescentam: “vivemos um momento de educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência que são estranhos para ela” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 37).

A carência de condições apropriadas nas escolas de João Pessoa foi bem expressada por uma gestora: “A gente espera que chegue o dia

que as políticas públicas se desenvolvam tanto a ponto de nossa escola ter uma sala de recursos especiais e uma professora especial”.

Em relação às condições profissionais existentes nas escolas de Lisboa, os dados indicaram que a maioria delas contava com a participação do professor especializado. Algumas escolas mencionaram a presença de outros profissionais, como: auxiliar de ação educativa, terapeuta de fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo, técnico de formação especializada, educadora social, professor e intérprete de língua gestual portuguesa. Havia escolas, ainda, que contavam com apoio terapêutico por meio de parcerias com outras instituições.

Assim como as falas proferidas pelos sujeitos de João Pessoa, os dados obtidos em Lisboa apresentam indícios de não ter havido mudanças consideráveis, em termos de movimentos pedagógicos, no sentido do acatamento das diferenças trazidas pelos estudantes com NEE, como possibilidade de enriquecimento curricular. Diante dessa realidade, podemos inferir que, mesmo algumas escolas pesquisadas não apresentando um quadro completo de especialistas, a presença de professores de ensino especial em um número considerável delas pode significar uma responsabilização com os alunos diferentes no momento de transição atual. Enquanto em João Pessoa encontramos uma realidade nas escolas regulares de estudantes com NEE praticamente sem nenhum apoio, seja educacional, seja terapêutico, em Lisboa, constatamos uma presença considerável de professores especialistas em educação especial no processo educacional.

Essa constatação, no entanto, está longe de ser conclusiva, em direção aos efeitos benéficos da prática lusa. Assim como Skliar (1997), entendemos que a herança clínico-terapêutica, presente em muitos dos procedimentos da educação especial, não contribui para uma visão apropriada que desarticule os binômios normal/anormal, e, portanto, as estratégias de desocultação da alteridade humana. Dessa forma, a prática inclusiva realizada em Lisboa pode contribuir para a persistência de antigos modelos clínicos, caso não venha a considerar a possibilidade de serem construídas estratégias de parceria multidisciplinar, envolvendo os profissionais da educação regular e os da educação especial, numa perspectiva transformadora. Isso quer dizer que tanto a educação regular precisa superar suas concepções homogeneizadoras, padronizadas, que não conseguem enxergar a multiplicidade de elaborações e expressões de humanidade, quanto a educação especial deve abdicar de sua tradicional visão de deficiência, como apêndice indesejado nas construções das subjetividades.

Segundo Freire e César (2006), é comum, no processo de inclusão em Lisboa, desenvolverem-se, entre os professores de ensino regular e os de apoios educativos, relações tensas e conflituosas, fruto, entre outros, de interpretações distintas que uns fazem das funções dos outros.

As autoras declaram que, frequentemente, os professores dos apoios educativos se consideram mais competentes no trato com o estudante com NEE do que os colegas de ensino regular e, além disso, acreditam que os colegas de ensino regular não estão tão empenhados e envolvidos com os estudantes com NEE como eles. É comum os professores de ensino regular duvidarem das competências dos professores de apoio educativo em relação à atuação em sala de aula (MORGADO, 2003).

Isso coincide em parte com o que afirma Skliar (1999) em relação à profunda desconfiança que existe acerca da teorização crítica do ambiente especial, pois ela continua sendo considerada uma subárea da educação,

...representada por uma boa parte dos teóricos como um problema menor, que trata exclusivamente sobre aquelas pessoas que tiveram a desgraça de adquirir algum tipo de deficiência, sobre suas infelizes famílias e sobre os sacrificados profissionais – os especialistas – que trabalham com elas. (p. 17)

Esse é um aspecto complicador, uma vez que um sólido trabalho de equipe entre os educadores, tendo como objetivo uma confluência entre saberes, é uma das primeiras condições para o êxito educativo. A esse respeito, um dos sujeitos da investigação afirmou:

Foi muito difícil fazer com que os professores de educação especial participassem de forma activa das reuniões. Eles sempre estavam presentes para acatar as determinações dos professores de sala. A participação tem começado a acontecer, não sei como será agora com as novas determinações legais.

As reflexões, portanto, em torno dos estudantes com NEE não devem estar polarizadas entre os educadores do ensino regular e os do ensino especial, o generalista e o especialista, como muitas vezes acontece. Acreditamos que um não deve prescindir do outro, pois ambos os profissionais precisam rever seus conceitos, suas visões de desenvolvimento e de sociedade, para contribuírem, realmente, com processos menos fictícios de inclusão. Correia (2003) afirma que

...os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas salas regulares quando existe uma congruência entre suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados. Caso contrário, e parece ser esta a situação, da inclusão passamos à exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos. (p. 15)

Desse modo, para desmistificar as retóricas presentes nas implementações das políticas de inclusão, é necessário que essas e outras questões sejam enfrentadas no cotidiano das escolas inclusivas.

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS

A visão dicotomizada sobre o profissional da educação adequado para lidar com estudantes que apresentem NEE, inseridos nos sistemas inclusivos, é ratificada no levantamento das dificuldades encontradas nas escolas de João Pessoa. Entre uma série delas, como carência de condições físicas, falta de apoio da Secretaria de Educação, salas superlotadas, ausência dos pais, sobrecarga de trabalho dos professores, grande parte dos respondentes apontou, como obstáculo, a falta de profissionais capacitados.

Chama-nos a atenção o contexto da inclusão: escolas com salas superlotadas, fato este estimulado, em alguns casos, pela distribuição orçamentária para as escolas; sobrecarga de trabalho dos professores, que, além de terem de assumir vários turnos de trabalho, tendo em vista os baixos salários, ainda lhes são delegadas atribuições extras; carência de condições físicas, tanto de espaço, como de materiais, fazendo com que o professor tenha de desenvolver suas atividades, na maior parte do tempo, com apenas lousa e giz. É essa a situação de grande parte das escolas públicas brasileiras – uma realidade bem distinta da escola-alvo de toda a propaganda em prol da inclusão, aquela destinada a proporcionar, segundo a lei, todas as condições necessárias aos estudantes com NEE. Há um total desencontro dessa realidade com a apresentada no discurso oficial, principalmente em relação ao que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Não é de estranhar que surjam outros complicadores para a inclusão, como a resistência dos professores e dos familiares, que veem as dificuldades em um ambiente que denuncia uma inclusão deficitária, precária, e que não corresponde ao que está proposto nas determinações legais.

Ao lado das dificuldades de natureza mais objetiva encontra-se a mais preocupante: a ausência de reflexões que gerem ações transformadoras nos espaços escolares. Isso é reforçado pela preocupação dos sujeitos da pesquisa com a capacitação dos profissionais. Parece que, mesmo havendo nos discursos oficiais uma relevância com a formação, as ações desenvolvidas não têm atingido de forma substancial as práticas. Podemos inferir que isso é decorrente de práticas públicas de capacitação aligeiradas, descontínuas e simplistas, as quais não consideram as realidades institucionais, contribuindo apenas para justificar os investimentos públicos em educação. Ano após ano, essas práticas persistem, com pouco ou nenhum acréscimo ao processo formativo docente. Enquanto a formação docente não ocorrer no espaço onde a ação educativa acontece, de maneira reflexiva e duradoura, partindo de uma

dinâmica de envolvimento de professores e alunos como protagonistas de um processo transformador de educação, não poderemos vislumbrar uma educação realmente para todos.

Ferreira e Ferreira (2004) apresentam resultados de pesquisas educacionais, mostrando que grande parte dos estudantes com NEE depende do apoio das famílias para acompanhar os processos educacionais desenvolvidos na escola. E quando isso não acontece, é mais comum esses alunos viverem na sala de aula experiências acadêmicas insuficientes ou precárias. Sendo assim, emergem as contradições na legislação, ao apresentar um nível de compromisso com estudantes que apresentem NEE, mas prevalecer o aspecto quantitativo de atendimento, denotando a preocupação em produzir resultados estatísticos adequados ao estabelecido pelas agências internacionais.

Podemos perceber, então, que mesmo trazendo à baila uma antiga reivindicação dos movimentos organizados que lutaram historicamente contra todas as formas de exclusão, os discursos oficiais relativos à inclusão são engendrados no contexto da lógica do pensamento único que tem como pano de fundo a necessidade de imposição de políticas homogêneas para educação em todo mundo, em vistas a reforçar uma conjuntura hegemônica neoliberalmente globalizada (CORAGGIO, 2003). Por isso, as conferências que trataram sobre o tema foram patrocinadas por agências financiadoras internacionais, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – e Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – PDNUD.

Os tentáculos da globalização alcançam assim as políticas e práticas no Brasil, marcando os últimos anos pelo número cada vez maior de textos legais referentes aos estudantes com NEE. A partir de uma análise cautelosa sobre os processos de inclusão, é possível perceber que o quadro legal relacionado às políticas inclusivas no Brasil não tem sido materializado em ações práticas. Para Souza e Góes (1999), além das intenções subjacentes ao ideal inclusivo, é necessário analisar também as condições de atendimento existentes nas escolas aos já supostamente incluídos que não têm visto ser respeitado seu direito à educação. Desse modo, a escola para todos, embora pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, tende, em seu interior, a continuar cumprindo seu papel de mantenedora do sistema instituído, inaugurando, assim, uma nova e paradoxal forma de exclusão.

Portanto, a não observância de critérios apropriados que favoreçam a inclusão tem reduzido as práticas ocorridas em alguns países, especificamente no Brasil, a situações de precariedade, limitando em muito o desenvolvimento escolar também das pessoas com NEE. Por isso, os indicadores quantitativos que apontam para um maior acesso

deses alunos no sistema educacional não são dados suficientes para uma avaliação eficaz sobre o direito de todos à educação. É necessário investigar como tem ocorrido no interior das escolas o enfrentamento do desafio de desenvolver propostas pedagógicas que envolvam todos os alunos na sua inteireza, entre eles os estudantes com NEE.

Assim como em João Pessoa, os participantes da pesquisa em Lisboa apresentaram diversas dificuldades. Mais uma vez, é destacada a dificuldade relativa aos recursos humanos (carência de auxiliares de ação pedagógica, de professor de educação especial em número insuficiente, de técnicos para desenvolver currículo específico, de técnico especializado para avaliação e acompanhamento, de formação na área de educação especial; gestão das turmas com vários níveis de aprendizagem e disciplina; professores sem experiência e sem conhecimento de língua gestual portuguesa), seguida de outras, como: condições físicas (refeitórios inadequados, espaços sem acesso) e condições materiais (inadequação de mobiliário, materiais pedagógicos, terapêuticos e de informática).

Nos aspectos citados, foi possível notar que a formação de professores foi lembrada, como especificidade, na área de educação especial. A reflexão mais apurada sobre o sistema educativo e a formação de professores como um todo surgiu no depoimento de uma respondente:

...existe uma padronização em curso que não propicia a inclusão. Por isso, é preciso estarmos atentos aos democratismos que tratam sobre a inclusão, apelando para os valores humanos, mas sem atentar para os valores reais, para as teorias que podem vir a contribuir de fato com o processo.

Esse depoimento vai ao encontro do que dizem Santos e Rodrigues (2006). Para eles, embora as práticas inclusivas lusas tenham evoluído em termos legais, elas continuam a se deparar com uma estrutura institucional rígida, normatizada pela administração central, que também exerce, a distância, o controle sobre sua aplicação. Em contradição com o texto legal, a prática parece estar fundamentada numa visão uniforme: o que se desenvolve com um aluno deve se desenvolver de igual modo com o outro, e o seu rendimento escolar é comparado ao do colega. Nesse contexto, os alunos considerados com NEE sofrem as consequências dessas práticas pedagógicas, correndo o risco de serem definitivamente excluídos ou de continuarem na escola regular sem nenhuma perspectiva de evolução na sua formação acadêmica.

Desse modo, os documentos legais elaborados pelo ministério da Educação de Portugal, que buscam responder aos anseios de uma educação para todos, como determina a agenda mundial, embora tenham procurado perspectivar, para a escola, novos enquadramentos,

novas formas de organização e funcionamento, dotando-a de alguma autonomia, mais recursos, maior flexibilidade curricular, não têm representado mudanças substanciais, por ser sua elaboração absolutamente externa à escola (SANTOS; RODRIGUES, 2006). Confirma-se, assim, a premissa de que as mudanças não acontecem por decreto.

O cerne do movimento de transferência de crianças e jovens de escolas exclusivas para escolas regulares, que foi iniciado em Portugal nos anos de 1970 e originou uma redefinição do serviço educativo, parecia continuar intacto. A pretensão da medida ainda é remediar os déficits do sistema especial, e não transformar as práticas das escolas regulares, visando ao sucesso educativo de todos os alunos (NIZA, 1996). O sistema educacional de Portugal deixa transparecer, assim, as influências de uma visão objetivista de conhecimento científico, que confere à ineficácia da administração escolar (escola especial) ou aos seus alunos (deficientes) os fracassos. A escola regular, em vez de mudar para acolher as pessoas com marcas de diferenças biológicas, parece propensa a acionar dispositivos educativos especiais para os sujeitos, por professores especialistas, desligados das restantes áreas da escola, uma vez que os demais profissionais admitem não ter competências ou conhecimentos para os casos apresentados.

Essa visão de incompetência é consentânea aos dados do estudo realizado por Canário (2000, apud SANTOS; RODRIGUES, 2006) com professores, mostrando como eles encaram a heterogeneidade nas suas escolas. Eles expressam a ideia de desvalorização de suas competências e uma nostalgia da homogeneidade perdida, como fatores de dificuldade na relação pedagógica.

Essa situação é preocupante se compreendermos que, segundo o relatório Observatório de apoios educativos 2002/2003, o total de alunos com NEE atendidos no sistema educativo português, nesse ano letivo, foi 61.552. Destes, 62,4% apresentavam necessidades educativas permanentes – o equivalente a 5% da totalidade da população escolar que frequenta o ensino básico. Ao longo da escolaridade, esses alunos estão distribuídos da seguinte forma: 50,1% dos alunos no 1º ciclo e 34,6% nos 2º e 3º ciclos. Destes alunos, 50.206 têm idade compreendida entre 6 e 15 anos (SIMÃO; RODRIGUES, 2006).

Na perspectiva atual, parece não se configurarem movimentos diferentes dos já existentes. Ao contrário, o Decreto-Lei n. 3/2008 (PORTUGAL, 2008), o mais recente documento sobre a inclusão em Portugal, corrobora a visão centralizadora das iniciativas governamentais sobre os rumos das políticas educacionais. E, mais, não parece incentivar mecanismos de participação dos envolvidos no processo (familiares, especialistas, comunidades escolar, investigadores etc.), e não se pronuncia sobre os processos de desestabilização das práticas educacionais cristalizadas e anacrônicas existentes nas escolas que se pretendem

inclusivas. Ao contrário, acentua a necessidade de classificar os alunos, tendo em vista a deficiência, e ratifica a visão clínica tão presente nos encaminhamentos e estratégias da educação especial.

REFLEXÕES FINAIS

Embora reconheçamos que o ideal de educação para todos é, de certa forma, utópico nas propostas mágicas de inclusão, haja vista que lida com sistemas educativos que estão a serviço da manutenção de relações de poder presentes na sociedade, acreditamos que é possível persistir no campo da busca de transformação em direção a sociedades mais justas. Para isso, não basta inserir fisicamente os alunos historicamente marginalizados na escola. É necessário fazer da educação prioridade, proporcionando-lhe condições adequadas e, sobretudo, desestabilizando as padronizações de desenvolvimento humano, herdadas de visões positivistas. A inclusão não pode ser restrita a alguns (alunos com diferenças marcadas em termos biológicos, étnicos, de gênero, de religião etc.), mas deve envolver todo o sistema educacional.

Pensando assim, destacamos um ponto de aproximação entre as práticas profissionais desenvolvidas em Lisboa e em João Pessoa: uma abordagem ainda muito clínica, centrada na característica debilitante do estudante, a qual tem implicações diferenciadas nas posturas mais especialistas e mais generalistas, respectivamente adotadas pelos profissionais de Lisboa e de João Pessoa.

Esse ponto de afastamento entre essas duas realidades merece reflexão. A postura do especialista é central em Lisboa, ao se delegar aos professores de educação especial a responsabilidade pelos estudantes com NEE nas práticas inclusivas; diferentemente do que ocorre em João Pessoa, onde se presencia uma retirada dos serviços especializados, deixando atônitos os professores do ensino regular diante desse novo desafio.

Se, por um lado, podemos analisar o contexto de Lisboa como uma forma de demarcar outros territórios para antigas práticas, dificultando movimentos que, em prol de um projeto de valorização das diferenças, buscam desarticular velhas noções de educação, por outro, ao compará-lo à realidade de João Pessoa, percebemos que em Lisboa há um campo propício para a emergência de conflitos e tensões entre os diferentes profissionais, como apontam algumas investigações (FREIRE; CÉSAR, 2006).

Embora o crescente processo de globalização tenha levado a uma individualização e competitividade profissionais cada vez mais acirradas, os processos de inclusão, tal como propalados nos discursos oficiais, demandam da escola atual um trabalho de grupo multidisciplinar em que as diferenças de profissionais e estudantes e todas as

suas implicações sejam consideradas, explicitadas e negociadas. Nesse sentido, urge entendermos que o respeito às diferenças não representa sempre o consenso, mas, ao contrário, significa, na maioria das vezes, o enfrentamento das relações de poder, dos conflitos e das disputas entre variadas lógicas.

A reflexão linear, portanto, que leva posturas extremas de tutela (especialista) ou abandono (generalista) em relação aos estudantes com NEE não considera as complexas conexões que envolvem as sociedades atuais, uma vez que elas são engendradas em torno de expectativas que têm fortes marcas dos ideários de mercado, que, por sua vez, contribuem para a implementação de políticas contraditórias. O mercado, ao mesmo tempo em que constrói discursos sobre a multiculturalidade, institui novos mecanismos subliminares de exclusão, pela falta de condições adequadas, de currículos obsoletos, de compartimentalização de responsabilidades etc. Por isso, não basta a legalização do direito de todos à educação, mas essa educação reivindicada deve, sobretudo, atender ao que todos têm direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-194.

CORAZZA, Sandra M. Pistas em repentes: pela reinvenção artística da educação, da infância e da docência. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de (Org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004. p. 179-187.

CORREIA, Luís de Miranda (Org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Sofia; CÉSAR, Margarida. O processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular: um estudo de caso. In: RODRIGUES, David (Org.). *Investigação em educação inclusiva*, 2. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 211-232.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua construção como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-92.

MORGADO, José. *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Ispa, 2003.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NIZA, Sérgio. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, n. 9, p. 139-149, 1996.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei n. 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República*, 1ª série, n. 4, 7 de jan. 2008, p. 154-164. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/dislexiaemportugues/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2&tmpl=component&format=raw&Itemid=66>. Acesso em: out. 2013.

SANTOS, Maria Cristina A. S. C.; RODRIGUES, David. A organização das escolas para a diversidade. In: RODRIGUES, David (Org.). *Investigação em educação inclusiva*, 1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 159-180.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIMÃO, Elisa; RODRIGUES, David. Projectos e práticas curriculares em turmas com alunos surdos integrados numa escola com Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS). In: RODRIGUES, David (Org.). *Investigação em educação inclusiva*, 1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006. p. 69-92.

SKLIAR, Carlos. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: _____. (Org). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 7-20.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*, 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-188.

ANA DORZIAT

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (Brasil/São Paulo); pós-doutorado no Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa – UL (Portugal); professora no Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação – DHP/CE – da Universidade Federal da Paraíba – UFPB –, *campus* de João Pessoa (Paraíba)
ana_dorziat@hotmail.com