

**A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
(NEE) EM ESCOLAS E CLASSES REGULARES DE ENSINO: O IDEAL E O REAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, DEPLAE – Departamento de Planejamento e Administração Escolar -, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Paulo Ricardo Ross

CURITIBA

2003

Meus agradecimentos vão à todos os professores deste curso de especialização, em especial ao professor Paulo Ricardo Ross, orientador deste trabalho. Vão também às colegas professoras que muito contribuíram ao desenvolvimento deste trabalho com seus relatos.

ii

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 01 |
| 2. POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EXCLUSÃO SOCIAL..... | 03 |
| 3. INCLUSÃO ESCOLAR: DO IDEAL PROCLAMADO AO REAL VIVIDO..... | 14 |
| 4. A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O PONTO DE VISTA DE ALGUNS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA..... | 22 |
| 4.1 AS ENTREVISTAS..... | 22 |
| 4.2. ANÁLISES DAS ENTREVISTAS..... | 39 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 48 |
| REFERÊNCIAS..... | 50 |

RESUMO

Embora se tenha clareza acerca das inúmeras formas de exclusão que vem, há muito tempo, caracterizando nosso contexto social e econômico, parece que a necessidade e urgência de incluir os excluídos nunca foi tão discutida e proclamada como tem sido atualmente. Fala-se sobre inclusão digital, social e educacional, e é sobre esta última que trata este trabalho que, além da pesquisa bibliográfica, conta com depoimentos de alguns professores da Rede Municipal de Curitiba que muito contribuíram no sentido de alcançar o objetivo desta pesquisa que é o de identificar os limites, as dificuldades pedagógicas e o modo como os professores têm lidado com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e com suas relações com os demais alunos.

Palavras-chave: Inclusão, Exclusão, Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

1. INTRODUÇÃO

O tema inclusão tem sido, atualmente, pauta de inúmeras pesquisas, discussões e debates. Fala-se muito sobre inclusão social, digital e escolar, e a idéia proclamada é a de que todos devem ser incluídos.

No entanto, sabe-se também que, ao mesmo tempo que se difundem "bandeiras" *pro* inclusão, à grande maioria da população brasileira, não tem sido garantido sequer o direito ao trabalho, quanto mais à saúde, habitação e educação de qualidade.

Portanto, pode-se afirmar que embora seja consenso de que devem ser garantidos os direitos básicos como habitação, saúde, educação à todos os cidadãos, a realidade ainda não tem sido refletida pelos discursos *pro* inclusão e sim por políticas neoliberais caracterizadas pela diminuição cada vez maior do papel do Estado que tem conferido suas responsabilidades quanto a efetivação de políticas voltadas para a área social para a iniciativa privada, para OGN's e até mesmo para a sociedade civil.

Assim, imerso em todo este contexto caracterizado por políticas excludentes, não se pode deixar de trazer à tona a questão da inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas e classes regulares de ensino, tema este, que tem sido bastante discutido, quer por educadores, profissionais da saúde e pais de alunos com NEE.

Neste sentido, esta pesquisa tem o intuito de levantar algumas considerações necessárias sobre o que se tem como ideal de inclusão e o que se tem apresentado como real, ou seja, sobre o que se tem e não feito, no sentido de garantir qualidade de educação aos alunos com NEE, qualidade esta, que, na prática é sinônimo de aprendizagem.

Assim, para melhor entender o processo de "inclusão" dos alunos com NEE nas escolas e classes regulares de ensino, houve a preocupação, no primeiro capítulo deste trabalho, em situar esta questão dentro de um contexto mais amplo, uma vez que entende-se que não se pode pensar no processo de inclusão/exclusão como estando desvinculado das políticas neoliberais que tem sido adotadas pelo Estado, políticas estas que tem feito com que milhares de pessoas "engrossem" cada vez mais o número dos excluídos deste país.

Uma vez situada, no primeiro capítulo, a questão da inclusão escolar num contexto mais amplo que considera as políticas adotadas pelo Estado como sendo as "norteadoras" das diversas formas de exclusão às quais se tem assistido, o segundo capítulo deste trabalho, aborda a questão específica da "inclusão" escolar. Nele, se discorre sobre o que se tem proclamado acerca da necessidade e urgência de incluir alunos com NEE nas escolas e classes regulares de ensino e o que de real se tem ou não feito para garantir que tais alunos de fato sejam incluídos no processo ensino/aprendizagem, o que vem a ser ressaltado ainda mais no terceiro capítulo a partir dos relatos de um grupo de quatro professoras que trabalham em escolas municipais de Curitiba e que tem, em suas classes regulares de ensino, alunos com NEE.

As entrevistas que constituem parte do terceiro capítulo puderam, sem dúvida alguma, contribuir muito para o desenvolvimento deste trabalho, no sentido de que seus relatos possibilitaram uma análise acerca de como vem acontecendo, na prática, a inclusão/exclusão escolar, quais os avanços e dificuldades que têm sido vivenciadas pelos professores e o qual o caminho ainda à ser percorrido para que a inclusão escolar não se constitua apenas num direito legal mas que passe a se constituir numa possibilidade real de garantir uma educação de qualidade aos alunos com NEE.

2. POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EXCLUSÃO SOCIAL

Sabe-se que atualmente o cenário brasileiro vem sendo "ditado" por políticas neoliberais que se caracterizam pela diminuição cada vez maior do papel do Estado, ou seja, pela manutenção de um Estado Mínimo, que confere à sociedade civil, às ONG's (Organizações Não Governamentais) e à iniciativa privada, responsabilidades sociais que seriam suas, substituindo, desta forma, a adoção de políticas sérias voltadas para a área social por políticas superficiais que ao invés de extinguir os inúmeros problemas sociais que hoje se constituem em entrave para a diminuição da desigualdade social, fazem com que elas permaneçam e com que à uma significativa parcela da população brasileira sejam negados direitos básicos como o direito ao trabalho, à habitação, saúde e educação de qualidade.

O debate sobre o novo caráter e perfil das políticas sociais vem tendo eco entre os diferentes segmentos da sociedade civil e da iniciativa privada. Cresce a importância e atenção dadas às organizações não governamentais, interlocutoras privilegiadas para o diálogo entre as instâncias do governo e os interesses da sociedade, propondo uma reflexão política de fundo sobre o público e o privado. Cresce a participação da iniciativa privada no campo das políticas sociais, sobretudo aquelas ligadas à educação e ao meio ambiente. Na sua prática, o crescimento das iniciativas sociais a partir do setor privado e do capital, recupera e repagina as idéias de assistência e filantropia. São ações que se difundem em conjunto com as críticas ao esgarçamento das políticas sociais públicas. (BARONE, Rosa Elisa M. In BOLETIM TÉCNICO DO SENAC, 2000, p. 7)

No entanto, apesar de todo esse contexto caracterizado por ações emergenciais e superficiais que contribuem para que os marginalizados continuem sendo marginalizados, portanto, excluídos de terem garantidos seus direitos, nunca se falou tanto sobre a importância e necessidade de incluir os excluídos quanto hoje.

Fala-se em *prol* da inclusão digital, escolar e social, embora se saiba que as possibilidades de que ela aconteça não estão sendo postas, haja visto que ainda que se apresente com novas características, diferentes das que tinha a "velha" exclusão social, entendida "como a forma de marginalização dos frutos do crescimento econômico e da cidadania, expressa pelos baixos níveis de renda e escolaridade, incidindo mais freqüentemente sobre os migrantes, analfabetos, mulheres, famílias numerosas e a população negra", a exclusão social ainda permanece, agora com uma nova "cara", como:

um fenômeno de ampliação de parcelas significativas da população em situação de vulnerabilidade social, e também as diferentes formas de manifestação da exclusão, abrangendo as esferas cultural, econômica e política. Esta nova exclusão atinge segmentos sociais antes relativamente preservados do processo de exclusão social, tais como jovens com elevada escolaridade, pessoas com mais de 40 anos, homens não negros e famílias monoparentais. (CAMPOS; POCHMANN; AMORIN; SILVA (orgs.), 2003, p. 43; 49)

Ou seja, embora com novas características e apesar de todo o discurso *pro* inclusão, é a exclusão, digital, educacional e social que tem feito parte de nossa realidade, abrangendo grande parcela da população brasileira que se encontra marginalizada.

Conforme o Atlas da Exclusão Social no Brasil, a exclusão social "cresceu 11% entre 1980 e 2000, revertendo tendência verificada entre os anos 60 e 80, quando houve queda de 13,6%". E ainda, verifica-se, segundo pesquisadores, que "entre 1960 e 1980, os excluídos no Brasil eram, em sua maioria, imigrantes da zona rural com grandes famílias, de baixa escolaridade, baixa renda, mulheres, negros; entre 1980 e 2000, o perfil mudou para predominantemente, nascidos nos grandes centros urbanos, pequenas famílias, escolarizadas, desempregados, homem e branco. A mudança no perfil indica que a exclusão atingiu também setores da antiga classe média brasileira." (TOSCANO, Camilo)

Diante de todo um contexto caracterizado pela exclusão, ressalta-se a influência da abertura de mercado (globalização), no que se refere à esta "nova" exclusão social, tendo em vista o alto índice de desemprego dela decorrente, desemprego este que tem privado uma grande parcela da população brasileira de usufruir de um direito que entende-se básico em qualquer sociedade dita democrática, o direito ao trabalho, sem o qual é impossível garantir à qualquer família uma vida com dignidade, tampouco, garantir cidadania à todos os indivíduos.

O desemprego constitui-se hoje, junto com a violência, à qual na maioria das vezes está atrelada, o maior e um dos mais sérios problemas de ordem social que assolam nosso país.

A nova exclusão, ao revelar-se nas diversas esferas da sociabilidade, produz resultados diferentes ao se sobrepor às velhas formas de manifestação desse fenômeno, deixando-o mais complexo e mais amplo, aumentando ainda mais o desafio do poder público para eliminá-la. O desemprego e a precarização das formas de inserção do cidadão no mercado de trabalho são as fontes 'modernas' de geração de exclusão, tendo como subproduto a explosão da violência urbana e a vulnerabilidade juvenil, acentuadas pela maior flexibilidade ocupacional e dos níveis de renda. (CAMPOS; POCHMANN; AMORIN; SILVA (orgs.), 2003, p. 40).

E mais,

Chegamos ao fim do século XX com a seguinte contradição: a ciência e a técnica que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre, tempo de escolha, de fruição, de lazer. Sob as relações capitalistas produz-se o desemprego estrutural, o trabalho precarizado e uma crescente *exclusão da maioria*. Um bilhão de seres humanos procurando emprego. Mais de 44 milhões de brasileiros que ganham apenas três reais por dia. (FRIGOTTO In AZEVEDO, José C. de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. (orgs)., 2000, p. 341).

Os índices atuais de desemprego são alarmantes e preocupantes. O fato de ter um emprego formal é, hoje, privilégio, haja visto que muitos não o tem e que sua oferta é cada dia mais escassa e as exigências para se conseguir são cada vez maiores, portanto, proporcionais ao aumento da demanda.

O mercado de trabalho hoje, exige formação e qualificação profissional, boa aparência, entre outros quesitos. Dos jovens, exige-se, além de uma boa qualificação, uma experiência que eles geralmente não tem, ao "passo" que aos não jovens que tem experiência, é negado o emprego devido à idade, que vista pela ótica dos empregadores já é avançada. Desta forma, vai-se criando exigências cada vez maiores, exigências estas que a grande maioria da população brasileira que se encontra desempregada não tem condições alguma de suprir, criando-se, portanto, um círculo vicioso que pode ser assim resumido: estou desempregado, portanto sem dinheiro, sem dinheiro não posso me qualificar - tendo em vista que os curso de qualificação são pagos e, na maioria das vezes, caros -, sem qualificação, continuo desempregado. Além disso:

Um dos efeitos perversos do atual desenho da formação profissional é que, em um contexto de disponibilidade de mão-de-obra no mercado de trabalho (produto de desemprego massivo), os empregadores, amiúde, não reconhecem em termos de aumento salarial o *plus* da capacitação dos trabalhadores. Desta forma, se produz uma chantagem da parte do capital: o trabalhador 'obrigado' a recorrer à formação profissional (sob pena de perder seu emprego) não vê reconhecida, em termos salariais, sua capacitação. Este mecanismo perverso permite a inúmeras empresas financiar a um custo muito baixo (ou quase nulo) a requalificação de seus trabalhadores, a qual redundando em um aumento da competitividade e da taxa de ganância para a empresa. Mas os benefícios que provêm deste aumento não são socializados pelo capital. (TADDEI In AZEVEDO, José C. de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. (orgs)., 2000, p. 413).

Pode-se dizer, que exclusão social começa pela falta de emprego ou seja, se nem emprego pode-se garantir ao indivíduo, como lhe garantir então outros direitos básicos como educação, habitação e saúde de qualidade?

A privação desses direitos à grande parcela da população brasileira infelizmente tem feito com que "a cidadania seja um conceito explicativo da realidade brasileira. Mas por falta, por negação; não por identidade, por semelhança." (PINO, Mauro Augusto Burkert Del In AZEVEDO, José C. de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs)., 2000, p. 125)

Como exemplo da busca de emprego, pode-se citar o ocorrido em 23 de junho deste ano (2003) , no Rio de Janeiro, ao abrirem as inscrições para concurso de gari, para o qual havia aproximadamente 15.000 inscritos, entre eles, uma advogada que provavelmente não consegue, assim como tantos outros, um emprego na área de atuação para a qual se profissionalizou e que, devido à isso, vê-se sem oportunidade de escolha e, portanto, obrigada a exercer qualquer outra profissão que não à sua. (Jornal Nacional, 23/06/2003)

O que assusta, é que o fato acima descrito já se banalizou, pois o desemprego há alguns anos já tem feito parte de nosso cotidiano. Segundo POSCHMANN:

Somente durante o Plano Real, 755.539 empregos formais foram extintos no Brasil. Nesse mesmo período, a produtividade industrial cresceu em 34%. Dos 75 milhões de trabalhadores que formam a população economicamente ativa, somente 29 milhões têm empregos formais, enquanto a taxa de demissão chega a 40%. Ou seja, 9 milhões de demitidos a cada ano. (In AZEVEDO, 2000, p. 29).

Pode-se concluir, portanto, que o aumento de ofertas de emprego não têm sido proporcional ao aumento da produtividade, pelo contrário, ao invés de constataremos aumento no que se refere à oferta de postos de trabalho, temos constatado um número muito grande de demissões que têm feito com que muitos trabalhadores qualificados vendam sua força de trabalho por um preço muito menor do que ela realmente vale, tendo em vista que a demanda por empregos cresce à cada dia.

Entre 1980 e 2000, o país registrou uma significativa elevação tanto nas ocupações precárias (assalariados sem registro em carteira, autônomos e ocupados não remunerados) como no desemprego. Este cresceu a uma taxa média anual de mais de 13%, enquanto as ocupações informais aumentaram, em média, 2,4% anualmente. A brutal perda de participação dos

salários na renda nacional revela também a clara presença do movimento de desestruturação do mercado de trabalho nacional. (CAMPOS; POCHMANN; AMORIN; SILVA (orgs.), 2003, p. 38).

Diante deste contexto, pode-se afirmar que a situação na qual se encontram milhares de desempregados hoje, chega a ser tão precária quanto a situação na qual se encontravam as pessoas submetidas à escravidão, pois embora não fossem consideradas "donas" de suas próprias vidas, diferentemente de nossos trabalhadores desempregados, tinham garantidas ao menos as refeições diárias que lhe davam forças para trabalhar e, portanto, garantir o direito às refeições do dia seguinte, o que não acontece aos nossos trabalhadores desempregados de hoje, frutos de um Estado cujas políticas neoliberais "foram adotadas pelo governo devido às negociações da dívida externa e acabam reduzindo o papel do Estado na definição de políticas macroeconômicas, industriais ou mesmo sociais, cabendo tão somente à ele, o papel de viabilizar o funcionamento do mercado." (FIORI, 1997, p. 5)

E mais, este Estado neoliberal entende que

toda intervenção, mesmo a pretexto de proteger os cidadãos, fere a liberdade individual, inibe a iniciativa privada, torna-se um entrave ao funcionamento do mercado e, portanto, ao próprio desenvolvimento", isto porque "o Estado deve ser 'mínimo'. Isto é, sua existência só se justifica como um instrumento para viabilizar o funcionamento do mercado. O Estado deve garantir a desregulamentação da economia, das relações de trabalho, uma vez que o livre funcionamento do mercado criará naturalmente instrumentos auto-reguladores, gestados pela dinâmica da livre competição. Portanto, o papel do Estado é garantir o livre funcionamento das relações mercadológicas, (AZEVEDO, José C. In AZEVEDO, José C. de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs)., 2000, p. 30).

É interessante ressaltar que "a garantia do funcionamento das relações mercadológicas" independe do fato de tais relações contribuírem para o aumento contínuo do número dos excluídos dos bens socialmente produzidos, ou seja, num contexto caracterizado por uma economia capitalista, pautada na competição, prevalecem os "mais fortes" que, coincidência ou não, geralmente são os que tiveram um "ponto de partida" privilegiado.

O alto índice de desemprego que têm caracterizado o cenário atual está vinculado, sem dúvida alguma, à abertura de mercado, pois, de acordo com AZEVEDO (2000, p. 28) ela "trouxe não apenas o crescimento das importações de bens de consumo, mas a transplantação de empresas, acompanhadas da

importação de pacotes tecnológicos que levaram ao sucateamento a indústria local, o que se denominou de reestruturação industrial, cuja consequência imediata foi a extinção de milhares de postos de trabalho."

Assim, o avanço da tecnologia têm contribuído muito para a redução da oferta de emprego, isto porque as máquinas têm, cada vez mais, substituído o trabalho humano, além do que, são muito mais "disponíveis" que os homens, pois não ficam doentes, não têm garantido direito à férias, à assistência à saúde, licença maternidade... Além disso, conforme CASTEL (1997) e SANTOS (1999), "as mudanças científicas e técnicas, cada vez mais velozes e cada vez mais concentradas nos grandes grupos detentores do capital, permitem aumentar exponencialmente a produção e a produtividade, exigindo cada vez menos trabalhadores. Esse fenômeno denomina-se *crise estrutural do emprego ou crise do trabalho assalariado*." (In FRIGOTTO In AZEVEDO, José C. de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs)., 2000, p. 30).

Frente à todo este contexto que tem caracterizado hoje, o cenário político e econômico de nosso país, pode-se afirmar que a educação também tem assumido um novo papel tendo em vista que ela:

passa a ser considerada a palavra-chave para a formação de trabalhadores responsáveis, eficientes, bem informados e autônomos, constituindo a alavanca indispensável para o crescimento econômico das regiões subdesenvolvidas. A flexibilidade e a competência dessa força de trabalho seriam importantes para garantir qualidade competitiva ao setor industrial e também na área de serviços. Além disso, o aumento da escolaridade tornaria 'o desemprego (inerente à nova estrutura produtiva) uma situação tolerável, pois os indivíduos estariam preparados para o auto-emprego, para a reciclagem e para iniciativas criadoras que possibilitariam sua sobrevivência em épocas de crise'. (PINO, Mauro Augusto Burkert Del In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo.; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs); 2000, p. 125).

Desta forma, a educação passa a assumir um novo papel, tem-se a esperança de que nela esteja a resposta para acabar com o desemprego, o que justifica, por exemplo, o crescente número de Faculdades privadas que tem surgido principalmente nas grandes metrópoles, na sua grande maioria, verdadeiras empresas cujo objetivo maior, de longe tem haver com formação humana, mas sim, com lucro proveniente da necessidade de capacitação que o mercado de trabalho tem exigido.

Quanto aos que não se capacitam, os que não têm acesso às Faculdades e à outros cursos, é incumbida a culpa pelo fato de estarem desempregados pois aos

neoliberais não importa a existência de diferenças e desigualdades reais entre os indivíduos, pois a idéia por eles divulgada é a de que cabe ao indivíduo, e somente à ele, a obtenção ou não de seu próprio sucesso. Segundo AZEVEDO (2000, p. 29):

os 'inaptos', os 'desqualificados' são apenas produto natural do funcionamento da livre concorrência que premia os 'mais capazes', os únicos e verdadeiros sujeitos do desenvolvimento das sociedades. Sob o ponto de vista neoliberal, o desemprego e a exclusão social são 'fenômenos naturais' e inevitáveis numa sociedade 'livre', gerida pelas leis 'naturais' do mercado." (In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs); , 2000, p. 125).

De acordo com esta lógica são desconsiderados os fatores políticos, econômicos e sociais que determinam as desigualdades entre os indivíduos ao mesmo tempo que difunde-se a idéia de que, por exemplo, os desempregados estão desempregados devido tão somente à sua incompetência ou falta de empenho.

o desemprego decorre de que determinados indivíduos (os desempregados) não investiram adequadamente em si mesmos para tornar sua força de trabalho atraente para os empregadores, como os outros indivíduos (os empregados) o fizeram'. E assim como a melhoria da renda dependia do investimento individual em educação, assim também depende a saída do desemprego. A escolarização, remédio que anteriormente servia para acabar com as diferenças de renda, agora nos salvará das diferenças na empregabilidade dos trabalhadores e das trabalhadoras. " (PINO, Mauro Augusto Burkert Del In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia(orgs); 2000, p. 125).

Por outro lado, o que o discurso neoliberal omite, é o fato de que mesmo àqueles que foram atrás de formação, capacitação, não tem sido garantido o direito ao trabalho, pois hoje são inúmeras as pessoas que tem curso de graduação e até de pós-graduação e que se encontram desempregadas, o que prova que o problema maior não é falta de formação e capacitação, o problema é falta de emprego decorrente do fato de que "o avanço científico e tecnológico está sendo manipulado de tal forma pelos grupos dominantes (tanto nacionais, como internacionais), de modo a concentrar cada vez mais os ganhos de produtividade, com graves efeitos sociais para a maioria da população devido ao processo contínuo de extinção de postos de trabalho." (AZEVEDO In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs); 2000, p. 29).

Além do problema do desemprego, tem-se presenciado também, inúmeras ações por parte do Estado, no sentido de subsidiar o barateamento e o

sucateamento da educação, saúde e habitação, uma vez que a redução de seu papel supõe, na prática, a redução dos gastos públicos com a área social fazendo com que haja a necessidade de serem adotadas por este mesmo Estado, políticas sociais que visem aliviar o atual estado de pobreza no qual se encontram grande parcela de nossa população.

Segundo AZEVEDO "a redução do papel do Estado aos interesses de mercado implica a diminuição dos gastos sociais e o agravamento das condições de vida de milhões de pessoas atingidas pelos efeitos econômicos dos ajustes neoliberais." (In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs); 2000, p. 31).

No lugar das políticas sociais que deveriam estar sendo adotadas pelo Estado para que as questões da exclusão e da desigualdade social fossem finalmente solucionadas, têm sido adotadas por ONG's, pela iniciativa privada, pela sociedade civil e até pelo próprio Estado, ações superficiais que têm como objetivo apenas amenizar a situação de miséria na qual se encontram milhares de brasileiros e não solucioná-la. Como exemplos dessas ações superficiais pode-se citar Programas como o "Vale Gás" e o "Bolsa Escola" - adotados pelo Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O caráter superficial dos Programas acima citados está no fato de que não garantem sequer as necessidades básicas de alimentação de uma família, quanto mais, possibilitar ao indivíduo gozar dos direitos que se entendem fundamentais à cidadania, tais como, o direito ao trabalho, à habitação, à saúde e educação de qualidade.

As ações de cunho emergencial subsidiadas pelo governo são respostas ao caráter excludente da economia do país, ou seja, na medida em que se tem o Estado agindo em *prol* do capitalismo e do setor privado da economia, de forma a contribuir para sua manutenção, faz-se necessário, segundo SAVIANI (1987, p. 01), haver "políticas que compensem o caráter anti-social da economia e que são denominadas políticas sociais" mas que, na verdade, caracterizam-se por seu caráter reducente, ou seja, tais políticas "sociais", embora tenham um alto custo social para os contribuinte, não vão à raiz do problemas sociais, configurando-se portanto, tão somente como um meio de fazer com que os marginalizados continuem marginalizados e com que a economia continue servindo ao capital. Tem-se aí, a lógica: Políticas pobres para os pobres.

Todos esses insolúveis problemas derivam da estrutura da sociedade. Constata-se, assim, que a 'política social' é uma expressão típica da sociedade capitalista que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projetada sobre a 'política social' o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrivendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente. (SAVIANI, 1998, p. 125).

É importante ressaltar que não é de hoje que o Estado vem servindo aos interesses de uma pequena minoria, segundo AZEVEDO, isto vêm acontecendo desde os primórdios da era colonial, período caracterizado pela exploração dos trabalhos escravo e indígena que visava a formação de elites locais que davam forma a uma estrutura política que servia para manter a "ordem colonial", passando pelo Estado Imperial autocrático, alicerçado na grande propriedade e na escravidão, pelo Estado oligárquico da República Velha, assentado nas oligarquias regionais e pelo Estado pós-1930 que repousava, ora no poder militar, ora em alianças populistas ou na legitimidade precária, construída no formalismo dos processos eleitorais, tendo sempre em vista, a manutenção dos interesses de um pequeno grupo. (In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs); 2000, p. 24).

Atualmente, os interesses das minorias têm sido garantidos com políticas neoliberais que, embora mascaradas, mantêm características do velho liberalismo que, segundo FIORI (1997, p. 1) são "o menos de Estado e de política possível..; a busca pela despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados; a defesa do individualismo; e o discurso dos liberais enquanto igualação de oportunidades ou condições iniciais igualizadas para todos" - o que não significa que todos "cheguem" ao mesmo "lugar", pois segundo a lógica neoliberal, o ponto de partida é o mesmo mas as diferenças e competências individuais é que fazem com que haja diferenças nos resultados, diferenças estas, fundamentais à dinâmica da sociedade democrática capitalista.

Diante deste contexto caracterizado pela desigualdade social, no qual uma pequena parcela da população brasileira detêm os bens que são produzidos socialmente enquanto a maioria da população sobrevive das migalhas, cabe ao Estado, para aliviar as tensões derivadas de suas políticas econômicas neoliberais, a adoção de políticas "sociais" compensatórias, limitadas, superficiais e pontuais, cujo objetivo é aplacar, mas não resolver, o sofrimento da grande maioria excluída.

Desta forma, o Estado, de ações em ações, tem, há muito tempo, manipulado o povo com políticas superficiais voltadas tão somente aos interesses capitalistas. De acordo com COUTINHO (1996, p. 19), o Estado quando trabalha em *prol* do privado, assegura e reproduz a divisão da sociedade de classes garantindo assim a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não proprietários - aqui, no caso, como já anteriormente mencionado, a grande maioria da população brasileira que se encontra excluída.

Para garantir uma política que dê conta dos aspectos sociais, atendendo à grande maioria da população brasileira que hoje se encontra marginalizada, faz-se necessário que deixem de ser adotadas pelo Estado políticas sociais compensatórias, de cunho emergencial. É preciso que se lute por uma política social que angarie mais recursos que os destinados hoje à área econômica e, à medida que isso aconteça, as políticas sociais não terão mais razão de existir, uma vez que haverá a promoção das classes menos desfavorecidas. Para SAVIANI (1998, p. 126):

a luta pela valorização da política social é, prospectivamente, a luta para torná-la desnecessária, uma vez que, movendo-nos no interior das contradições próprias da sociedade capitalista, quando lutamos pela ampliação dos recursos destinados à área social comparativamente àqueles destinados à área econômica, estamos tentando utilizar o Estado como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos.

E, à medida que isso acontecer, necessidades básicas como alimentação, emprego, habitação, saúde e educação, não serão mais privilégios de uma minoria mas se constituirão em direito de todo cidadão brasileiro.

Segundo AZEVEDO, a cidadania:

genericamente definida na ordem jurídica, na constituição, pressupõe uma série de direitos que não estão de fato assegurados. Ninguém nasce cidadão. A cidadania é um elemento histórico que envolve um conjunto de direitos e deveres, cujo exercício depende da correlação de forças existentes na sociedade. A conquista da cidadania vai para além do jurídico; é uma questão política que implica a conquista de legitimidade social para um conjunto de direitos, de valores e de relações socioculturais. Cidadania é incompatível com exclusão social. O cidadão é aquele que exerce o direito de acesso ao produto material, cultural, aos valores e representações simbólicas historicamente reconhecidos como patrimônio social. (In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs); 2000, p. 35).

Diante deste contexto marcado pela exclusão social, fruto da adoção pelo Estado de políticas neoliberais, anti-sociais, cabe à pergunta: E quanto ao processo de inclusão escolar? Os discursos formais *pro* inclusão estão vindo acompanhados de possibilidades reais de inclusão? O que se tem feito neste sentido?

3. INCLUSÃO ESCOLAR: DO IDEAL PROCLAMADO AO REAL VIVIDO

Considerando-se todo este cenário de exclusão social, fruto da adoção pelo Estado, de políticas neoliberais que se caracterizam por ações paliativas, compensatórias e, portanto, emergenciais, não se pode deixar de discorrer sobre o que vem sendo feito pela educação pública, tendo em vista o fato de que ela se constitui num direito e de que sua qualidade retrata, sem dúvida alguma, a preocupação por parte do Estado com relação à formação de um novo cidadão, de um cidadão, teoricamente, incluído, uma vez que “educar para o exercício da cidadania significaria transmitir a todos os direitos que formalmente lhes são reconhecidos.” (GENTILI In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs); 2000, p. 146).

Neste sentido, os discursos correntes, embora não tenham vindo acompanhados de ações, tem dado conta da necessidade, urgência e das vantagens de se incluir¹ alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)² em escolas e classes regulares de ensino. A inclusão, portanto, tem sido um tema bastante referendado quer pelos que se posicionam *pro*, quer pelos que se posicionam contrários à ela.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96, em seu Art. 58 e a Constituição Federal, em seu Art. 208, expressam a necessidade de que os alunos com NEE sejam atendidos preferencialmente em escolas e classes comuns, isso porque, pressupõem-se que nelas tais alunos deixam de ser segregados, como o foram historicamente, e passam a conviver com os ditos normais de forma a ter um desenvolvimento mais proveitoso, uma vez que estarão convivendo e trocando experiências de vida com outras pessoas, não só com as que apresentam NEE.

Ressalta-se também, que o PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001),

¹ A inclusão à qual vai se referir este capítulo é a de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em escolas e classes regulares de ensino, embora se tenha clareza da necessidade e urgência de se incluir também todos aqueles que deveriam e não estão na escola.

² Embora alguns autores discordem quanto ao uso do termo "Alunos com Necessidades Especiais (NE)", ou ainda, "Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)", para se referir às pessoas que apresentem "perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano", farei uso desta denominação no decorrer do trabalho por entender que não há implícito nela qualquer tipo de prejuízo ou preconceito que à torne inapropriada.

no capítulo específico da educação especial afirma que a '... diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade'. Pois, trata-se do '... direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas 'regulares'. (SILVA, Shirley In SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs); 2003, p. 78).

Entende-se também que não se pode segregar as pessoas que se diferem da grande maioria por "portarem" uma deficiência, como se tal deficiência, seja ela visual, auditiva, mental ou física, impedisse o indivíduo de conviver com os demais, por outro lado, não se pode, calcado apenas na justificativa de que estas pessoas não devem ser segregadas, partir do princípio de que mantê-las junto com as demais pessoas visando a conquista de um bom relacionamento entre pessoas com e sem NEE já é o suficiente, pelo contrário, embora esta socialização seja fundamental para acabar com a segregação que historicamente têm feito parte do cotidiano das pessoas com deficiência, crer que apenas a socialização seja suficiente é antes de qualquer coisa, uma forma de exclusão e não de inclusão escolar, como pensam muitos dos defensores da "inclusão".

Segundo VIZIM:

O risco de produzir ações no cotidiano das escolas sem um plano de trabalho alicerçado na força de políticas públicas de educação inclusiva é tão cruel quanto toda trajetória de usurpação dos direitos sociais das pessoas com deficiência, desde os tempos mais remotos. Combater toda e qualquer forma de discriminação e preconceito é uma luta, um desafio, pois fornecer aos alunos, na sala de aula, formas iguais de ensino para pessoas diferentes/deficientes é, no mínimo, manter a exclusão no sistema de forma camuflada. (In SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs); 2003, p. 69).

É interessante ressaltar também, que em seus discursos, é freqüente ouvir dos defensores da inclusão escolar o quanto se tem ganho no que se refere ao aspecto socio-afetivo das pessoas que têm sido "incluídas", haja visto que na maioria dos casos, parece não haver preconceito por parte dos alunos "normais" com relação aos alunos com NEE, o que sem dúvida alguma, constitui-se num avanço, por outro lado, não se ouve menção acerca dos aspectos cognitivos das pessoas com NEE que têm sido "incluídas" nas escolas e classes regulares de ensino, o que, sem dúvida alguma, é preocupante, uma vez que não se pode pensar em escolarização sem pensar em desenvolvimento cognitivo, construção e aquisição

de conhecimentos formais. Portanto, alguns parecem esquecer que, a escola é o espaço/tempo no qual se dá o ensino formal, pois supõem-se ser lá, o lugar propício para a construção dos conhecimentos.

O discurso da democratização da escola tem sido difundido diante dos meios de comunicação de massa como verídico em todos os cantos do país, entretanto, o que não se explica, ou ainda não se divulga, é o "como" estas diferentes crianças, jovens e adultos freqüentam a escola pública e, "qual" é a qualidade de ensino destinada a estes sujeitos oriundos de diferentes raças, culturas, classes sociais, possuidores ou não de graus e tipos de deficiências, entre outros aspectos. Neste conjunto de diversidades, as pessoas com deficiência não estão nem apontadas, como forma de não engrossar as estatísticas do fracasso e da legitimação do modelo de escola excludente como o que existe em nosso país. (VIZIM In SILVA, Shirley; VIZIM, Mari (orgs); 2003, p. 65).

Ou seja, garantir que o indivíduo com NE possa estar dividindo o mesmo espaço que os demais nas escolas e salas de aula regulares não significa que este indivíduo esteja, assim como os outros, participando da construção dos conhecimentos e deles se apropriando. Uma coisa é garantir a vaga do indivíduo com NEE nas escolas e classes regulares de ensino, outra bem diferente, é garantir que este indivíduo tenha condições de apreender. Sobre isso, vale a pena citar a afirmação de VIZIM, que, ao referir-se ao que se propunha em seu texto intitulado "Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade", diz:

alguns indicativos possibilitarão aos leitores desvelar, na relação escolar, o binômio inclusão/exclusão, o direito e o avesso de uma mesma realidade, na qual educar a todos pode significar tão-somente a ocupação de espaços físicos, assim como educar na diversidade pode significar o reforço das desigualdades sociais. (In SILVA, Shirley; VIZIM, Mari (orgs); 2003, p. 49).

Ou seja, à medida que se oportuniza a inserção do aluno com NEE nas escolas e classes regulares sob um olhar simplista, de forma irresponsável, barateada, sem propiciar à estes alunos as condições necessárias para que se desenvolvam cognitivamente faz-se qualquer outra coisa, exceto inclusão.

Em face da complexidade e da extensão do processo de exclusão faz-se necessário não centralizar o debate tão-somente na questão da deficiência, pois quando as políticas públicas de educação desconsideram as necessidades específicas de sua clientela, a elaboração de currículo para todos, a existência de recursos humanos e pedagógicos para garantir a permanência nos espaços escolares com aprendizagem escolar, resulta uma inclusão somente de caráter físico, que pode ser tão danosa quanto o confinamento da pessoa em espaços especiais. (VIZIM In SILVA, Shirley; VIZIM, Mari (orgs); 2003, p. 56).

Sendo assim, cabe à sociedade, não apenas a proclamação da importância do fim do preconceito com relação às pessoas com NE e da necessidade de que estas pessoas sejam incluídas, mais que isso, é necessário que sejam viabilizadas ações práticas que façam a diferença no dia-a-dia dessas pessoas, pois o mais fácil do processo de inclusão escolar parece ser a garantia da matrícula.

Não se pode querer que o indivíduo com NE tenha, assim como qualquer outra pessoa, o direito à cidadania se ele for privado de uma escolarização de qualidade, condição *sine qua non* para sua instrumentalização no que diz respeito à luta pela garantia de seus direitos e por sua participação social e política, embora saiba-se que estes direitos infelizmente não têm sido garantidos à grande parte da população brasileira, que se encontra marginalizada, como já referido no capítulo anterior.

Se consultarmos as estatísticas educacionais, apesar das divergências de dados existentes entre elas, constatamos que o Brasil possui uma quantidade muito grande de analfabetos, num total estimado de 18 a 23 milhões de brasileiros, algo em torno de 13% da população, considerados os maiores de 15 anos. Além disso, verifica-se a existência de 14 milhões de crianças, de zero a seis anos de idade, que não recebem qualquer atendimento educacional. (ARELARO In SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs); 2003, p. 21).

Para garantir o direito à cidadania das pessoas com deficiência, faz-se necessário que a sociedade esteja alerta e se mobilize no sentido de se opor às ações barateadas que tem sido postas em prática pelo Estado e passe a exigir dele ações que garantam as condições necessárias para que a inclusão possa de fato acontecer sem prejuízos aos indivíduos com NE.

É sabido que o mercado, da forma como se apresenta, imerso numa globalização neoliberal, é o espaço do *não-direito*. Esta realidade, sob o olhar de uma escola que, historicamente, traz práticas excludentes, estrutura o currículo de forma padronizada, realiza a avaliação sob a concepção de medição intelectual, seleciona os indivíduos sob a égide de valores hegemônicos, demonstra a necessidade de ampliar os debates e as ações políticas de forma a resgatar o papel do Estado democrático e a consciência democrática dos cidadãos brasileiros. (VIZIM In VIZIM; SILVA. (orgs), 2003, p. 67-68).

Neste sentido, ao Estado cabe, portanto, além da responsabilidade jurídica, propiciar as condições que façam valer o direito do indivíduo com NE à inclusão social e aos seus direitos enquanto cidadão, pois, tal como se apresenta,

o diagnóstico da realidade brasileira, no que se refere à educação especial, tem mostrado avanços no que tange ao aspecto legal, no entanto, há uma lentidão na implantação de políticas públicas que de fato expressem uma reversão histórica da situação de segregação a que foram expostas as pessoas com deficiência e os sutis mecanismos de exclusão, de resistência e de discriminação voltados a elas. (VIZIM In VIZIM; SILVA (orgs). 2003, p. 52).

Neste sentido, a garantia legal de que o aluno com NEE possa freqüentar escolas e classes regulares de ensino só se constitui num avanço à partir do momento que junto dela estiver a concretização de ações na direção de garantir políticas públicas de educação inclusiva de qualidade, que, na prática significam: redimensionamento na formação dos professores, as rupturas das barreiras arquitetônicas e atitudinais, a assistência a saúde/reabilitação das pessoas com NE, enfim, "a garantia de exercício do direito de ser diferente". (VIZIM, 2003, p. 69)

Ressalta-se ainda que:

A educação inclusiva pode ser considerada como sinônimo de educação de qualidade, desde que o movimento de inserir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino comum seja paralelo à contínua transformação da escola, construção de espaços e dispositivos que ainda não existem. As experiências de inclusão consideradas bem-sucedidas associam-se a territórios com intenso investimento nas políticas públicas de educação e saúde. (BATISTA, C. In SCHMIDT, Saraí (org); 2001, p. 32).

Convém ressaltar, sobre a afirmação acima, a evidente contradição entre o que se tem como ideal de inclusão "intenso investimento nas políticas públicas de educação e saúde" e o que se tem como real, um Estado Mínimo, portanto, cada vez mais ausente no que se refere à investimentos que busquem melhorar os atendimentos públicos de saúde e educação fazendo com que aos pobres continuem sendo garantidas políticas pobres de cunho emergencial e com que os pobres que apresentam NE sejam duplamente excluídos.

A primeira e principal exclusão advém dos próprios mecanismos constitutivos da sociedade capitalista, em especial nos países periféricos e subdesenvolvidos, a de relegar extensos, senão majoritários contingentes populacionais a uma condição de miséria absoluta ou, no máximo, de subsistência. A Segunda exclusão é devida à condição de portar uma 'diferença restritiva' nas áreas física ou sensorial ou cognitiva ou ainda comportamental, que se situam em desacordo com os padrões estabelecidos como produtivos, eficientes, funcionais ou mesmo de beleza. (PINHEIRO In VIZIM; SILVA (orgs); 2003, p. 105).

Skliar, em entrevista à Saraí Schmidt, ao ser questionado sobre os efeitos das políticas educacionais ditas inclusivas sobre os alunos, afirma:

Estamos, em aparência, frente a um discurso progressista, pois a escola inclusiva poderia ser também uma denúncia sobre as práticas aberrantes, beneficentes e caridosas na educação especial tradicional. Porém, também estamos frente a um discurso totalitário, pois muitas vezes propõe uma inclusão sem condições, e para todos e cada um dos sujeitos, sem perceber os efeitos específicos em cada caso e, sobretudo, sem debater a ética do processo junto com as associações e grupos de deficientes e familiares. (SKLIAR In SCHMIDT, Sarai; 2001, p. 39).

É importante que no auge dos discursos *pro* inclusão, não se perca de vista a função da educação escolar, caso contrário, a escola perde seu sentido de ser e a inclusão escolar acaba se constituindo apenas na inserção dos alunos com NEE nas escolas e classes do ensino regular, visando apenas a socialização do aluno, como de fato tem acontecido, o que sem dúvida alguma, constitui-se num entrave para que as pessoas com NE exerçam no presente, e venham a exercer no futuro, o papel de ator e não mero expectador na sociedade.

Se partirmos do pressuposto de que o papel da educação inclusiva é apenas e tão somente promover a socialização entre alunos com NEE e os ditos (as) normais, pode-se até afirmar que ela está obtendo êxito, no entanto, se tivermos na educação inclusiva expectativas outras, que não apenas a socialização, mas a promoção do aluno com NEE no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, acreditando que "não basta garantir que todos estejam na escola, porque isso não seria suficiente para que a educação, aqui compreendida como 'processo de desenvolvimento da capacidade física, *intelectual*, e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social' fosse assegurada", estaremos, sem dúvida alguma, muito longe de garantir aos alunos com NEE uma inclusão que de fato, tenha como pressuposto, incluir. (PRIETO In VIZIM; SILVA (orgs); 2003, p. 129)

Ademais, a preocupação por parte do Estado, parece ser mais com relação à diminuição de gastos públicos com a educação especial, do que necessariamente com relação à qualidade de educação que tem sido ofertada aos alunos com NEE, uma vez que a educação especial requer instrumentalização especializada - recursos humanos, físicos e materiais - que de fato são mais onerosos ao Estado que a mera inserção dos alunos com NEE em escolas e classes regulares de ensino, como vem acontecendo.

O custo de uma criança deficiente, para o sistema público de educação, é infinitamente maior que o de uma criança sem deficiências. Isso constitui um argumento de peso, junto com o

chamado fracasso quantitativo da escola especial - que, na verdade, pode ser melhor compreendido como o fracasso do modelo da deficiência -, como para entender porque muitos dos organismos internacionais sustentam enfaticamente a idéia da inclusão nos termos estritamente econômicos. (SKLIAR, Carlos B.; SOUZA, Regina Maria de. In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia(orgs); 2000, p. 273).

As classes e escolas especiais que, embora em número reduzido, ainda atendem alunos com NEE contam com professor especializado (que é mais bem pago pelo Estado que os professores de classes regulares de ensino), recursos pedagógicos, equipamentos e materiais didáticos específicos para atender as necessidades de seus alunos, o que faz com que o custo para mantê-las seja maior do que o Estado vem gastando para garantir que os mesmos alunos freqüentem escolas e classes regulares de ensino, isto porque, não se tem garantido um atendimento diferenciado aos alunos "incluídos" , pois a escola, segundo SKLIAR e SOUZA:

seja assumindo o olhar normalizador, seja negando a diferença pelo discurso da igualdade, ainda continua produzindo o contínuo de sujeitos deficientes - sem deixar espaço para uma análise diferenciada dos processos e dos efeitos das práticas pedagógicas para/sobre cada um deles. Todo e qualquer argumento crítico é rapidamente censurado, considerado politicamente incorreto, interpretado como segregacionista. (In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia(orgs); 2000, p. 272)

Assim, a falta de recursos e de materiais, bem como de profissionais capacitados para dar um atendimento individualizado e, quando necessário, diferenciado aos alunos com NEE, de forma a garantir que sejam atendidos nas suas especificidades, é justificado pelo discurso da igualdade, ou seja, parte-se do princípio de que se todos somos iguais, à todos devem ser dado o mesmo tratamento pois tratar diferente pode significar, por esta lógica, segregar. Assim, segundo SKLIAR "a inclusão é, outra vez, a caracterização de uma fronteira institucional, uma estratégia de controle sobre a 'desordem' que produzem os excluídos. (In AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia(orgs); 2000, p. 272)

Pode-se afirmar que sob o ponto de vista econômico, a "inclusão" escolar se torna bastante interessante, uma vez que os gastos do Estado com a educação são ainda mais barateados, pois o dinheiro que era investido em equipamentos, materiais, cursos de capacitação e melhor remuneração salarial aos educadores das

escolas e classes especiais não têm sido destinados às escolas e classes regulares de ensino que têm recebido os alunos com NEE, de forma a garantir educação de qualidade à estes alunos.

Na prática, é como se o Estado lucrasse duas vezes, uma delas é pelo fato dele erguer a bandeira *pro* inclusão como se ela de fato, viesse de encontro à idéia de educação para todos, outra, é a redução de custos com educação, característica do Estado Mínimo que, contraditoriamente, ao mesmo tempo que proclama em seus discursos, a necessidade de incluir os excluídos, passa para a iniciativa privada, para as ONG's e até mesmo para a sociedade civil à incumbência de dar conta, mesmo que de forma superficial, como vem sendo feito, das necessidades básicas da população marginalizada como, alimentação, habitação, saúde e educação.

Enfim, pode-se afirmar que a "inclusão" escolar, da forma como ela tem acontecido, tem se constituído, assim como tantas outras, mais uma artimanha do Estado neoliberal para sucatear a educação pública, fazendo com que aos pobres continuem sendo negadas as condições básicas para o exercício da cidadania.

4. A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O PONTO DE VISTA DE ALGUNS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

4.1 As entrevistas

Para dar maior legitimidade à esta monografia, optou-se por, além da pesquisa bibliográfica, fundamental em qualquer trabalho acadêmico, realizar entrevistas com um grupo de professoras que atuam em escolas municipais de Curitiba e que tem alunos com NEE em suas classes regulares de ensino e que, portanto, têm experienciado na prática, como de fato vem acontecendo a inclusão escolar.

Neste sentido, este capítulo tem o intuito de mostrar ao leitor, através das transcrições dos relatos dados pelas professoras entrevistadas, em que condições vem acontecendo a inclusão escolar nas escolas Municipais de Curitiba; quais são os ganhos e as perdas reais percebidas no dia-a-dia dos alunos com e sem NEE; se existem dificuldades encontradas pelas professoras ao trabalharem com alunos com NEE e quais são estas dificuldades; o que tem ou não, sido feito pela mantenedora para garantir uma educação de qualidade aos alunos com NEE, qualidade esta, entendida como sinônimo de aprendizagem; e o que as professores pensam à respeito de como vem acontecendo a inclusão escolar.

Ressalta-se ainda, que todas as professoras entrevistadas lecionam em escolas localizadas na periferia de Curitiba, e que, portanto, atendem crianças marginalizadas, o que, por si só, se constitui numa dificuldade para garantir aprendizagem, tendo em vista que muitas delas tem na escola seu único refúgio e é nele que fazem, muitas vezes, sua única refeição diária.

A primeira entrevista foi realizada com a professora Mariane³ que cursou Pedagogia na Universidade Federal do Paraná e que cursa agora, na mesma instituição, o curso de pós-graduação em Sociologia Política.

Na Escola Municipal na qual trabalha, Mariane tem uma turma de II etapa, ciclo I (2ª série) e outra turma de etapa inicial (pré escola), e tem, respectivamente, um aluno de inclusão chamado Pedro, de 9 anos, cuja "deficiência" é auditiva

³ Por uma questão ética, os nomes das professoras entrevistadas, assim como dos alunos com NEE e das escolas, foram trocados em todas as entrevistas

moderada e uma aluna chamada Carla, de 7 anos, cuja "deficiência" também é auditiva, mas, neste caso, severa.

Abaixo, seguem, respectivamente, a primeira e a segunda entrevistas⁴ dadas pela professora Mariane:

- Como se dá o relacionamento do Pedro com as outras crianças da turma?

- *Ele se envolve bem com as crianças. Ele gosta de brincar com elas, provocá-las, tirar sarro delas. Ele é bem amigo das crianças.*

- Como se relaciona a família do Pedro com a escola?

- *No ano passado (2002) ele já era aluno da escola, mas eu não era sua professora. Não havia muito envolvimento da família dele com a escola. Ela era chamada pela escola mas não vinha porque não aceitava o problema que ele tem, a sua deficiência. Ele foi encaminhado pro CRESA⁵ para que tivesse um atendimento especial devido à sua deficiência auditiva. Depois disso, parece que a mãe se conscientizou e agora, sempre que é chamada, comparece na escola. Ela também tem deficiência auditiva mas não admite e fica complicado ela ajudar o Pedro com as atividades da escola, as tarefas de casa. Ela não consegue devido ao seu problema.*

- E como se dá o relacionamento dele com você e com as(os) outras(os) professoras(es)?

- *Comigo ele é excelente. Ele se identificou comigo e tem muito carinho por mim, eu gosto muito dele e passo isso pra ele. Então, comigo ele é excelente. Ele não pode me ver. Ele quer ler tudo, mesmo não conseguindo ele tenta e quer toda hora minha atenção. Com as outras professoras ele é agressivo, nas aulas delas ele é agitador, não faz o que elas pedem, enquanto elas falam ele faz outras coisas, não respeita e bate nos colegas.*

- Como se dá o desenvolvimento cognitivo dele?

- *Ele é oralizado e usa aparelho. Quando está sem aparelho ele não entende o que é para fazer e chora, então eu preciso usar as libras para me comunicar com ele. Ele usa libras e me ensina a usar as libras com ele.*

⁴ As transcrições das entrevistas não foram alteradas, foram feitas de acordo com o que disseram as entrevistadas.

⁵ Centro de Reabilitação Sidney Antônio. Trata-se de uma instituição especializada que atende crianças com deficiência auditiva. Esta instituição é uma parceria da Universidade TUIUTI com a Prefeitura Municipal de Curitiba..

- E os colegas, conhecem libras?

- *Estão conhecendo agora, só o alfabeto. Ele usa mais a oralidade e dá para entender o que ele fala. Quanto à aprendizagem, ele está bem. Ele já é alfabetizado, é só a complexidade da língua que ele não consegue escrever. Ele lê lábios também, mas às vezes não consegue entender, por exemplo: a sílaba tônica, uma sílaba acentuada não apresenta diferença no movimento dos lábios ao ser pronunciada, então ele fala sem que as palavras sejam "tonalizadas". O problema dele é para produzir textos porque lê ele lê mas escrever, ele não consegue sozinho, ele sabe a letra da qual precisa para escrever mas é preciso que sempre eu confirme para que daí ele faça, escreva. Na hora de escrever um texto ele não consegue, ele não consegue organizar uma frase, ele coloca palavras soltas ou escreve em libras. Por exemplo, esses dias nós estávamos trabalhando sobre o Planeta Terra e eles tinham que escrever um texto sobre isso, aí ele escreveu: Terra mora eu, que é como "eles" se comunicam em libras. Para eles, não é: o cachorro é bonito, é: É bonito o cachorro. Quando ele vai transcrever o pensamento dele ele o faz em libras, mesmo ele falando às vezes corretamente, na escrita, ele faz em libras, então esta, é a maior dificuldade dele na sala de aula.*

- Em matemática, ele consegue "acompanhar" a turma?

- *Consegue, ele sabe até o 20, sozinho. Antecessor e sucessor ele não consegue, mesmo que você organize os números, você precisa mostrar pra ele o que vem antes e o que vem depois, porque sozinho ele não consegue.*

- E adição e subtração?

- *Ele consegue sem ajuda nenhuma.*

- Então pode-se dizer que ele consegue "acompanhar" a turma?

- *Consegue. Só que é uma turminha com dificuldades de aprendizagem, são crianças que estão há dois ou três anos na escola e que não se alfabetizaram.*

- Há pouco, você disse que ele precisa de ajuda constante, que ele realiza as atividades propostas desde que tenha esta ajuda. Quem fica com ele, quem o ajuda?

- *Eu. Fico com ele e com mais 26 alunos.*

- Você consegue? Dá conta?

- *Eu tento, mas não consigo o tempo todo. Tem horas que eu falo: Pedro, vai fazer sozinho, você consegue, vai fazer sozinho. Ele quer toda a atenção da sala pra*

ele e se eu não faço com ele, ele não faz, ele "enrola", depois que todos terminaram, se eu quiser que ele se envolva com a atividade, eu preciso ajudá-lo. Por exemplo: quando vamos escrever palavrinhas, digamos, BONECA, então ele sabe que o BO da boneca é o B com O, mas ele precisa vir perguntar: É o B, é o B?; E aí eu digo: É Pedro, é o B; E ele diz: É o O, é o O?; E eu preciso dizer: É Pedro, é o O; Se eu não falo ele fica lá: É o O, é o O?

- Você acha que ele está bem na sua classe ou que ele precisaria de um outro tipo de atendimento, no qual tivesse uma professora que tivesse mais tempo para ficar com ele, uma classe com menos alunos?

- Ele precisa desse atendimento porque eu não sei como trabalhar com a dificuldade dele. Quando vamos produzir um texto, eu não sei como trabalhar com ele. Ele não consegue organizar, ele faz algumas trocas nas palavras, na oralidade. Então eu tenho dificuldades para auxiliá-lo porque eu não conheço a deficiência dele. Agora é que eu estou aprendendo porque estou recorrendo à outros meios, do que eu já sabia porque nunca estudei sobre um aluno com deficiência auditiva e como alfabetizar um aluno assim. Então ele precisa, ele precisa de um atendimento diferenciado.

- Há algum tipo de apoio que você julga necessário além do atendimento mais individualizado, para que ele tenha avanço no que se refere ao aspecto cognitivo?

- Eu acho que o Pedro especificamente não. O Pedro não, porque ele é mais independente.

- Você acha que você, os outros professores que trabalham com ele, os colegas e a escola precisam de algum tipo de apoio para lidar com o Pedro? Que tipo?

- Todo o apoio, todo o apoio que não existe. O aluno é incluído, ele tem uma deficiência, é colocado numa escola regular e os colegas não sabem como lidar com isso. Minha sorte é que o Pedro tem ainda um pouco de oralidade, um pouco não, ele tem muita oralidade. Então a gente se comunica, mas eu não sei como trabalhar com essa criança. E eu não tenho apoio, a escola não dá apoio para o professor que está em sala. É uma turma com dificuldade de aprendizagem e eu estou totalmente sem apoio, tanto da secretaria quanto do núcleo, do pedagógico da escola, então é muito fácil falar de inclusão quando se pensa em socializar o aluno, mas você

precisa dar condições pra ele se socializar, e condições para quem vai trabalhar com ele, porque acaba discriminando daí.

- Agora, conte-me um pouco sobre sua outra aluna de inclusão. Como é o relacionamento da Carla com as outras crianças?

- Bem difícil. No primeiro dia que ela frequentou a escola ela não queria ninguém perto dela. Ela não se relaciona com ninguém na sala. Ela só tem proximidade com alguém na sala quando ela acha alguma coisa de alguém na sala igual o dela, por exemplo: Ela brinca com a menininha se a menininha estiver usando uma blusa da mesma cor que a blusa dela. Ela se identificou com uma menina porque a menina estava usando "rabinho" no cabelo e ela também estava de "rabinho", daí ele se aproximou da menina. Se uma outra vinha, ela empurrava, ela não queria. Então, o relacionamento dela com as crianças é bem difícil mas o das crianças para com ela é diferente. Todos adoram ela, querem ficar "em cima" dela, querem fazer carinho nela, mesmo ela não querendo. Ela rejeita o tempo todo.

- E com você e com outros professores, como ela é?

- Comigo no começo também, ela não deixava que eu chegasse perto dela, ela me batia, ela chorava bastante em sala de aula, ela não queria vir, ela não queria nada, eu não podia nem me aproximar dela, ela fazia que ia me bater. Daí aos poucos eu consegui me comunicar com ela através de gestos porque eu consegui uma apostila de libras, eu aprendi: mamãe, casa, fiz o nome dela com as libras. Daí, percebi que ela conhece porque ela viu que eu fiz o nome dela em libras e então, acho que por isso, ela sentiu mais segurança para se aproximar de mim e agora, ela até que é mais "chegada" em mim, às vezes ela vem me falar alguma coisa sobre ela, estes dias ela ..., tem bichinhos na sala e ela me cutucava e fazia os gestos da cor dos bichinhos pra mim, dizendo: A joaninha é vermelha, a borboletinha é azul. A gente estava tentando se comunicar de alguma maneira para se entender. Então, agora ela está mais calma em sala de aula, mais próxima de mim. Com as outras professoras é diferente. Nos dias da minha permanência⁶, quando não entro em

⁶ É um dia da semana que os(a) professores(as) regentes das escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba ficam fora de sala de aula para fazer planejamentos, organizar materiais que vão precisar durante o decorrer da semana, elaborar atividades...Nos dias de permanência os alunos têm aula com os(as) professores(as) de artes, educação física/recreação, literatura...

sala, ela não vem para a escola porque ela vê que as outras pessoas não se comunicam com ela, e ela não consegue ler lábios.

- Ela não é oralizada?

- *Não. Ela não fala uma palavra. Ela veio de uma escola que era só de libras. Então, ela não lê lábios, agora é que está aprendendo a ler o nome dela: CAR-LA, é a única coisa que ela consegue ler através da leitura labial.*

- Então as crianças não conseguem se comunicar com ela?

- *Não.*

- Ela já esteve em outra escola antes?

- *Ela estava em uma escola especializada, ela não é daqui, ela é de Guaíra, e lá, ela fazia uma escola especializada, só que era só com libras o ensino lá.*

- E como se dá o processo ensino-aprendizagem da Carla?

- *Difícil, muito difícil, porque se eu não tenho um desenho, ou não faço um gesto de referência ela não entende o que é para fazer, daí, ela não quer fazer, ela se fecha, ela joga a folha e não quer nem ver o que é para fazer. Então, antes de eu explicar para a turma, eu preciso tentar fazer com que ela consiga entender o que vai ser feito, através de gestos, figuras..., eu tenho que achar alguma referência para ela entender ao menos o que é para ser feito. Por exemplo, eu estava trabalhando vogais com eles, ela não responde, há não ser que seja em libras, "a", "e", "i", "o", "u", daí, assim ela corresponde, mas digamos, se é o "nosso" "a", não diz nada para ela.*

- Ela tem algum outro tipo de atendimento?

- *Ela começou agora a ser atendida no EFTA.*

- Como é este atendimento?

- *O EFTA é uma escola para pessoas com deficiência auditiva, só que eles não trabalham com as libras, eles só trabalham com a leitura dos lábios. Eu já conversei com a pedagoga dela de lá, e eu soube que ela está tendo bastante dificuldades também, porque lá eles forçam a criança a transmitir algum som e a ler os lábios e até "hoje" ela não tinha tido contato com isso. Então lá eu sei que ela está sendo também bem resistente.*

- E como é o relacionamento da família com a escola e com os professores?

- *A mãe é super preocupada, interessada, vai, leva onde precisa levar. No começo a mãe vinha e se queixava que estava perdendo a paciência, que ela não*

sabia mais o que fazer com a menina, que a Carla não queria ir pra aula, que ela chorava, mas, mesmo assim, ela trazia a menina pra escola. Eles moram muito longe da escola, então eles precisam caminhar uns 15 minutos até chegar na escola, o que faz com que ela(Carla) fique cansada, mas mesmo assim, a mãe vem todos os dias trazer e buscar a menina na escola. Ela pergunta como a Carla está, pediu que eu mande as atividades que vou trabalhar no dia seguinte para que ela possa ajudar a Carla em casa, pra que ela entenda mais ou menos o que está sendo trabalhado. Então, a mãe é bem comprometida com a filha.

- Você tem algum tipo de auxílio?

- Nenhum, o auxílio que eu tenho é o auxílio que eu fui atrás e se eu quisesse ter ignorado ela dentro da sala eu teria feito isso, porque só colocaram ela lá porque ela precisa. O EFTA exige que curse o regular, porque ela precisa estar na escola para estar no EFTA. Nunca vieram perguntar como é que está a Carla, como está meu relacionamento com ela, quais as dificuldades de se trabalhar com ela, nada.

- Você acha necessário que ela tenha algum tipo de apoio além do atendimento no EFTA?

- Além do meu trabalho, do meu esforço, eu preciso de uma ajuda, de uma orientação. Tem vezes que a gente precisa dar atenção só pra esta criança, e eu não consigo, porque eu tenho mais 30 alunos e são crianças que estão toda a hora "em cima" da professora. Então, como é que eu vou dar atenção só pra Carla se eu tenho mais 30 alunos na minha sala querendo minha atenção? Então, tem horas que eu..., se tivesse uma outra pessoa para me ajudar, teria como dividir isso; e o pré não tem nem a professora co-regente para fazer um trabalho...

- Para finalizar, o que você pensa sobre a inclusão?

- Eu sou contra inclusão, sou totalmente contra, porque falar em inclusão, que a criança com deficiência tem que estar incluída, tem que ser socializada, é muito bonito, é um projeto muito bonito, pra se falar, mas pra se fazer... É tirar a criança do mundo dela, da realidade dela, e colocá-la em outra realidade, onde ela não tem apoio, não tem estrutura, onde ela vai ficar sendo discriminada mesmo. E ocorre o preconceito, dela para com ela mesma e de todos para com ela, do professor para com ela..., a dificuldade do trabalho. Incluem o aluno mas não dão apoio para a pessoa que vai trabalhar com este aluno. Então, que inclusão é essa? É uma exclusão porque você está inserindo a criança num meio no qual ela vai ser

discriminada porque não tem um acompanhamento da inclusão, quem acompanha este programa de inclusão? Quem é o responsável por isso? É a professora. Então, eu sou totalmente contra a inclusão. Eu acho que não dá, as crianças com deficiência precisam ter um atendimento diferenciado, justamente porque elas não tem as mesmas potencialidades da gente para fazer algumas coisas. Uma criança com deficiência auditiva não tem uma potencialidade de oralidade tão boa quanto a minha, porque tem sons que ela não consegue diferenciar. Uma criança tetraplégica não tem a mesma potencialidade que eu para andar, para correr. Uma criança dessa vai ser incluída numa escola que não tem estrutura, que mal e mal, tem um banheiro para esta criança, como é que se movimenta na escola, nas aulas de educação física? Qual vai ser a sensação dela numa aula dessa? Então, não dá.

A segunda professora entrevistada chama-se Marli. Ela cursou Magistério e Adicional em Pré-escola no Instituto de Educação do Paraná e cursa agora o Normal Superior, oferecido pela mantenedora. Além disso, fez também alguns cursos de capacitação, tais como: "Pensar e construir digital", "Robótica", "Xadrez", "Semana Pedagógica" e "Instituto de Inverno" , oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação", e outros oferecidos pela Universidade Federal do Paraná: "O que é educar" e "Didática da Educação Popular", o que prova o interesse da professora em capacitar-se para melhor atender seus alunos.

Marli leciona na Escola Municipal Emília Ferreiro onde tem uma turma de I etapa do II ciclo (3ª série) na qual tem um aluno com deficiência auditiva leve, chamado João, de 10 anos.

Abaixo, segue a 3ª entrevista:

- Como se dá o relacionamento dele com as crianças da turma?
- *Tem um bom relacionamento mas, pelo fato de ele querer se prevalecer da situação, às vezes ele acaba se prevalecendo dos colegas, pegando as coisas dos outros e dizendo que não foi ele, então, dependendo da hora, ele age desta forma.*
- E como é o relacionamento dele com você e com as outras professoras?
- *Comigo ele é ótimo, tudo que eu peço ele faz, não tem nenhum problema, agora, com qualquer outro funcionário da escola e com as outras professoras, é complicado, ele não obedece.*

- Ele não tem vínculo afetivo com as outras professoras?

- *Não, só comigo.*

- Como é a relação da família dele com a escola?

- *Quando é solicitado que venham, eles comparecem à escola, mesmo via bilhete estamos sempre nos comunicando.*

- Qual o relacionamento dele com o processo ensino-aprendizagem?

- *Eu tenho que estar junto com ele direto, para que ele possa produzir alguma coisa, para que se sinta motivado à fazer. Mas só eu virar as costas que ele para, ele começa a perturbar os colegas, ele não tem capacidade para abstrair as coisas, ele trabalha muito com o concreto.*

- Além do seu, ele tem algum tipo de auxílio na sala de aula?

- *Não, é um atendimento individual que eu faço. É muito complicado porque, e os outros alunos? Como posso fazer com eles?*

- Quantos alunos você tem?

- *Eu tenho 32 alunos na sala.*

- Ele depende de você para realizar qualquer tipo de atividade?

- *Sim, qualquer atividade, mesmo para copiar alguma coisa do quadro, eu tenho que estar "em cima" para que ele faça.*

- Além da escola ele tem algum outro tipo de atendimento? Ele frequenta alguma outra instituição?

- *Ele é atendido no CMAE (Centro Municipal de Atendimento Especializado) do Portão.*

- Que atendimento ele tem lá?

- *Faz atendimento psicológico.*

- Ele sempre foi aluno desta escola ou já esteve em outra escola?

- *Eu não sei disso porque comecei a trabalhar aqui este ano.*

- Você acha que ele precisa de algum tipo de auxílio aqui na escola, seja profissional, material...?

- *Eu acho que sim. Primeiro que o trabalho por ciclos precisa de professor co-regente e a gente já não tem, tendo alunos de inclusão então, aí é que a gente precisaria ter, porque seja qual for a deficiência, não tem como você dar conta de uma criança, e o restante da sala? Querendo ou não, a sua atenção tem que estar voltada para estas crianças, então eu acho que teria que ter um apoio, uma outra*

profissional ali, junto, que estivesse dando um apoio à ele, ou então, trocando o papel nesse momento, que eu ficasse um pouco mais direcionada com o trabalho com ele, mas teria que ter mais alguém para poder auxiliar.

- Na sua opinião, o que mais que a escola precisa para receber estas crianças de inclusão?

- Conhecer. Os professores tem que ser capacitados para poder trabalhar com estas crianças. Na faculdade não trabalham isso com a gente. A prefeitura quer a inclusão mas não oferta curso suficiente para trabalhar com estas crianças. Não tem um profissional habilitado por escola, ou então, um que viesse até a escola dar um atendimento, que orientasse: isso você trabalha desta ou desta forma. Até agora ninguém me falou nada, já estamos na metade do ano e eu estou trabalhando do modo que eu sei, então, falta mesmo um apoio para a escola, de todo o sistema, que, neste ponto, é falho.

- Ele é oralizado?

- É.

- Ele usa aparelho auditivo?

- Usa, usa dois aparelhos.

- Ele sempre vem com os aparelhos para a escola?

- Pois é, às vezes, são raros os momentos, mas às vezes ele não vem porque falta pilha. Aí a situação fica um pouco mais complicada porque se com o aparelho já é chato porque ele não ouve quando eu estou chamando, se ele está de costas, não adianta, ele não percebe, sem aparelho então, fica muito mais complicado.

- Ele lê?

- Lê.

- Ele consegue se comunicar com as outras crianças?

- Sim, sem problemas.

- Ele usa linguagem de sinais?

- Não, nem conhece.

A próxima entrevista também foi realizada com uma professora da Escola Municipal Emília Ferreiro. A professora se chama Liliane, tem uma turma de II etapa do ciclo I (2ª série), nela, um aluno com Síndrome de Down chamado Ricardo, cuja idade a entrevistada não soube dizer. Liliane cursou magistério e está, atualmente,

cursando Normal Superior. Fez também o curso "ALFA" e a "Semana Pedagógica", oferecidos pela mantenedora.

Abaixo, segue a 4ª entrevista:

- Ele já estudou aqui antes?

- *Sim, ele veio pra nós ano passado mais ou menos no meio do ano.*

- Como é o relacionamento dele com a turma?

- *Bom, agora está melhor ainda. No início ele era meio retraído, até ele se socializar com as crianças, mas agora ele está bastante "levado", inclusive, às vezes eu tenho até que chamar sua atenção porque ele está "se achando". Conversei com meus alunos no início, expliquei a deficiência dele, falei que as atividades que eu teria que fazer com ele seriam diferentes, mas que ele é igual, para eles terem um relacionamento normal com ele, não diferenciar, não deixá-lo de lado. As crianças aceitaram numa boa, ele tem amizade com todos. Às vezes ele é agressivo, porque eu sinto que ele é muito mimado em casa.*

- Ele é filho único?

- *Não, ele tem mais um irmãozinho. Então, eu acho que pelo fato de ele ter deficiência a mãe mima um pouco porque ele vem com chicletes para a escola e ele sabe que não pode trazer chicletes e ele teima em mascar na sala e eu não deixo, eu faço ele jogar. Às vezes ele não quer fazer determinada coisa e não faz. Mas eu não o trato diferente, como falei para os meus alunos, ele é igual, as únicas coisas são as tarefas que eu tenho que dar diferente para ele, mas, normal.*

- Então você propõe tarefas diferenciadas para ele? Ele não dá conta de acompanhar os outros?

- *Não, inclusive agora, ele não quer mais, ele se nega a fazer tarefas diferenciadas porque o relacionamento dele com os outros está tão bom... Eu sempre coloco ele na primeira carteira, perto da minha mesa, agora, ele já não quer, ele quer sentar longe. Eu chamo ele, ele não quer, ele emburra e eu falo: não, você tem que vir, tem que ficar pertinho. Só que não é todo o dia que eu consigo trabalhar de forma diferenciada com ele, tem dias que eu não consigo. Dependendo do conteúdo que eu vou dar para os outros alunos, eu não consigo trabalhar com ele.*

- E daí ele não consegue realizar as atividades que você propõe para os outros?

- *Por exemplo, ele adora copiar as coisas do quadro. Se eu dou uma tarefa para ele, ou ele faz metade ou ele não faz, ele já guarda e já "corre", pega o caderno e já quer copiar. Ele copia bem, a letrinha dele é bem bonitinha, mas ele não consegue, o negócio dele é copiar.*

- *E quando você propõe atividades diferenciadas, você tem professora co-regente?*

- *Não, co-regente à tarde eu não estou tendo porque estamos com falta de professor, dificilmente estou tendo, inclusive quando ela vem... eu tenho trinta alunos, com quem ela trabalha, com ele ela não trabalha porque eu tenho que saber o quanto ele progrediu, como ele está, por isso que eu mesma prefiro trabalhar com ele.*

- *Ele tem progredido?*

- *Tem, inclusive quando ele começou aqui com a gente ele conhecia algumas letras do alfabeto, agora ele já consegue fazer a junção das sílabas, dependendo da palavra ele já consegue ler. Operações matemáticas, por exemplo, se eu estou ali com ele sentada e pego material concreto ele consegue realizar todas, mas ele precisa de apoio, sozinho ele não consegue fazer nada. Se eu o deixo sozinho, dou uma tarefa para ele, ele só que saber de pintar, daí ele pinta tudo de preto, então eu tenho que estar ali, se eu não estiver ele não realiza.*

- *E o relacionamento da família com a escola, como é?*

- *É um relacionamento bom, a mãe está sempre aí, inclusive eu não posso forçar muito ele porque de manhã ele vai para uma escola especializada. Ele levanta 5:30 h todos os dias para ir para a outra escola, lá eles fazem o trabalho deles. Aí ele vem pra casa, a mãe dá banho "correndo", dá almoço, "correndo" porque não dá tempo. Aí ele chega... então, às vezes eu nem forço muito principalmente no final da semana que ele já está que não se agüenta mais porque é muito, muito cansativo para ele. Então, eu não forço muito ele, não cobro muito na questão da tarefa porque o pessoal da escola esteve aqui e comentou que para ele o que é interessante é a socialização porque a criança que sai de uma escola especializada e vem para uma escola regular, ela muda, ela se torna mais independente, se relaciona melhor, então para eles não é nem a questão da alfabetização, isso não importa para eles, o que importa mesmo é a socialização da criança.*

- *Você sabe por qual profissional ele é atendido na outra instituição?*

- Por psicóloga e pedagoga. Quem veio aqui foi a pedagoga, ela explicou que eles fazem trabalho cognitivo também, mas dão ênfase mais no que o aluno necessita lá. A minha preocupação é essa: e no final do ano? Ele já foi retido na 1ª etapa. Ela falou assim: só que o tempo dele é diferente do tempo das outras crianças, ele tem um tempo maior, então, não faz mal nenhum se ele ficar dois ou três anos na 1ª.

- Ele já ficou dois na 1ª?

- Já. Se ele ficar dois na 2ª, tudo bem, ela disse que o tempo dele é diferente, então, que não é pra eu me preocupar com esta questão. Então, já fiquei mais tranqüila porque eu pensava: meu Deus do céu, chega no final do ano este aluno não está lendo né? Então ela disse que é pra eu não ter este tipo de preocupação, que a gente sabe que o tempo deles é diferente né?

- Então o ganho que ele tem aqui é com relação à afetividade, à socialização?

- Sim.

- Dá para afirmar que ele tem tido ganhos também no que se refere à aprendizagem?

- Dá. Ele avançou bastante desde que está conosco, como eu falei pra você, algumas palavrinhas ele já lê, ele já consegue resolver algumas operações matemáticas, mas o tempo todo você ali, por exemplo: CASA, eu pergunto: o que que faz o CA? Ele fala "C" (com dificuldade porque ele tem dificuldade na fala). E eu digo: mas o "C" com quê? Antes ele não sabia, agora ele já sabe que o "CA" é o "C" com "A". Então faz o quê? Ele fala: "CA". E o "SA"? Então ele sabe, daí eu falo: juntando agora, daí ele consegue ler. Como ele tem uma dificuldade na fala..., por exemplo, MACACO, ele só consegue falar duas sílabas, ele não consegue falar mais de duas. Ele fala: CACO, sabe? Então ... daí eu falo: MA-CA-CO, daí para soletrar ele soletra mas para falar, ele não consegue falar uma palavra com mais de duas sílabas.

- Você acha necessário ter algum tipo de auxílio na sala? Você acha que ele está sendo bem atendido?

- Às vezes eu me sinto mal, porque como falei para você, dependendo da atividade que eu vou dar para os alunos eu não consigo dar uma atenção maior pra ele e isso..., chega no final do dia eu penso: meu Deus, eu não fiz nada por este menino hoje. Eu me sinto mal por não ter dado o atendimento que ele necessita,

mas eu não posso, claro que se eu tivesse auxílio, seria ótimo, alguém para orientar meus outros alunos e eu mais para ficar com ele, seria maravilhoso, ele conseguiria mais. Mesmo que eu tivesse vinte e seis (26) alunos à tarde, porque a deficiência dele diminui cinco alunos, mesmo assim eu não poderia ficar o tempo todo com ele, não tem como, é impossível.

- E fora da sala de aula, há alguma coisa ainda que você acha necessário ter para melhor atender o aluno com deficiência?

- *No meu caso, o Ricardo já tem um atendimento diferenciado de manhã, então, no caso dele já ficaria cansativo, né? Daí tem aquela questão dele ser meu aluno, como ele é meu aluno e eu sou a professora dele, é claro que comigo ele vai produzir melhor, ele já me conhece, eu já conheço ele... só se fosse uma pessoa que tivesse o tempo todo trabalhando com ele, não uma pessoa que viesse lá de vez em quando, como é o caso da co-regente; por isso que eu já nem mando ele, ela já nem faz nenhum trabalho com ele porque eu não posso ficar contando com isso, daí eu não vou nem perceber o avanço dele, então eu acredito que tem que ter um trabalho mais professor e aluno, como eu falei para você, se eu tivesse alguém que atendesse os meus outros alunos para que eu pudesse ficar mais tempo com ele. Nós até propomos, como fica muito cansativo para ele, que ele viesse só dois ou três dias por semana, que não viesse no dia da permanência, então, tentamos fazer um acordo com a mãe, mas ela continua mandando ele para a escola, ela não está cumprindo bem este acordo. As atividades que ele tem na permanência ele já tem nas outras escolas, então, que ele viesse três dias por semana e que a gente fizesse um trabalho mais efetivo com ele seria melhor que ele vir a semana inteira e a gente não poder trabalhar com ele. Nós tínhamos proposto isso, a questão até de a co-regente estar na sala no dia que ele viesse, mas infelizmente nós não estamos podendo contar com o apoio da co-regente, não por causa dela, é pela falta de professor no período da tarde que a gente acaba tendo que estar suprindo..*

- Para finalizar, o que você pensa sobre a inclusão?

- *Ela pode até funcionar desde que o professor tenha o conhecimento daquilo, sabe que pode estar se aperfeiçoando, fazendo curso, porque hoje em dia para que a gente possa fazer curso precisa estar brigando, precisa estar disputando uma vaga com não sei quantas pessoas, inclusive até apareceu no início do ano um curso sobre inclusão e eu me inscrevi mas não fui sorteada, só tinha uma vaga.*

Então, é complicado sabe? Você sem saber como agir, o que fazer com aquela criança. A questão da socialização, a criança precisa, ela não pode ser eternamente uma excluída, ela tem que participar desta realidade, mas a gente precisa ter base, ter alguém para estar te auxiliando, ter curso para aperfeiçoar-se. Então, ela pode até ser válida, a partir de que aconteça isso. É complicado!

A quarta entrevistada é a professora Elza, também da Escola Municipal Emília Ferreiro. A professora Elza leciona para uma turma de 1ª etapa do ciclo I (1ª série) e tem nela, um aluno de inclusão chamado Lucas, que tem 8 anos. Lucas tem deficiência auditiva.

Abaixo, segue a 5ª entrevista:

- Como se dá o relacionamento do Lucas com os demais alunos da turma?

- Eu não tive problema quanto ao relacionamento deles, eles se dão muito bem. O Lucas tem deficiência auditiva mas ele consegue entender muita coisa do que a gente fala. A gente não entende o que ele fala porque ele tem uma linguagem muito restrita, mas ele consegue entender, então ele se dá muito bem com os colegas. Os colegas brincam, ninguém discrimina, ele é uma criança normal.

- Ele faz leitura labial?

- Um pouco ele faz leitura labial e um pouco ele associa. Ele consegue ouvir um pouco, ele usa dois aparelhos.

- Ele usa linguagem de sinais?

- Não, ele não usa linguagem de sinais. Ele começou usar a linguagem de sinais quando estava fazendo tratamento com a fonoaudióloga, mas de um tempo pra cá ele parou, está só tentando usar a linguagem verbal mesmo.

- Ele faz algum tipo de atendimento fora da escola?

- Só a fonoaudiologia.

- Esta sendo suficiente?

- Foi sugerido para que a mãe o encaminhasse para uma escola especializada, mas a fonoaudióloga disse para ela que não havia necessidade. Então eu pedi à ela que trouxesse um documento da fonoaudióloga liberando o aluno de uma escola especializada. Eu acharia interessante para que a linguagem dele fosse desenvolvida.

- Como é a relação da família com a escola?

- *É tranqüila, sempre que a gente pede a mãe comparece, ela é interessada mas é muito quieta, ela só ouve e procura acatar, mas ela não é de contar o relacionamento dela com o filho, como é dentro de casa.*

- E quanto à aprendizagem? Como é o relacionamento do Lucas com a aprendizagem? Ele tem avançado?

- *No início ele já estava comigo, ano passado ele já foi meu aluno, ele foi retido. Ele "ia" mais na cópia, ele copiava o que os outros estavam fazendo. Hoje não, hoje ele já mostra que tem interesse, ele procura, ele pesquisa, ele pergunta se é com determinada letra que se escreve. Ele teve um avanço bem grande, bastante significativo.*

- Esse avanço faz com que ele acompanhe a turma ou ele ainda fica aquém?

- *Ele ainda fica aquém.*

- Ele tem tido aqui na escola algum tipo de atendimento mais individualizado?

- *Tem a professora co-regente e agora nós temos mais uma pessoa de suporte para ajudar. Então, na realidade, além da professora regente, tem a co-regente e mais essa outra pessoa. Então, quer dizer, ele fica comigo na sala, aí um dia na semana ele sai com esta co-regente e ainda um dia na semana ele faz reclassificação por níveis de aprendizagem. Então, eu acho que o que nós podemos fazer, estamos fazendo.*

- Você acha que além desses atendimentos que ele tem tido aqui na escola, ele ainda precisaria de outro tipo de atendimento fora da escola?

- *Eu acharia interessante ele freqüentar uma escola especializada porque se ele tivesse o acompanhamento de pessoas que sabem trabalhar com ele..., porque pra gente também é uma aprendizagem. Eu nunca tinha trabalhado com deficiente auditivo, então, pra eu entender o Lucas é complicado, embora hoje eu já o entendo melhor, mas no começo, foi complicado. Se ele tivesse um acompanhamento com uma pessoa que tenha essa especialização eu acho que ele teria mais progressos.*

- Sem ajuda, ele consegue realizar as atividades propostas em sala de aula?

- *As mais simples ele consegue realizar, agora, se eu propor uma atividade mais complexa, ele já precisa de ajuda.*

- Que tipo de atividades ele consegue realizar sem precisar de ajuda?

- Que envolva o que ele já conhece. Se eu por exemplo, pedir à ele que escreva uma palavra que ele já conhece, porque ele visualiza muito, ele tem uma memória visual muito boa, ele escreve fácil, agora, se eu já pedir à ele que escreva uma outra palavra que ele não conheça, ou que tenha dificuldade, aí ele vem perguntar.

- Ele consegue produzir um pequeno texto?

- Não, são só palavras simples, frases, se alguém tiver junto com ele o tempo todo dizendo sílaba por sílaba, fazendo ele tentar fazer uma leitura labial, de "pedacinho" por "pedacinho".

- Como você tem trabalhado com este aluno?

- Eu procurei não seguir à risca o método da Prefeitura, o projeto que eles passam pra gente. Com ele, o avanço que eu consegui foi através do tradicional. Muitas figuras, muito colorido, memorização mesmo. Se eu fosse deixar pela vontade dele ele não saberia o que ele sabe. Então, eu me aproveitei do fato de ele ter uma memória visual muito boa pra...

- Então você trabalha com ele de maneira diferenciada?

- Sim, o trabalho com ele é muito diferente dos outros. Eu deixo que ele acompanhe as atividades junto com os colegas, com certeza, mas eu direciono o trabalho com ele diferente, eu explico pra ele de uma forma diferente.

- Quantos alunos você tem na sala?

- Eu tenho vinte e cinco, pelo fato de ele ser aluno de inclusão. Até hoje ninguém me chamou para fazer um curso para me explicar como trabalhar com um deficiente auditivo. Eu fui chamada sim para fazer um curso no qual era explicado com funciona o aparelho, como foi a história da linguagem de sinais, esta parte me passaram, mas como trabalhar com a criança na prática, ninguém me falou, ninguém me explicou.

- Você acha que ele tem condições de acompanhar uma 2ª etapa do 1ª ciclo (2ª série)?

- Olha, ele pode até acompanhar, desde que continuem a fazer o mesmo trabalho que tenho feito com ele. Que não exijam demais dele, querer que ele produza um texto grande, por exemplo, ele não vai conseguir. Tem que continuar com frases curtas, palavras já conhecidas, porque a linguagem dele é restrita, ele não distingue fonemas, ele não diferencia P do B, do M, porque pra ele o som é

igual, né? Ele olha pra minha boca ele vê o movimento que eu faço, mas ele não distingue que letra que é. Agora, se eu disser pra ele que é o P do pé, aí ele sabe, o B da bola, ele sabe, mas se eu disser: escreva bebê, é pepe, é meme, é tudo a mesma coisa.

4.2 Análises das entrevistas

Os relatos descritos acima, embora se constituam apenas em uma amostragem, já possibilitam fazer uma análise sobre como vem acontecendo a inclusão escolar nas escolas municipais de Curitiba. Já nos permite, como leitor, educador e pesquisador, ter uma idéia acerca dos aspectos positivos e dos negativos que se têm experienciado, sob o ponto de vista dos professores, no que se refere à inclusão escolar.

Um aspecto que fica evidenciado em quatro, dos cinco⁷ relatos, e que sem dúvida alguma merece destaque por se constituir num avanço é o fato de que, na maioria dos casos, parece não haver preconceito por parte dos alunos ditos normais com relação aos alunos com NEE, ou seja, o relacionamento entre os alunos com e sem "deficiência" se dá de forma que não há prejuízos para nenhuma das partes, o que é expresso pelas entrevistadas quando afirmam:

"Ele se envolve bem com as crianças. Ele gosta de brincar com elas, provocá-las, tirar sarro delas. Ele é bem amigo das crianças".

"Tem um bom relacionamento..."

"Bom, agora está melhor ainda. No início ele era meio retraído, até ele se socializar com as crianças, mas agora ele está bastante 'levado'..."

"Eu não tive problema quanto ao relacionamento deles, eles se dão muito bem."

Além de haver um bom relacionamento entre os alunos "normais" e os alunos com NEE, de acordo com os relatos, não há problemas de relacionamento entre os alunos com NEE e os professores regentes.

"Comigo ele é excelente. Ele se identificou comigo e tem muito carinho por mim, eu gosto muito dele e passo isso pra ele. Então, comigo ele é excelente."

⁷ Foram entrevistadas quatro professoras mas uma delas deu dois relatos porque tem duas turmas na escola e, em cada uma, um aluno com NEE.

"Comigo ele é ótimo, tudo que eu peço ele faz, não tem nenhum problema..."

Ressalta-se ainda que, em uma de suas falas, uma das professoras relata o fato de estar aprendendo libras com seu aluno: *"Ele usa libras e me ensina a usar as libras com ele"*; e isto, sem dúvida alguma, constitui-se num avanço significativo, tendo em vista o vínculo afetivo criado entre professor/aluno a partir da necessidade e do interesse por parte do professor em buscar meios para que possa se comunicar com o aluno. Além do vínculo afetivo, o aluno passa a ter mais confiança na professora e também aumenta sua auto-estima, aspectos fundamentais para a aprendizagem, pois ensinar não é um processo direto linear, mecanicista, mas é sempre mediado. Requer a construção continuada de pistas, atalhos, zonas que dão apoio ao conhecimento, à aprendizagem.

Quanto ao relacionamento entre os alunos com NEE e os outros professores, segundo os relatos das entrevistadas, é difícil, o que pode ser observado em suas falas.

"Com as outras professoras ele é agressivo, nas aulas delas ele é agitador, não faz o que elas pedem, enquanto elas falam, ele faz outras coisas, não respeita e bate nos colegas."

"...então agora ela está mais calma em sala de aula, mais próxima de mim... Com as outras professoras é diferente. Nos dias da minha permanência, quando entro em sala, ela não vem para a escola porque ela vê que as outras pessoas não se comunicam com ela, e ela não consegue ler lábios..."

"... com qualquer outro funcionário da escola e com as outras professoras, é complicado, ele não obedece."

A dificuldade dos alunos com NEE em manter um bom relacionamento com os professores de área (literatura, educação física/recreação, ensino da arte...), pode ser explicado devido à falta de contato entre eles, pois diferente da professora regente, estes professores(as) tem contato com cada turma somente uma vez por semana, o que infelizmente, acaba dificultando a criação de vínculo afetivo por parte dos alunos com relação à estes professores, vínculo este, fundamental para que se efetive o processo ensino-aprendizagem.

Segundo WALLON, "a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto no ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento." (In LATAILLE, 1992, p. 85)

Outro aspecto fundamental à ser ressaltado é o fato de que, quando questionadas sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos com NEE fica evidente, de acordo com as falas das entrevistadas, o sentimento de impotência destas professoras frente ao fato de que, mesmo querendo, não dispõem de muito tempo, tampouco de conhecimento para lidar com as necessidades reais de seus alunos de inclusão. Ressalta-se, portanto, que, especialmente na fala à seguir, a professora toma pra si responsabilidades que não são só suas, ou seja, culpa-se pelo fato de não poder oferecer ao seu aluno com NEE a atenção diferenciada e individualizada da qual ela tem clareza que ele necessita, quando sabemos que compete à mantenedora propiciar condições concretas, para que a professora possa desempenhar bem seu papel em sala de aula, de forma a garantir que todos apreendam.

"...as vezes eu me sinto mal, porque como falei para você, dependendo da atividade que eu vou dar para os alunos eu não consigo dar uma atenção maior pra ele e isso..., chega no final do dia eu penso: meu Deus, eu não fiz nada por este menino hoje, eu me sinto mal por não ter dado o atendimento que ele necessita, mas eu não posso..."

O mesmo sentimento de impotência diante das dificuldades encontradas pelas professoras no dia-a-dia da sala de aula se percebe em outros relatos:

"... eu não sei como trabalhar com a dificuldade dele. Quando vamos produzir um texto, eu não sei como trabalhar com ele. "

"Além do meu trabalho, do meu esforço, eu preciso de uma ajuda, de uma orientação. Tem vezes que a gente precisa dar atenção só pra esta criança, e eu não consigo, porque eu tenho mais 30 alunos e são crianças que estão toda a hora 'em cima' da professora. Então, como é que eu vou dar atenção só pra Carla se eu tenho mais 30 alunos na minha sala querendo minha atenção?"

Evidencia-se mais uma vez, nas falas acima, o descaso por parte da mantenedora no que se refere à qualidade de educação que está sendo propiciada aos alunos com NEE, à medida que garante que estes tenham o direito de freqüentar escolas e classes regulares de ensino mas não garante que tenham atendimentos diferenciados que vão de encontro às suas reais necessidades, o que se constitui numa forma de baratear a educação, o que é típico de um Estado cujas "prioridades têm sido ditadas pela lógica econômica que parecem não coincidir com

as prioridades propostas pela construção de um modelo educativo legitimamente centralizado na qualidade e na equidade, autenticamente comprometido com a aprendizagem e com sua melhoria." (TORRES, 1984, p. 185)

Em outras falas, o descaso do Estado com relação as alunos que têm sido "incluídos" também se expressa. Desta vez, quando as professores afirmam que a elas não têm sido ofertados cursos de capacitação que "dêem conta" de responder às suas angústias e necessidades, haja visto que paralelo à "inclusão" dos alunos com NEE em escolas e classes regulares de ensino, a oferta de cursos de capacitação aos professores deveria ser uma obrigatoriedade, pelo menos, sob o ponto de vista de quem vê a formação do docente como um aspecto relevante para garantir educação de qualidade aos alunos.

A condição de excluídos do meio social em que ainda se encontram muitos dos alunos com Necessidades Educacionais especiais indica que é preciso garantir seu acesso aos bens e serviços sociais bem como investir na melhoria da qualidade de ensino. Corrobora para isso proporcionar formação inicial e continuada dos professores com base na premissa de que devem trabalhar na perspectiva da construção da educação para todos. (PRIETO In SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs); 2003, p. 130)

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2, que "institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica", considerando como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) que, em seu artigo 59, inciso III, prevê que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
 III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Desta forma, esta Resolução, em seu artigo 18, estabelece duas categorias de professor, a dos professores capacitados e a dos professores especializados, a saber:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
 I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

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

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

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especial para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Grifos do original)

Resta salientar que, contraditoriamente ao que prevê a Resolução, os professores não estão sendo capacitados para propiciar um atendimento especializado aos alunos "incluídos", o que fica evidenciado nas seguintes falas:

"A inclusão pode até funcionar desde que o professor tenha o conhecimento daquilo, sabe que pode estar se aperfeiçoando, fazendo curso, porque hoje em dia para que a gente possa fazer curso precisa estar brigando, precisa estar disputando uma vaga com não sei quantas pessoas... a gente precisa ter base, ter alguém para estar te auxiliando, ter curso para aperfeiçoar-se."

E ainda:

"Até hoje ninguém me chamou para fazer um curso, para me explicar como trabalhar com um deficiente auditivo...como trabalhar com a criança na prática, ninguém me falou, ninguém me explicou".

"Os professores tem que ser capacitados para poder trabalhar com estas crianças. Na faculdade não trabalham isso com a gente. A prefeitura quer a inclusão mas não oferta curso suficiente para trabalhar com estas crianças."

Assim, de acordo com VIZIM:

A realidade assim exposta retrata a falácia da nossa política educacional que, diante do discurso em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade social de conhecimentos para todos, não se modifica, e tampouco se abala, para que, de fato, sejam incorporadas no

seu cotidiano as diversidades sociais e culturais, no qual estão também inseridas as pessoas com deficiência. (In SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs); 2003, p. 56-57)

Sobre isso, afirma MIRANDA (1999, p. 44) "as questões curriculares que têm sido o foco predominante das análises dos mais entusiasmados, pertencentes ou não às equipes governamentais, e que se reportam ao contexto da microestrutura da escola, na grande maioria dos casos se utilizam da discutível argumentação de que boa educação de qualidade se faz com boa vontade, bastando para isso:

que o professor esteja imbuído de espírito de sacrifício, criatividade, imaginação e solidariedade e que, com algumas incursões na literatura especializada, haverá de buscar as soluções para as adequações curriculares;
que a família e a escola encontrem formas criativas e arregimentadoras de convencer a comunidade a participar, através de parcerias, da manutenção dessa nova forma solidária de educação inclusiva;
que a sociointeração entre os sujeitos ditos 'normais' e os que apresentam algum tipo de diferenciação - biológica, mental ou psicológica - por si só, dará conta da superação de toda ausência de infra-estrutura e de adequações curriculares das escolas comuns.

Ou seja, desta forma, o Estado se desobriga a cumprir com suas responsabilidades com relação à educação deixando isto à cargo dos professores que estão em sala de aula, da família e da escola que, sozinhos, como por mágica, devem encontrar alguma maneira de fazer com que a inclusão aconteça sem perdas para o aluno com NEE.

Outro aspecto significativo que está presente nas falas das entrevistadas é a dependência dos alunos com NEE para realizar as atividades em sala de aula, decorrência, sem dúvida alguma, da sua "deficiência" que requer, na maioria dos casos, um atendimento diferenciado dos demais alunos, atendimento que demanda tempo, tempo este que dificilmente uma professora que está em sala de aula com mais trinta alunos tem, daí da necessidade de haver um(a) outro(a) profissional que acompanhe, esteja junto do(a) aluno(a) com NEE para lhe dar o apoio necessário em sala de aula, visando avanços no que se refere ao desenvolvimento cognitivo. "A educação inclusiva é oferecida na sala de aula regular, mas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio à aprendizagem ou um outro professor na sala de aula." (MITTLER, 2003, p. 35)

A dependência dos alunos com NEE no que se refere à realização das atividades em sala de aula se expressa nas seguintes falas das entrevistadas:

"Eu tenho que estar junto com ele direto, para que ele possa produzir alguma coisa, para que sinta motivado à fazer. Mas só eu virar as costas que ele pára, ele começa a perturbar os colegas, ele não tem capacidade para abstrair as coisas, ele trabalha muito no concreto."

"Operações matemáticas, por exemplo, se eu estou ali com ele sentada e pego material concreto ele consegue realizar todas, mas ele precisa de apoio, sozinho ele não consegue fazer nada. Se eu o deixo sozinho, dou uma tarefa para ele, ele só quer saber de pintar, daí ele pinta tudo de preto, então eu tenho de estar ali, se eu não estiver ele não realiza."

"...claro que se eu tivesse auxílio, seria ótimo, alguém para orientar meus outros alunos e eu mais para ficar com ele, seria maravilhoso, ele conseguiria mais."

"Ele quer toda a atenção da sala pra ele e se eu não faço com ele, ele não faz, ele 'enrola', depois que todos terminaram, se eu quiser que ele se envolva com a atividade, eu preciso ajudá-lo."

Na seguinte fala: *"Mesmo que eu tivesse vinte e seis (26) alunos à tarde, porque a deficiência dele diminui cinco alunos, mesmo assim, eu não poderia ficar o tempo todo com ele, não tem como, é impossível"*, fica evidente outra questão relevante, o fato de que a redução de cinco alunos em sala⁸, para cada aluno de inclusão, não garante necessariamente um atendimento mais individualizado aos alunos com NEE, ou seja, na prática, parece não haver muita diferença ter vinte e seis (26) ou trinta (30) alunos na turma quando se está sozinho(a) para dar um atendimento individualizado ao aluno com NEE, daí a necessidade que sentem os(as) professores(as) regentes de ter mais um(a) profissional na sala de aula. Além disso, não se pode querer garantir o respeito às individualidades e ritmos próprios de cada aluno, se não lhes são propiciados atendimentos diferenciados, se todos são tratados de maneira iguais, como se todos aprendessem da mesma forma.

Sobre a falta de apoio, ainda afirmam:

⁸ O que embora não esteja garantido em documento algum, pode acontecer, desde que seja acordado entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Quanto ao número de alunos à reduzir, depende do tipo de comprometimento do aluno com NEE.

"Eu não tenho apoio, a escola não dá apoio para o professor que está em sala. É uma turma com dificuldade de aprendizagem e eu estou totalmente sem apoio, tanto da Secretaria quanto do Núcleo, do pedagógico da escola..."

"Primeiro que o trabalho por ciclos precisa de professor co-regente e a gente não tem, tendo alunos de inclusão então, aí é que a gente precisaria ter ... então eu acho que teria que ter um apoio, uma outra profissional ali, junto, que estivesse dando um apoio à ele, ou então, trocando o papel nesse momento, que eu ficasse um pouco mais direcionada com o trabalho com ele, mas teria alguém para poder auxiliar..."

Ao ser questionada sobre ter algum tipo de auxílio para que possa desenvolver um bom trabalho com seu aluno de inclusão, a professora respondeu:

"Nenhum, o auxílio que eu tenho é o auxílio que eu fui atrás e se eu quisesse ter ignorado ela dentro da sala eu teria feito isso, porque só colocaram ela lá, porque ela precisa estar na escola para estar no EFTA. Nunca vieram perguntar como é que está a Ana, como está meu relacionamento com ela, quais as dificuldades de se trabalhar com ela, nada".

Sobre como se dá o processo ensino-aprendizagem de seus alunos com NEE, as professoras deram os seguintes relatos:

"Quanto à aprendizagem, ele está bem. Ele já é alfabetizado, é só a complexidade da língua que ele não consegue escrever...O problema dele é para produzir textos porque lê, ele lê, mas escrever ele não consegue sozinho, ele sabe a letra da qual precisa para escrever, mas é preciso que eu confirme para que daí ele faça, escreva. Na hora de escrever um texto ele não consegue, ele não consegue organizar uma frase, ele coloca palavras soltas ou escreve em libras...Ele sabe até o 20, sozinho. Antecessor e sucessor ele não consegue, mesmo que você organize os números, você precisa mostrar pra ele o que vem antes e o que vem depois, porque sozinho ele não consegue ... Adição e subtração ele consegue sozinho."

"...quando ele começou aqui com a gente ele conhecia algumas letras do alfabeto, agora ele já consegue fazer a junção das sílabas, dependendo da palavra ele já consegue ler. Operações matemáticas, por exemplo, se eu estou ali com ele sentada e pego material concreto ele consegue realizar todas, mas ele precisa de apoio, sozinho ele não consegue fazer nada."

"...ele avançou bastante desde que está conosco, como eu falei pra você, algumas palavrinhas ele já lê, ele já consegue resolver algumas operações matemáticas, mas o tempo todo você ali..."

Enfim, os relatos acima, evidenciam o fato de que embora não sejam muitos, há avanços no que se refere ao aspecto cognitivo dos alunos com NEE, no entanto, este avanço parece ser proporcional ao apoio individualizado que lhes é dado, uma vez que, desde que auxiliados individualmente, eles parecem dar "conta" de entender e realizar as atividades propostas, o que significa que se recebessem um atendimento de qualidade os alunos com NEE poderiam avançar ainda mais no que se refere ao aspecto cognitivo, fazendo com que a inclusão de fato inclua e não seja apenas mais uma das falácias propagadas pelos discursos neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inúmeras leituras realizadas e, sobretudo, os depoimentos das professoras entrevistadas revelaram que a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas e classes regulares de ensino, tem-se constituído muito mais numa resposta às exigências legais do que numa preocupação por parte do Estado com relação à qualidade de educação que está sendo oferecida à estes alunos, pois embora os discursos formais tenham dado conta, nos últimos anos, da necessidade e urgência de incluir os excluídos, entre eles, as pessoas com NEE, garantindo-lhes, entre outros, o direito de freqüentar o mesmo espaço escolar que os ditos normais, este direito não tem vindo acompanhado de ações concretas que possibilitem uma inclusão efetiva destes alunos na mesma escola e classe que os demais.

Entre as ações que corroboram para a prática da inclusão excludente à qual se tem assistido, em muitas de nossas escolas, pode-se citar a permanência das barreiras arquitetônicas nas escolas comuns, que, sem dúvida alguma, dificultam o acesso dos alunos com NEE; a falta de preocupação, por parte da mantenedora, com relação a oferta de cursos de capacitação que dêem conta de subsidiar os professores para que façam um bom trabalho com os alunos com NEE, de forma a lhes propiciar um atendimento que vá de encontro às suas reais necessidades; materiais didáticos que sirvam de facilitadores no processo ensino-aprendizagem; e o número excessivo de alunos por turma que impossibilita o professor de dar um atendimento mais individualizado ao aluno com NEE.

Assim, os discursos *pro* inclusão tem se constituído em mais uma falácia do Estado que, ao mesmo tempo que se utiliza de discursos democráticos favoráveis à diminuição da exclusão e da desigualdade social, é ditado por políticas neoliberais caracterizadas pela diminuição cada vez maior de seu papel, incumbindo suas responsabilidades quanto a efetivação de políticas voltadas para a área social para a iniciativa privada, para OGN's e até mesmo para a sociedade civil.

Diante deste contexto, pode-se concluir, portanto, que o problema não está na intenção de incluir os excluídos, mas de fazê-lo da forma como está sendo feita, ou seja, garantir aos alunos com NEE o direito à matrícula nas escolas comuns e deixá-los à própria sorte, sem lhes propiciar um atendimento de qualidade,

desconsiderando, portanto, suas reais limitações é, antes de tudo, uma forma mascarada de inclusão.

Faz-se preciso e urgente que além do direito de freqüentar o mesmo espaço físico que os ditos normais, haja mudanças na escola que favoreçam os alunos com NEE, mudanças estas que, pelo fato de demandar custos, parece não serem muito atrativas para um Estado Neoliberal e Mínimo que vem, à algum tempo, se ausentando de suas responsabilidades, à medida que suas ações paliativas e emergenciais, não tem garantido à muito tempo e à uma parcela significativa da população brasileira, direitos básicos como emprego, habitação, saúde e educação de qualidade, fazendo com que os excluídos continuem excluídos e com que a economia continue servindo ao capital.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José C. de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BARONE, Rosa Elisa M. In BOLETIM TÉCNICO DO SENAC, Rio de Janeiro, v. 26, nº 3, set./dez.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Câmara de Educação Básica: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. PARECER Nº: 17/2001 - 03.07.2001.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação*, 2001a.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

CAMPOS, André; POCHMANN, Marcio; AMORIN, Ricardo; SILVA, Ronnie (orgs), et. al. *Atlas da Exclusão Social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial*. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania, democracia e Educação. In: *Escola, espaço de construção da cidadania*. Série Idéias, nº 24. São Paulo: FDE, 1994, p. 13-24.

FIORI, José Luís. Neoliberalismo e políticas públicas. In: FIORI, José Luís. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 201-213.

LATAILLE, Yves de. (coord.) *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão, medidas e avaliação*. São Paulo: Summus, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Educação e políticas especiais. In: *Políticas públicas e educação*. Brasília, INEP, 1987, p. 89-94.

_____. Por outra política educacional. In: SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP. Autores Associados, 1998, p. 121-166.

SCHMIDT, Saraí; VEIGA, Alfredo (orgs). *A Educação em Tempos de Globalização*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (orgs). *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas, SP : Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio; orgs. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, PUC/SP e Ação Educativa, 1996, p. 125-193.

TOSCANO, Camilo. *Exclusão social cresceu 11% no Brasil entre 1980 e 2000, revela estudo*. www.parana-online.com.br. Acesso em 24/06/2003