

POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO: ÊNFASE NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Sandra Freitas de **Souza** – UNIPAC

Maria Auxiliadora Monteiro **Oliveira** – PUC-Minas

“Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza” (Boaventura de Souza Santos, 1996)

I – Introdução

Este trabalho objetiva analisar as políticas de inclusão escolar para sujeitos com necessidade especiais, em uma escola estadual de Belo Horizonte.

Ao se contemplar o campo das políticas, concorda-se com Ball (1997), no sentido de que nenhuma política é neutra, pois se insere em um campo de representações codificadas e recodificadas, engendradas em determinado contexto histórico e espaço geográfico, através de conflitos, lutas e correlações de forças.

As políticas voltadas para a inclusão de sujeitos especiais têm gravitado em um campo contestado, muito disputado, à semelhança do que vem ocorrendo, por exemplo, no âmbito das questões referentes ao gênero e à raça.

Então, para se compreender o campo complexo das Políticas Educativas Inclusivas considerou-se importante, fazer uma retrospectiva sucinta do seu desenvolvimento no Brasil, que se constitui como a primeira parte deste trabalho. Em seguida, caracteriza-se a pesquisa realizada e são explicitados os dados coletados. Finalmente, são tecidas algumas Considerações Finais.

II – Educação Inclusiva e a Formação de Professores

No Brasil, tanto os estudos, quanto as políticas públicas para a educação especial/inclusiva são bastante recentes. Pode-se afirmar que, somente, a partir da segunda metade do século XX, os documentos normativos começaram a fazer referência à educação em pauta.

Assim, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024/61 dispôs que a educação é direito de todos e recomendou a integração da educação especial ao Sistema Regular de

Ensino. Um pouco mais tarde, a Lei 5692/71, que alterou em parte, a referida LDB, reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos sujeitos com necessidades especiais.

Em 1981, foi instituído pela ONU (Organizações das Nações Unidas), o ano Internacional das Pessoas com Deficiência que levantou a bandeira da igualdade de oportunidades para todos.

A partir de então, foram formuladas ações que provocaram mudanças, sobretudo, a que se traduz na ruptura com a atitude de benevolência e na adoção de uma posição política, centrada na garantia do direito e acesso à cidadania dos sujeitos com necessidades especiais (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 13/07/90) determinaram direitos para as pessoas especiais. Essa Constituição, no seu artigo 208, inciso III explicita, como dever do Estado, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino.

Em 1988, a Lei 7853/89 assegurou vários direitos aos sujeitos com deficiência: matrícula compulsória em escolas públicas e privadas de ensino; oferta obrigatória de Programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; oferta de Programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, no âmbito de unidades escolares e congêneres; oferta de material escolar, merenda e bolsa de estudos aos sujeitos especiais.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos que enfatizou a importância da educação dos sujeitos excluídos social e educacionalmente e daqueles que dela não puderam se beneficiar, na época certa.

O Decreto n. 914/93 estabeleceu as Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, que garantiu aos sujeitos especiais, direitos em todas as instâncias governamentais, ou seja, saúde, educação, trabalho, seguridade social, habitação, cultura, esporte, lazer e qualificação e inserção profissional.

Em 1994, ocorreu, na Espanha, a Conferência de Salamanca que contemplou questões relativas à educação especial destacando entre elas que, pessoas com necessidades

especiais devem ter acesso às escolas regulares, usando uma pedagogia centrada na criança e que atenda suas necessidades (BRASIL, 1994).

Também, em 1994, foi veiculada a Portaria n. 1.793/94 que recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos éticos, políticos e educacionais e normalização e integração da pessoa com necessidades especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as licenciaturas e, também, em outros cursos superiores. Esse documento sugeriu, ainda, a realização de estudos adicionais e de curso de especialização em educação inclusiva.

Em 1996, foi promulgada a LDB n. 9394/96 que dedica um capítulo inteiro à educação especial, mostrando a importância de alunos especiais estudarem em escolas regulares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Especiais – explicitam a necessidade dos alunos especiais terem acesso aos conhecimentos necessários à vivência cidadã.

Em 1999, o País participou da Assembléia de Guatemala, da qual redundou a Conferência Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Resultou, também, dessa Assembléia, o Decreto n. 3956/2001 que dispôs sobre a eliminação da discriminação e a necessidade de integração social plena dos sujeitos especiais.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais, na Educação Básica, pela qual os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, independentemente de deficiências e diferenças, assegurando as condições necessárias à inclusão. Esse documento recomenda a capacitação dos professores para a educação inclusiva.

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, dispõe sobre a inclusão do aluno especial no sistema regular de ensino; o atendimento de casos específicos, em classes e escolas especializadas; o apoio das escolas especiais às escolas comuns; a qualificação dos docentes; a oferta de cursos de formação e de especialização em universidades.

Enfim, considera-se que, se tudo o que está exposto nos documentos normativos se concretizasse, poderia-se pressupor a instauração de uma nova escola que acolheria a todos, sem distinção, na qual o professor exerceria o papel de agente de mudança na relação pedagógica e agente de transformação social (XAVIER, 2002).

Para se concretizar, em termos reais, essa escola idealizada, é preciso assegurar condições físicas e infra-estruturais, recursos especializados e capacitação dos professores que é uma tarefa mais difícil, pois requer mudança de mentalidade da grande maioria dos gestores, além de um grande investimento financeiro. Além disso, é preciso garantir o processo de profissionalização dos docentes, para lhes dar melhores condições salariais e de trabalho, sobretudo, numa época de intensificação e diversificação da prática laboral, que requer, ainda, a necessidade de instauração de uma nova prática inclusiva.

Segundo Magalhães (2006, p. 359):

A concepção de prática pedagógica diferenciada e inclusiva está ancorada na tese de que a heterogeneidade dos alunos deve ser respeitada e, portanto, o aluno com deficiência tem direito e necessidade de participar e de ser considerado membro ativo, no interior da comunidade escolar.

Assim, a educação inclusiva requer modificações substantivas que envolvem: questões inerentes às políticas de inclusão, à flexibilização curricular, à preparação da escola comum¹ para receber alunos especiais, à utilização de técnicas e recursos apropriados e à capacitação docente.

Entretanto, constata-se que existe uma dicotomização entre o discurso e a prática, pois as práticas são, geralmente, pseudo-inclusivas. E essa questão pode confundir os professores a respeito de sua concepção/ação no campo da inclusão, sobretudo, porque eles, geralmente, não sendo capacitados, não têm condições de fazerem o discernimento (MAGALHÃES, 2006).

O referido discurso, muitas vezes, laudatório, pode ser observado, por exemplo, no Parecer n. 424/2003, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que expõe, mais uma situação idealizada, do que real, como evidencia a citação abaixo.

Segundo constatado em estudos e pesquisas, as escolas inclusivas-integradoras preparam seus professores para trabalharem com a diversidade; reduzem o número de alunos por turma, se necessário; distribuem os alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas, evitando-se a sua concentração em uma única turma; estimulam a cooperação e solidariedade entre alunos;

¹ Constata-se que é habitual, inclusive, em documentos normativos, ser utilizada a terminologia “escola regular”. Entretanto, segundo informação dada em palestra, pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury, deve-se utilizar a terminologia “escola comum”, pois “escola regular”, parte do pressuposto de que as outras escolas, como por exemplo, a escola especial, seriam irregulares.

trabalham com sistemas de monitorias de alunos; os prédios escolares são acessíveis, sem barreiras arquitetônicas e atitudes preconceituosas ou desrespeitosas ao aluno e possuem diversos serviços de apoio disponíveis aos professores e alunos. Nessas escolas, é intensa a articulação entre família, comunidade/escola e instituições especializadas, procurando-se sempre o cumprimento da função escolar com todos os alunos, independente de suas condições (MINAS GERAIS, 2003, p. 2).

Mazzotta (1993) tem uma posição mais realista e incisiva, afirmando que é preciso, de fato, criar condições para que as pessoas com necessidades especiais, matriculados em escolas comuns, usufruam de: currículo especial ou currículo comum, com devidas alterações, uso de material, equipamentos e aparelhos específicos e, sobretudo, professores competentes e capacitados para a educação inclusiva.

Severino (2003) afirma que para a construção de uma proposta pedagógica que favoreça a formação de um novo professor, deve-se contemplar o tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura, tendo a preocupação de não degradá-lo, aliená-lo nem submetê-lo à opressão e à exclusão.

O magistério, na educação inclusiva, deve partir do pressuposto de que ensinar a todos, não significa ensinar tudo, da mesma forma, a todos, com os mesmos objetivos e formas de avaliação. É preciso considerar as diferenças e é, equivocada a posição de que “a diferença/deficiência por si mesma, traria subsídios para ensinar os professores a lidar com a mesma” (MAGALHÃES, 2006, p. 367).

Pode-se afirmar que, a maioria dos pesquisadores considera importante o professor ser capacitado para a educação inclusiva. Para exemplificar, expõe-se posições de três pesquisadores da área em apreço. “A formação dos professores para a educação especial, tendo como foco a inclusão, indica a formação docente como elemento chave para a mudança da escola” (MICHELS, 2006, p. 491).

Para Mazzotta (1993, p.41), a educação especial e a situação da excepcionalidade da educação escolar, mediadas pela educação comum “dependem, fundamentalmente, da qualidade ou da competência dos professores comuns e especializados”.

Omote (2003) considera que os professores do ensino comum necessitam de uma formação para serem bons professores, com conhecimento e experiência indispensáveis à educação dos alunos com necessidades especiais, e para saberem usar os recursos e os

procedimentos metodológicos especializados. A questão crucial, para ele, é decidir que conhecimentos e que experiências devem ser a eles proporcionados.

A formação de professores inclusivos deve embasar:

... na concepção construída ao longo de toda a história de atendimento ao deficiente, de que cada deficiência constitui uma categoria específica, distinta da de pessoas não deficientes e das de outras deficientes. Nessa concepção, cada categoria de deficientes tende a ser revista como se apresentasse necessidades peculiares e próprias de seus integrantes, recursos humanos, materiais e metodológicos específicos e de uso exclusivo (OMOTE, 2003, p. 158).

As autoras deste trabalho consideram relevante a capacitação dos professores para a educação inclusiva, pois ela pode, tanto assegurar aos alunos especiais o direito à uma educação de maior qualidade, quanto se constituir como um modo de valorizar o professor em sua prática cotidiana, “reconhecendo-o como um profissional que, consciente de seus deveres, busca maior envolvimento com seu trabalho, objetivando o desenvolvimento dos seus alunos” (CURY, 2005, p. 13).

Contudo, Mantoan (2005) afirma que a capacitação do professor não se faz necessária: “um professor, sem capacitação, pode ensinar alunos com deficiência, pois o papel do professor é ser regente de classe e não especialista em deficiência” (CAVALCANTE, 2005, p. 24-25). Para essa autora, as diferenças não precisam ser levadas em conta, pois a necessidade especial do aluno não é princípio relevante para a aprendizagem.

Dessa forma, as autoras deste texto discordam da referida pesquisadora, pois consideram que é na escola e na sala de aula, que as diferenças, geralmente, se tornam mais evidentes, exigindo dos professores, conhecimentos mais densos sobre as especificidades e peculiaridades dos alunos, fato esse que requer capacitação específica.

A referida formação inicial deve capacitar os docentes das escolas comuns, para a compreensão e a vivência do paradigma da diversidade, procurando construir uma nova proposta educacional, que atenda a todos os alunos, em suas especificidades e diferenças.

Essa formação deve oferecer aos alunos, futuros professores, uma clareza quanto aos objetivos e especificidades do ensino, levando em conta as condições sócio-econômicas dos alunos, suas diferenças e as histórias de suas culturas e seus pertencimentos a um determinado contexto (SEVERINO, 2003).

A escola continua sendo o lócus preferencial da construção e sistematização do conhecimento e, por mais que os conteúdos sejam flexibilizados para atender às diferenças, continua-se trabalhando com o conhecimento formal e é, esse conhecimento, que os alunos especiais devem apreender e dele se beneficiar, fazendo as adaptações necessárias, pois “estamos partindo do pressuposto de que o objetivo precípua das atividades que se realizam na rede regular de ensino, com qualquer aluno, seja a escolarização formal” (OMOTE, 2003, p. 193).

É importante ressaltar que, além da educação inicial, é fundamental conforme recomendam a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e o Plano Nacional da Educação (2001), que os docentes tenham oportunidade de cursarem a educação continuada, pois o conhecimento sempre se renova, assim como as determinações normativas e as condições objetivas de trabalho com os sujeitos especiais.

O Plano Nacional de Educação estabeleceu as seguintes metas:

...Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando a TV Escola e outros programas de educação à distância (...) assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (BRASIL, 2001, p. 66-67).

Contudo, além da carência ou deficiência das formações inicial e continuada de professores para a educação inclusiva, como constatam muitas pesquisas, inclusive a que subsidia este trabalho, outras questões afetam o trabalho docente.

Assim, muitos autores têm denunciado o processo de intensificação do trabalho docente, inclusive, afirmando que a atual LDB, nos incisos I e II, do artigo 14, atribuem novas e complexas tarefas aos professores. Além disso, para eles, o adentramento de alunos especiais nas escolas comuns, vem trazendo novas e maiores responsabilidades e desafios, sem que os docentes recebam o devido reconhecimento social e a melhoria de suas condições salariais e de trabalho.

A situação vivenciada pelas escolas públicas no País, geralmente, não se difere do que vem ocorrendo na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, como será relatado na pesquisa realizada pelas autoras deste trabalho.

Tratando-se, especificamente da pesquisa realizada, feita em uma escola comum da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, menciona-se que os dispositivos legais (Orientação SD 01/2005, da SEE-MG) expõem sobre o atendimento educacional aos alunos especiais na referida rede e enfatizam que o professor, ao receber esses sujeitos pode, se necessitar, requerer assessoria de um professor especializado. Contudo, esse dispositivo legal é pouco divulgado e, na escola investigada, esse profissional, não se fazia presente.

Esse professor especializado que possui experiência de magistério em escolas especiais e formação para trabalhar com sujeitos especiais, poderia ter uma função ampliada e importante, na orientação dos professores e gestores das escolas comuns, sobretudo, assessorando-os no que diz respeito às especificidades da prática pedagógica, do currículo e das avaliações para que essas instituições se tornem mais acolhedores, flexíveis e promotoras tanto do sucesso escolar, quanto da formação para a cidadania.

III – A Pesquisa Realizada: dados coletados

A escola investigada foi criada há mais de meio século, está vinculada à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, localizando-se na região leste de Belo Horizonte. Oferta, apenas, os anos iniciais do ensino fundamental e atende cerca de 700 alunos, tendo experiência em receber alunos especiais e, no período da pesquisa, nela estavam matriculados dez desses sujeitos, que apresentavam deficiência física ou intelectual.

Metodologicamente, optou-se pela realização da pesquisa “Quali-Quanti”, ou seja, fez-se interlocução da investigação qualitativa com quantitativa, sendo usados como instrumentos de investigação, o questionário, a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

O questionário foi aplicado a todos os 25 professores da escola e desenhou o perfil dos docentes, explicitado a seguir:

a) Sexo: 24 mulheres e 1 homem; b) Idade: 2 com idade entre 25 e 29 anos, 1 entre 30 e 39, 13 entre 40 e 49 e 9 têm mais de 50 anos; c) Estado civil: 12 professores são casados, 8 são solteiros, 3 divorciados, 1 viúvo e 1 separado; d) Número de filhos: 9 professores não possuem filhos, 5 têm 1, 5 têm 2 e 6 têm 3 ou mais filhos; e) Região de residência: 15 professores moram no próprio bairro da escola, 8 moram em bairros circunvizinhos e 2 moram na região norte da cidade; f) Atividades de Lazer/Cultura: 22 professores veem televisão, 21 leem livros, 19 frequentam cinema, 16 leem revistas e jornais e 15 frequentam teatro; g) Uso de computador: 4 professores não usam, 20 usam em casa, 3 no trabalho, 2 em Lan house e 1 em casa de amigos; h) Motivo do uso do computador: 19 professores usam para pesquisa, 12 para divertimento e 1 para outros fins; i) Atividade exercida na escola: 22 professores são regentes, 1 é regente eventual, 1 é

professor de educação física e 1 de ensino religioso; j) Turnos de trabalho: 20 professores trabalham em 2 turnos e 5 em um único turno; k) Tempo de experiência no magistério: 15 com mais de 20 anos; 4 entre 17 e 20 anos; 2 entre 13 e 16 e 4 entre 5 e 8 anos; l) Modalidade de ensino na qual atua: 25 professores atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 1 atua também nos anos finais, 1 na educação especial e 1 na EJA; m) Atuação em outras funções educacionais: 4 professores atuam na rede estadual, 1 na rede municipal e 1 na rede particular; n) Escolaridade: 24 têm curso superior e 1, o ensino médio; o) Formação: 16 professores são formados em Pedagogia, 5 em Normal Superior, 2 em outras licenciaturas, 1 em Educação Física e 1 em Magistério de nível médio; p) Pós-graduação: 10 possuem e 15 não possuem; q) Tempo de conclusão da graduação: 8 têm entre 1 e 4 anos; 4 têm entre 5 e 8 anos; 2 têm entre 9 e 12 anos; 7 têm entre 13 e 16 anos; 2 têm entre 17 e 20 anos e 2 têm mais de 20 anos; r) Currículo da graduação com a disciplina de Inclusão: 6 tiveram e 19 não tiveram; s) Falta dessa disciplina, na graduação afeta o trabalho: 24 responderam positivo e 1, negativo; t) Participação em formação continuada: 5 professores disseram participar mais de uma vez por ano, 5 participam uma vez por ano, 14 eventualmente e 1 nunca participou; u) Currículo da formação continuada com a disciplina sobre Inclusão: 7 professores responderam que tiveram e 17 não tiveram; v) A disciplina deve fazer parte do currículo: 24 professores responderam positivo e 1, negativo; w) Conhecimento sobre a legislação relativa à Inclusão: 12 professores disseram que conhecem e 13 não; x) Aluno com necessidade especial: 18 professores responderam que têm ou já tiveram esse tipo de aluno e 7 não têm; y) Suprir os conhecimentos a respeito de PNEE: 22 professores responderam que é responsabilidade do próprio professor, 12 disseram que é da própria escola e 23 responderam que é da rede de ensino onde ele atua; z) Infraestrutura da escola: todos os professores concordaram em dizer que a escola não tem infraestrutura para receber o aluno especial.

No âmbito das entrevistas, esclarece-se que o critério usado para seleção, foi o tempo de experiência no magistério. Foram entrevistados 10 professores, a diretora da escola e a diretora da DESP (Diretoria de Educação Especial da SEE-MG). Nas entrevistas com os docentes foram identificadas 8 categorias: 1ª) Inclusão de Alunos Deficientes na Escola Comum; 2ª) O Trabalho com os Alunos Especiais; 3ª) Conhecimento da Legislação sobre a Inclusão; 4ª) Relação dos Alunos da Escola com os Colegas Especiais; 5ª) Perfil do Professor Inclusivo; 6ª) Apoio da SEE; 7ª) Evasão de Alunos Especiais; 8ª) Responsabilidade pela Capacitação.

Devido à carência de espaço, foram selecionados fragmentos de alguns depoimentos, explicitados a seguir:

1ª Categoria: Inclusão de Alunos Deficientes na Escola Comum. Todos os docentes foram favoráveis à inclusão, mas disseram que as condições objetivas dificultavam esse processo: “aqui só se faz a socialização, impossível trabalhar conteúdos; não fomos capacitados, não seguiram a lei que manda qualificar, fica difícil trabalhar com os especiais”; “difícil, nós não fomos treinados, a escola não está adaptada”; “tenho 30 alunos com ‘n’ problemas de aprendizagem e de disciplina, como dar atenção aos especiais?”; “falta tudo, as crianças não têm apoio, a gente não dá conta e elas acabam se sentindo reprimidas, excluídas”

2ª Categoria: O Trabalho com os Alunos Especiais. Muitos docentes nunca tinham trabalhado com alunos especiais, os que tinham, colocaram suas experiências: “sempre trabalhei com eles, usando a intuição; achei melhor, uma vez, colocar o aluno especial perto de mim, para dar mais atenção, mas a mãe reclamou”; “aqui não tem espaço, sala pequena, muitos alunos. Se dou atenção aos especiais, os outros ficam largados, então, deixo os especiais soltos, livres, só participam um pouco na ginástica”; “me esforço, dou atenção, peço ajuda ao professor de educação física, mas é difícil”; “a gente não tem o diagnóstico da deficiência do aluno, é difícil e não sei como lidar com eles”.

3ª Categoria: Conhecimento da Legislação sobre a Inclusão. Menos da metade dos professores entrevistados afirmou ter tido conhecimento dessa legislação, na graduação, na formação continuada, ou como autodidata: “eu tive pouquíssimas informações na graduação”; “é, sei alguma coisinha que aprendi em cursos, que não foram lá muito bons”; “eu estudei um pouco, sozinha”; “eu nunca pensei passar tanto aperto, não conheço a lei, não fui treinada, não sei lidar”.

4ª Categoria: Relação dos Alunos da Escola com os Colegas Especiais. Todos os professores afirmaram que sensibilizaram seus alunos, para conviverem com os colegas especiais: “eu acho que os colegas são carinhosos com os especiais, desde que eles não sejam agressivos”; “no início, eles começaram a caçoar do anão e ele chorava, mas trabalhei com eles e, agora, aceitam”; “a menina com Down é até protegida”; “aceitam, agora, se algum especial é agressivo comigo, ou com os colegas, eles não gostam”.

5ª Categoria: Perfil do Professor Inclusivo: “o professor tem de ter aquela habilidade, enfrentar o desafio”; “não é qualquer um que consegue, pior ainda, pelo fato de não ter capacitação”; “muitos colegas e mesmo eu, não temos aquela disposição, aquela vontade de dar o máximo de si”; “a gente até pode ter vontade, mas pensa, com um montão de alunos, sem ter capacitação, e ter de cuidar dos especiais, é carga, trabalho demais, além de tudo, a gente tem trabalho demais, como ter paciência e tempo para lidar com esses alunos?”; “de uns anos para cá, o nosso trabalho dobrou, as férias diminuíram, então, como ter o perfil para trabalhar com alunos que precisam de atenção desdobrada?”; “eu até procuro ter esse

perfil, apesar da sobrecarga de trabalho, salário baixo, sala cheia, é difícil, a escola não é adaptada, os banheiros não são adaptados. Acredita, fui observando que um aluno anão não ia ao banheiro, ficava sem fazer xixi o tempo todo, tive de pedir para fazer um banquinho para ele alcançar o vaso sanitário”.

6ª Categoria: Apoio da SEE. A totalidade dos entrevistados afirmou não receber apoio da SEE: “aqui não tem apoio, não tem curso”; “se existe apoio, eu desconheço”; “não dá curso, não vêm ver nossos problemas, não nos orientam”; “esses ficam lá, fora da realidade da escola e com discurso bonito”; “nada, eles não apóiam, abriu um curso agora, mas só deixaram 1 professor fazer”.

7ª Categoria: Evasão de Alunos Especiais. Segundo os docentes, muitos alunos especiais se evadiram, por diversos motivos: “a mãe achou que o menino estava sofrendo aqui”; “o menino saiu, terminou a escolaridade de qualquer modo, não adianta ficar, pois ele não tem apoio para desenvolver mais”; “o aluno voltou para a escola especial, a gente procura integrar, cuidar, mas não dá conta”; “sei que a inclusão é importante, mas fazer como, com que condição, então, muitos voltam para a escola especial, que tem mais condições”.

8ª Categoria: Responsabilidade pela Capacitação. A maioria dos professores achou que o Estado, a SEE é que deveria se responsabilizar pela formação; alguns acharam que a escola deveria capacitar: “eu acho que a SEE, em vez de fazer discurso, deveria nos apoiar e dar curso para a inclusão”; “a SEE não capacita e é dela a responsabilidade de nos capacitar, mas temos de dar conta, sozinhos”; “eu acho que a escola deveria dar curso, nos orientar”.

Quanto às “Falas da Diretora da DESP”, pode-se afirmar, que ela se posicionou de modo contrário ao que os professores declararam, como evidenciam pequenos fragmentos de sua fala:

- Quanto à inclusão na escola comum: “para mim existe muito preconceito dos professores a respeito de inclusão; muitos acham que os deficientes deveriam ficar nas escolas especiais”; “com o Projeto Incluir e nossos textos e orientações, entretanto, observo que tem melhorado, mas há reclamações, querem mais recursos, mas eles são poucos”.

- Quanto à formação de professores: “bem, o Projeto Incluir tá ocorrendo no interior, abordando a capacitação para lidar com alunos surdos e cegos; não conseguimos atender a todo interior, mas tá indo”; “damos formação para os professores, mas em Belo Horizonte, o processo não tá indo bem; também não há interesse dos professores. É verdade que tem pouquíssimas vagas, mas o interesse é pequeno, também”.

- Quanto ao apoio da Secretaria: “damos todo apoio, conscientizamos o pessoal da escola, temos um folder que mostra as propostas do Projeto Incluir. Esse projeto prevê a remoção das barreiras arquitetônicas, a acessibilidade tecnológica, a formação em rede de apoio, na qual em cada município será oferecido atendimento especializado; estamos prevendo cursos de 120 horas, por área de deficiência. Além disso, as Universidades vão fazer capacitação”.

Depoimento da Diretora da Escola:

A diretora foi extremamente sucinta no seu depoimento, mesmo assim, apresenta-se, a seguir, exertos da sua fala: “eu não recebi na graduação e nem em outros cursos que fiz, nenhum tipo de formação para trabalhar com a inclusão; conheço algumas leis a respeito do ECA, do Conselho Tutelar, da Promotoria, mas leis da inclusão não; trabalhar com alunos especiais, aqui na escola, é difícil; até que eu procuro ajudar e é uma experiência inovadora, rica, mas difícil, especialmente para mim, porque o trabalho na direção é estafante, muito burocrático, demandando inúmeras atividades. Aqui, tem casos variados de deficiência; tem casos de crianças com dificuldade de falar, ou que não falam e a gente fica tentando comunicar, mas não consegue entender. Outro dia, um menino com esse problema procurava se comunicar comigo, e eu nem entendia nada, mas um coleguinha compreendia e me ajudou. Teve um caso de um aluno, não sei o que ele tinha, mas babava muito e os meninos caçoavam, a gente tentou sensibilizar, mas as crianças continuavam chamando-o de babão”.

IV – Considerações Finais

Os dados coletados e expostos, em parte, evidenciaram que na escola pesquisada, o processo de inclusão tem encontrado muitas dificuldades para se concretizar.

Constatou-se que os professores e diretora se mostraram conscientizados e sensibilizados da necessidade de incluir os alunos especiais, mas as condições objetivas vêm inviabilizando ou dificultando o desenvolvimento da real inclusão desses sujeitos.

Os dados coletados evidenciaram muitos fatores, que entravavam o referido processo inclusivo: carência de rampas e de banheiros adaptados; falta de capacitação dos docentes para trabalhar com a inclusão; precariedade do apoio dado pela SEE; desconhecimento do diagnóstico das deficiências e de como lidar com elas; número elevado de alunos na sala de aula; espaços reduzidos nas salas e na escola como um todo; inexistência do professor especializado para assessorar os docentes; intensificação do trabalho docente.

Em síntese, pode-se afirmar que, a inclusão, apesar do aludido e decantado “Projeto Incluir” e das suas propostas ambiciosas, a realidade da escola pesquisada, assim como deve ocorrer com outras instituições estaduais de Minas Gerais, é extremamente diferente.

As falas dos professores desconstruíram tanto os discursos dos gestores públicos, entre eles os estaduais, quanto os discursos normativos e os da mídia que vêm apregoando os inúmeros benefícios alcançados pela inclusão dos alunos especiais, em escolas comuns.

Assim, esvai-se no ar, a apologia feita pela SEE e, sobretudo pelos meios televisivos que se traduzem em considerar a inclusão como uma panacéia, capaz tanto de livrar os sujeitos especiais da suposta segregação das escolas especiais, quanto de promover suas inserções sócio-profissionais e acesso à cidadania.

As autoras deste trabalho são favoráveis à inclusão, desde que ela não se constitua como uma “inclusão-excludente”, conforme, geralmente, vem ocorrendo. O modo como vem se processando a inclusão em diversas escolas, não só de Minas, como do Brasil, pode levar essas pesquisadoras a “engrossarem o coro” de muitos investigadores, que consideram que a racionalidade financeira subjaz, como pressuposto básico, das políticas públicas de inclusão de sujeitos especiais nas escolas comuns.

Referências

BALL, Stepher. Education reform. Londres: Open University Press, 1997.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto legislativo n. 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de out. 2001.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 27 de dez., 1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2 graus. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 de ago., 1971.º

BRASIL. **Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989.

BRASIL. **Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Decreto n. 914 de 6 de setembro de 1993**, estabelece em seu artigo 5º o que são Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1993.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994**, que resolve recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. 1994.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001**, aprovado em 03 julho de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Brasília: CORDE, 1994.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Entrevista com Maria Tereza Égler Mantoan. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 182, p. 24-26. abril/maio 2005.

CURY, Carlos R.J. **Os fora de série na escola**. Campinas-S.P.: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Processos Formativos e Saberes Docentes em Tempos de Inclusão: Apontamentos a Partir de Contribuições da Educação Especial. In.: SILVA, A.M.M. et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set.-dez./2006.

MINAS GERAIS. **Parecer n. 424/2003**, aprovado em 27.5.03. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2003.

MINAS GERAIS, **Secretaria de Estado da Educação - Subsecretaria de Desenvolvimento**: Orientação SD 01 de 08 de abril de 2005. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

OLIVEIRA, M.A.M.; AMARAL, C.T. **O aluno especial na escola regular: inclusão ou exclusão?** In: Reunião anual da ANPED, 27, Caxambu, 2004.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In.: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SEVERINO, Antônio J. Formação e prática do educador. In.: **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien – Tailândia, 1990.

XAVIER, Alexandre G.P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In.: **Integração**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, ano 14, n. 24, p. 18-21, 2002.