

Experiências Educacionais

Inclusivas

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial

Experiências Educacionais
Inclusivas

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

Brasília DF
2006

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Departamento de Políticas de Educação Especial
Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão

Conselho Consultivo

Antônio Carlos do Nascimento Osório - UFMS
Cláudio Roberto Baptista - UFRGS
Dulce Barros de Almeida - UFG
Hugo Otto Beyer - UFRGS
Júlio Romero Ferreira - UNIMEP
Marcos José da Silveira Mazzotta - UNIV.MACKENZIE/SP
Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP
Rosita Edler Carvalho - UFRJ
Soraia Napoleão Freitas - UFSM

Organizadora

Berenice Weissheimer Roth

Projeto Gráfico

Ralph Augusto Silva Faleiro

Capa e Editoração

Gráfica e Editora Ideal Ltda

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
191 p.

1.Educação inclusiva. 2.Práticas educativas I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Colaboradores

Adriana Castro Barilo
Agda Felipe Silva Gonçalves
Amélia Rota Borges de Bastos
Ana Paula de Oliveira Moraes Soto
Ana Rosimeri Araujo da Cunha
Caroline Corrêa Fortes
César Augusto Bridi Filho
Cilza Rocha e Abrahão
Cláudia Maria Bischoff
Cleyse de Almeida e Silva
Cristina Maria das Dôres Silva
Denise de Oliveira Alves
Elodir de Fátima Oliveira
Erleane Ferreira de Oliveira
Fabiane Romano de Souza Bridi
Fabíola Rezende de Carvalho
Greici Keller de Oliveira Patrício
Heloíza Helena Simões Barbosa de Almeida
Hilce Aguiar Melo
Kátia Aparecida Maragon Barbosa
Luciana Januzzi de Melo
Lucimar Medeiros de Faria
Luzia Guacira dos Santos Silva
Mara Kirinus Piveta
Márcia Helena Pilon Mainardi
Márcia Maria Batista Costa Oliveira
Márcia Torres Néri Soares
Maria Cecília Corrêa de Souza Ribeiro
Marisa Medianeira Franchi Rodrigues
Marleide Batista Ramos
Michelle de Souza Santos
Neuza Maria Funchal Paiva
Nezimar Soares Rocha
Odilon Marciano da Mata
Patrícia Cunha
Rosane da Silva Ferreira
Rosângela Machado
Rosicler Schultze Pires
Salustiana Regina Brutti Nogueira
Sandra Elisa Muncinelli
Valter Calheiros de Souza

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

(ABRAMOWICZ, 1997).

Apresentação

O documento *Experiências Educacionais Inclusivas* é composto por vinte artigos que trazem relatos de boas práticas de ensino, pensadas para propiciar condições de aprendizagem que não excluam nenhum aluno; de educadores que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele.

São apresentadas experiências de gestão dos sistemas de ensino, de organização de recursos e serviços para o atendimento educacional especializado, de práticas educacionais inclusivas em sala de aula e de formação docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, bem como reflexões acerca da mudança de paradigma na educação especial.

Os textos foram encaminhados pelos municípios-pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e analisados pelo Comitê Consultivo formado por pesquisadores das instituições de ensino superior. Foram indicados relatos que representam o processo de transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Todas as experiências são legítimas, expressam a história da educação no nosso país, suas contradições e singularidades, evidenciam que não existe um caminho pronto e que basta percorrê-lo, mas que somente a partir da compreensão das necessidades presentes e da efetivação de políticas que resultem nas mudanças exigidas pela sociedade, poderá se concretizar, em cada município, a inclusão educacional.

As experiências apresentadas neste documento refletem o trabalho de todos os envolvidos no programa, os gestores e educadores dos municípios-pólo, os consultores desta publicação e demais profissionais que atuaram nos cursos de formação disseminados nas diversas regiões do país, para os 4.646 municípios de abrangência. A oportunidade de trabalhar com estes relatos não apenas enriquece as fontes de pesquisa e investigação sobre a inclusão em nosso País, mas nos coloca diante do novo compromisso que vem sendo assumido, em nível federal, estadual e municipal, para a garantia do acesso e qualidade no processo educacional.

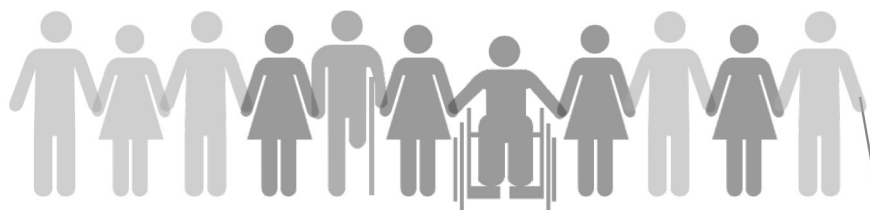
Para continuar avançando na construção de escolas inclusivas é necessário que cada sistema de ensino dê seqüência à investigação, referente à inclusão e à exclusão na educação, considerando os indicadores de acesso, permanência e progresso dos alunos na escola, bem como, aprofunde sua compreensão acerca do processo de escolarização, tendo como referência o acolhimento, o planejamento colaborativo, o acesso ao currículo e o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Sumário

1 - Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar Denise de Oliveira Alves e Kátia Aparecida Marangon Barbosa	15
2 - A Experiência da Gestão Político-Administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA Hilce Aguiar Melo e Rosane da Silva Ferreira	27
3 - Valorizando a Diferença: a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Natal/RN Luzia Guacira dos Santos Silva	37
4 - Educação Inclusiva: todos ganham Elodir de Fátima Oliveira, Cilza Rocha e Abrahão e Adriana Castro Barilo	45
5 - O Atendimento Educacional Especializado na Rede Regular de Ensino de Florianópolis/SC Rosângela Machado	53
6 - Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo Fabiane Romano de Souza Bridi, Caroline Corrêa Fortes e César Augusto Bridii Filho	63
7 - Experiências Educacionais Inclusivas no Município de Passos/MG Neuza Maria Funchal Paiva	75
8 - A Gestão da Implementação da Inclusão Escolar no Município de Cariacica/ES Perpassando as Políticas Públicas e a Formação Continuada de Professores Agda Felipe Silva Gonçalves e Nezimar Soares Rocha	83
9 - Do Conhecimento do Aluno à sua Inclusão Escolar Ana Rosimeri Araujo da Cunha e Rosicler Schultze Pires	93
10 - Inclusão: dos limites às possibilidades Cristina Maria das Dôres Silva	103

11 - Práticas Educacionais Inclusivas em Sala de Aula no Município de Caçador/SC Cláudia Maria Bischoff, Michelle de Souza Santos e Sandra Elisa Muncinelli	113
12 - Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar Patrícia Cunha e Odilon Marciano da Mata	121
13 - Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas Márcia Maria Batista Costa Oliveira	131
14 - Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória Mara Kirinus Piveta, Marisa Medianeira Franchi Rodrigues e Salustiana Regina Brutti Nogueira	139
15 - Caminhos Percorridos pela Educação Inclusiva em Ji -Paraná/RO Maria Cecília Corrêa de Souza Ribeiro e Lucimar Medeiros de Faria	147
16 - A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino no Município de Bagé - RS: construindo caminhos para a efetivação de um processo Amélia Rota Borges de Bastos e Márcia Helena Pilon Mainardi	155
17 - A Formação Docente e o Respeito à Diversidade: perspectivas para uma escola inclusiva no município de Feira de Santana/BA Ana Paula de Oliveira Moraes Soto, Márcia Torres Néri Soares e Marleide Batista Ramos	161
18 - Experiência Inclusiva: o preconceito decorre da falta de conhecimento Greici Keller de Oliveira Patrício	169
19 - Educação Inclusiva: uma experiência desenvolvida nas obras sociais do Aleixo “Escola Nossa Senhora Mãe e Mestre e Anexos” – Manaus/AM Cleyse de Almeida, Silva e Erleane Ferreira de Oliveira e Valter Calheiros de Souza	177
20 - Espaço Aberto à Inclusão: uma experiência do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – Rafael Veneroso – CRAEI-RV Fabiola Rezende de Carvalho, Heloíza Helena Simões Barbosa de Almeida e Luciana Januzzi de Melo	187

**Experiências Educacionais Inclusivas:
refletindo sobre o cotidiano escolar**



Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar

Denise de Oliveira Alves*
Kátia Aparecida Marangon Barbosa**

O futuro já não é o que era, diz um graffitto numa rua de Buenos Aires. O futuro prometido pela modernidade não tem, de fato, futuro. (...) perante isso só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. Com isso assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática e, portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais.

(BOAVENTURA SANTOS, 1997, p.322)

1 - Considerações iniciais

A inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

Este paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente *no outro*, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação.

Este ensaio propõe refletir acerca desse processo. Para tanto, toma como referência a implementação, no ano de 2003, do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que materializa a política pública de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos em 144 municípios-pólos¹, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

O fato deste Programa estar em processo de implementação nos traz uma proximidade histórica com as mudanças que se operam (ou não) no cotidiano escolar. Por um lado, esse fato pode ser visto como algo positivo, uma vez que nos permite captar, no seu percurso, a perspectiva dos atores (gestores, professores, alunos, pais), as representações sobre suas práticas educacionais, bem como a intensidade com que têm sido afetados pelos pressupostos legais e conceituais da política. Por outro, por mostrar um percurso que implica mudança de paradigma, esse fato mostra também incoerências e paradoxos do ponto de vista epistemológico e conceitual.

1 A terminologia Municípios-pólo é utilizada no âmbito do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade para designar a função de multiplicador da política de inclusão.

* Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão - MEC/SEESP

** Coordenadora Geral de Desenvolvimento da Educação Especial - MEC/SEESP

Entretanto, as reflexões aqui socializadas não têm a pretensão de servir de receitas mas sim de mostrar que a inclusão, tal qual a construção do conhecimento, é um processo individual e coletivo, que envolve não somente a razão mas igualmente a emoção, o desejo, a intuição, a subjetividade. Pensamos poder registrar um momento único e genuíno, em que uma nova dinâmica começa a ser instaurada, em que gestores e educadores como seres múltiplos, plenos de possibilidades, passam a assumir as suas singularidades, distantes da homogeneização, com mecanismos próprios de construção para um caminho que não está pronto mas que se faz ao caminhar.

2 - Em direção a práticas educacionais inclusivas...

As três últimas décadas registraram, no mundo inteiro, significativos avanços técnico-científicos e sócio-políticos que provocaram impacto na forma de ver e pensar a educação. Estudos internacionais revelam que os sistemas educacionais, tanto nos países do norte como nos países do sul, têm se caracterizado, predominantemente, pela exclusão de grupos em situação de desvantagem social e econômica. Em 1990, segundo Torres (2001) as estatísticas indicavam a existência de mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo.

Como conseqüência e em contraposição a esta realidade, os governos têm investido na implementação de políticas públicas na área da educação, visando combater a exclusão. Assim, a inclusão social e educacional é hoje, um movimento mundial que vem se intensificando particularmente a partir da década de 90. No Brasil, a educação inclusiva se materializa na transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo.

Paralelamente ao avanço da política e legislação educacional, diferentes tipos de reformas estão ocorrendo, acumulando-se um arcabouço de perspectivas, conhecimentos e práticas educacionais inclusivas.

Tratando-se especificamente do grupo social constituído por pessoas com deficiência, somos levados a problematizar a existência de sistemas paralelos de ensino especial e regular, organizando os espaços educacionais a partir de outra lógica, ou seja, de uma escola aberta para todos, com práticas colaborativas e formação de redes de apoio, uma escola onde gestores e educadores pratiquem uma pedagogia centrada na criança e promovam a participação da comunidade como um todo.

Destaca-se como marco no avanço da inclusão educacional, a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, celebrada na Guatemala em maio de 1999, da qual o Brasil é signatário. A importância dessa legislação consiste no fato de explicitar a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo, no art.1º, nº 2-a, discriminação como:

(...) toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

(MEC, 2004)

Entretanto, para determinados alunos este direito tem sido sistematicamente negado. São alunos que, por terem uma maneira peculiar de lidar com o saber, ou por apresentarem condições diferenciadas de comunicação e sinalização, colocam em cheque os referenciais aprioristas e empiristas que tem alimentado a docência.

Por muito tempo, o tratamento destinado a esses alunos tinha como objetivo sua adaptação, numa tentativa explícita de “normalização da deficiência” (como se isso fosse possível), numa total negligência para com a singularidade e complexidade do processo de construção de conhecimento.

Nunca houve, anteriormente, uma política clara de direcionamento do atendimento aos alunos com deficiência (especialmente deficiência mental) no sistema público de ensino.

Beyer (2006) problematiza o efeito de ambientes segregadores para a socialização e desenvolvimento cognitivo desses sujeitos

A grande dificuldade que encontramos nas escolas especiais deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisariam da convivência com crianças com condições cognitivas e sócio-afetivas diferenciadas das suas, vêem-se, através das situações pedagógicas e sociais correspondentes, atreladas a um modelo limitado de interação.

(BEYER, 2006, p)

A evolução da concepção que altera o enfoque da política de integração para a política de inclusão, reposiciona a educação especial no âmbito da política educacional brasileira por que a define como uma modalidade transversal que realiza o atendimento educacional especializado de apoio complementar e suplementar ao processo de escolarização.

Tal perspectiva propõe transformar as escolas e classes especiais em centros especializados e salas de recursos, não mais como espaços que *substituem* o acesso a escolas e classes comuns do ensino regular, mas como espaços para o atendimento educacional especializado.

Esta diretriz fundamenta-se, ainda, na diversidade de práticas educacionais inclusivas existentes hoje em nosso País, práticas essas que legitimam a viabilidade e eficácia de um sistema educacional único que acolha a todos indistintamente.

3 - Práticas educacionais inclusivas – para serem ditas com alegria...

Muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando sempre na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor.

(ALVES, 1994, p.8)

Parece-nos que falar de experiências bem sucedidas nas práticas educacionais e de gestão é entrar no terreno do intratável, do indizível. O discurso da lamentação é

um discurso cristalizado, autorizado no meio educacional. O seu reverso soa sempre como um romantismo pedante, um “estar fora da realidade”. Assumimos, neste instante, o risco de tratar aqui do reverso da tristeza e do sofrimento de ser educador.

Esta opção, ao contrário do que possa parecer, não se coloca na direção do simplismo de desconsiderar os fatores, de ordem diversa, que muitas vezes, obstaculizam o trabalho dos gestores e professores no cotidiano escolar, apenas pensamos que sobre eles se tem dito e escrito exaustivamente! Porém, muito pouco se tem dito e escrito sobre as experiências educacionais inclusivas que estão acontecendo nas escolas brasileiras. Pouco se tem falado sobre a viabilidade do cumprimento do disposto constitucional que garante o direito de todos à educação.

A interlocução que estabelecemos com os municípios, nos trouxe a dimensão desta mudança de perspectiva: mesmo mostrando os desafios e barreiras a serem transpostos, os professores falam do desejo, da utopia, da alegria de ser educador. Falam do processo de mudança, que num momento de ruptura com as concepções já estabelecidas, aponta caminhos novos e possíveis, por meio de práticas pedagógicas onde predominam o diálogo, a criação, a construção da autonomia, a descoberta, a participação, a co-autoria do conhecimento e o senso de responsabilidade com o coletivo.

A riqueza destas experiências² revela a realidade vivida nos sistemas de ensino e nas escolas, situações do cotidiano, que necessitam de respostas eficientes. O “não saber como fazer”, e a imprevisibilidade dos resultados, talvez seja o grande ganho neste processo, pois é neste momento de crise, que gestores e professores buscam novos conhecimentos e criam alternativas, que poderão, ou não, atender às necessidades emergentes. Talvez seja oportuno resgatar aqui o significado de crise utilizado por Leonardo Boff:

Crise é uma descontinuidade e uma perturbação dentro da normalidade da vida provocada pelo esgotamento de possibilidades de crescimento de um arranjo existencial (...) abrindo um novo caminho de crescimento e rasgando um horizonte de possibilidades. A crise é um processo normal de todos os processos vitais. Ela emerge de tempos em tempos para permitir a vida permanecer sempre vida, poder crescer e irradiar.

(BOFF, 2002: 24/5)

Muitas são as possibilidades de reflexão que este contexto sugere, no entanto, elencamos alguns eixos, por considerá-los significativos, na medida em que caracterizam rupturas, sinalizam novos caminhos e uma direção diferente.

3.1 - Uma nova concepção de gestão...

Como consequência das atuais mudanças que perpassam a educação em todo país, se instala a necessidade de equiparar as oportunidades de acesso e permanência na escola, garantindo uma educação de qualidade para todos. Neste sentido, os sistemas educa-

² Ao dizer de Monteiro (2001) *experiência* é concebida como um conjunto de vivências significativas através das quais o sujeito identifica, seleciona, destaca os conhecimentos necessários e válidos para a atividade profissional e exclui aqueles não validados pela sua própria ação.

cionais procuram articular orientações e diretrizes, com o objetivo de melhor subsidiar esses sistemas, para avançarem num processo de reforma estrutural e organizacional.

Em resposta a este contexto educacional, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade assumiu a opção de desenvolver ações que pudessem garantir um amplo processo democrático, envolvendo diferentes atores da esfera pública e também os gestores das escolas, os quais de forma direta ou indireta, influenciam na qualidade da educação do município. A esfera pública implementa políticas educacionais orientadas pelo princípio da inclusão, enquanto os gestores das escolas se comprometem com a elaboração de projetos político pedagógicos que valorizam o desenvolvimento profissional e o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar.

O Programa incorpora o princípio constitucional de “gestão democrática do ensino público” (C.F. art. 206, inciso VI), cujos pressupostos são, “a descentralização, a transparência, a impessoalidade, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo e competência”. (MEC, 2005, p.18). Este Programa, ao eleger tais princípios, que também balizaram a elaboração do Plano Nacional da Educação, reconhece nos municípios-pólo os protagonistas desta ação, e trabalha em regime de colaboração, fortalecendo e efetivando uma nova relação entre governo federal, estadual e municipal.

Cabe destacar aqui que os municípios-pólo foram escolhidos exclusivamente por critério geográfico³, estratégia que incentivou a criação de uma cultura de parceria e apoio entre os atores envolvidos - no caso, entre os municípios-pólo e os municípios de abrangência. A relação que se constituiu entre os municípios a partir das ações do programa, favoreceu um aprendizado político-pedagógico cotidiano.

Um exemplo deste aprendizado que pode ser destacado, diz respeito à iniciativa de um município-pólo, de criar um Fórum dos secretários de educação dos municípios de sua área de abrangência. Este fórum tem por objetivo constituir-se num espaço que promova o intercâmbio de experiências e prioridades que possam corroborar com a construção de boas políticas educacionais inclusivas.

A efetivação de uma gestão democrática estabelecida entre os atores deste Programa considera o momento atual e propõe aos municípios repensar a organização do sistema escolar local, tendo em vista a importância da escola na vida das pessoas e os processos formativos que estão presentes nas concepções e práticas assumidas pela escola. O reflexo deste movimento se faz presente nos seminários regionais, onde os gestores dos municípios-pólo passam a trabalhar como multiplicadores das concepções e princípios que fundamentam a educação inclusiva. Estas concepções e princípios são assegurados através dos eixos temáticos: *Fundamentos e princípios da educação inclusiva, orientações e marcos legais para a inclusão, escola e família, gestão escolar para a inclusão e atendimento educacional especializado.*

Buscando uma maior interação entre a gestão escolar e as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas, o Projeto Educar na Diversidade⁴, como ação complementar, tem foco na formação docente com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino por meio do desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. O apoio a estes profissionais promove sua autonomia para responder aos desafios impostos por uma escola acolhedora.

3 Como trabalhamos na perspectiva de municípios-pólo, como multiplicadores, o critério de escolha baseou-se na potencialidade do município de agregar o maior número de municípios de abrangência.

4 As ações desenvolvidas no âmbito do Projeto envolvem escolas dos 144 municípios-pólo e de 13 municípios de abrangência. Até o final de 2006, o Projeto deverá alcançar cerca de mil escolas.

Trabalhando com esta perspectiva, o programa ao mesmo tempo em que alcança os responsáveis pela gestão pública dos municípios de abrangência, pode compartilhar com a sua rede as informações e decisões que norteiam a implementação das mudanças necessárias na gestão escolar.

3.2 - Uma nova concepção de formação

Os professores não estão preparados...

A aproximação dos municípios por ocasião dos Cursos de formação constituiu-se em rica possibilidade de escuta. As falas dos gestores e educadores, inicialmente, revelavam um imaginário de descrença na possibilidade de mudanças efetivas em suas práticas educativas e um grande desconforto frente à “tantas propostas políticas, apresentadas pelos governos”, sendo que a cada nova política educacional, sentiam-se *despreparados*, tendo que romper com o trabalho que estavam fazendo, para se adequar as exigências de uma nova lei.

Sem dúvida, esses profissionais haviam construído um campo de conhecimentos que lhes permitia alicerçar sua prática. Modelos de formação e referenciais de docência reducionistas que não comportam a complexidade dos processos de ensinar e de aprender na e com a diversidade. O não estar preparado (recorrente na fala dos educadores) revelava o desconforto na medida em que a formação proposta pelo eixos temáticos do Programa apontaria para o caminho inverso, ou seja, a desconstrução destes referenciais. Como tantos anos de experiência poderiam ser problematizados?

Esta resposta os professores construíram na medida em que puderam pensar sobre seus “modos de fazer”, refletir sobre suas práticas à luz dos marcos conceituais da educação inclusiva. Fragmentos da fala de duas educadoras ilustram esta afirmação:

Fala 1⁵ - Quando a gente fala da inclusão, eu não consigo entender: (...) A gente se diz educador e ao mesmo tempo só quer ensinar alunos cheirosinhos, bonitinhos, que não tenham nenhum tipo de problema. É isso que é ser educador? Trabalhar com alunos deficientes não é coisa fácil, mas também não é o caso de não aceitar só por que não temos formação, pois temos que ir à luta. A formação a gente vai buscando por toda a vida e depois, tem coisas que só se aprende na prática mesmo. Se eu não tivesse, por exemplo, um aluno Down, (...) jamais iria correr atrás do conhecimento.

Fala 2⁶ - Eu sempre aceitei estes alunos e nunca tive problemas., (...) também não deixo lá jogado no canto só para dizer que está integrado, Já aprendi muito com estes alunos, muito mais do que com os outros que não tem nenhuma deficiência: pra mim formação é isso: vou lendo, conversando com minhas colegas, experimentando, nem sempre dá certo, às vezes me sinto literalmente perdida, falta o conhecimento, né? Será que meu trabalho seria melhor se eu soubesse mais sobre as deficiências? Não sei.

5 Fala recolhida por ocasião da realização do curso de formação de gestores e educadores (município-pólo do estado de SP).

6 Fala recolhida por ocasião da realização do curso de formação de gestores e educadores (município-pólo do estado do RS).

Estas educadoras, como muitas outras, não tiveram, em sua formação inicial, disciplinas ou conteúdos de educação especial, mas isso, ao contrário de se interpor como obstáculo, as desafia a *ir à luta*. É interessante reconhecer que o exercício de olhar para dentro de si, de repensar-se enquanto profissional, expor seus sentimentos, fazer saber que às vezes se sente sozinha, *literalmente perdida*, revela a condição humana de eterno aprendiz.

Larrosa analisa a experiência *repensar-se* do ponto de vista de como o exercício da docência integra e medeia as relações da pessoa consigo mesma:

Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes, não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes, não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir.

(LARROSA, 1998)

As falas revelam, ainda, a compreensão de que a formação de educadores não é algo pontual, que se dá meramente via um curso de graduação, pós-graduação, ou ainda, quando este professor afasta-se de sua sala de aula para participar de um seminário. Esta concepção estabelecia uma cisão entre a teoria e a prática, entre o fazer docente e a reflexão sobre este fazer. Revelam uma nova concepção de formação, compatível com a perspectiva de uma escola inclusiva. Formação essa que, nas palavras de Pinto (2002, p.89). *Consubstancia-se, de forma expressiva, como uma questão política, caracterizando-se por um contexto transitório, histórico, (...) marcada por contradições.*

3.3 - Uma nova concepção de currículo

Como nos ensina Mantoan(2003) não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz epistemológica. Segundo a autora “ (...) ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados”. (p.61/2).

A escola inclusiva, numa dinâmica promissora, busca a reorientação curricular, propondo uma nova forma de abordar os conteúdos curriculares no cotidiano escolar. O planejamento curricular coletivo pode acontecer por áreas, ciclos ou assuntos de interesse comum. Esta ação da escola desloca o enfoque das seqüências lógicas, hierarquização de conhecimentos, ordenamento e grades horárias, passando para um novo entendimento do currículo e sua função. Tal concepção propõe a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Na medida em que os sujeitos da ação educativa envolvem-se com a elaboração do currículo, tornam-se mais sensíveis passando a ter um novo olhar para os educandos. O professor sente-se capaz de enxergar e entender as diferenças individuais, assumindo a necessidade de um tempo mais amplo de formação dos sujeitos, procurando uma conexão entre os tempos escolares e os tempos da formação humana, ressaltando a importância de uma inversão de centralidade da escola: os alunos e não mais os

conteúdos, passam a ser o centro de toda a organização escolar. Elaborar currículos, segundo Glat e Oliveira (2003, p.9):

(...) é tomar decisões sobre os saberes que serão considerados, valorizados ou transmitidos pela escola. É também decidir quanto à criação, ou não, de grupos excluídos e culturas negadas pela escola. A perspectiva multicultural faz com que o currículo se comprometa com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades.

O trabalho baseado na concepção da educação inclusiva reconhece e valoriza sobretudo as características individuais do processo de construção de conhecimento de cada aluno. Esta concepção enfatiza as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e sucesso escolar, e é distinta à concepção de adaptar o currículo com base na “dificuldade da criança” para aprender.

Assim, uma escola inclusiva, numa perspectiva sistêmica pressupõe também uma nova organização curricular, uma organização que considere as necessidades de todos os alunos, garantindo outros possíveis caminhos, que possam favorecer a construção da autonomia social e educacional.

4 - Reflexões finais sempre provisórias...

As reflexões ora compartilhadas, contribuem para o entendimento de que o caminho percorrido desde a Constituição de 1988 em direção a práticas educacionais inclusivas não é linear, evidenciando tanto avanços quanto rupturas, resistências, atravessamentos, tensões, desafios. Este movimento ficou evidente tanto na aproximação direta com os municípios quanto nos relatos das experiências aqui socializadas.

As relações que os gestores e professores estão estabelecendo entre suas práticas e a implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade são ainda recentes, atuais ao ponto de não estarem completamente instituídas. Entretanto, na base da mudança dos pressupostos epistemológicos que fundamentam as políticas educacionais está o princípio democrático da educação para todos, ideário que só se efetiva em sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles.

O movimento que estamos vivendo é de mudança paradigmática, de perplexidade frente ao novo, talvez o momento mais rico de nossa trajetória de educadores. Mantoan (2003, p.16) faz referência a um novo *paradigma do conhecimento que está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos*. Paradigma este que nos faz problematizar nossa sociedade racional, de espírito científico, da busca incessante pela “verdade”. Nos faz questionar nossa escola, representante desta racionalidade, com papel de controle, de normatização, totalmente incompatível com o princípio do acolhimento a diversidade.

A inclusão nos chama ao aprendizado da compreensão⁷ frente à fragilidade humana. Compreender a riqueza da diversidade humana, compreender o outro como ele é,

7 Alusão a Edgar Morin em Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.

compreender que o diferente não é sempre o outro, somos todos e cada um. A inclusão nos ensina, ao dizer de Maturana (1998) que não são todas as interações entre seres humanos que são sociais, que aquelas baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito, não podem ser consideradas sociais, pois negam a nossa condição biológica básica, *negam o outro como legítimo outro na convivência*.

O caminho trilhado até o momento mostra a capacidade dos sistemas educacionais de responder, com eficiência, a demanda proposta pelos marcos legais e conceituais da educação inclusiva. No entanto, a cada dia se constata uma crescente necessidade de se identificar e remover novas barreiras, articulando renovadas respostas frente aos desafios que precisam ser vividos no dia-a-dia, com otimismo e compromisso com um futuro mais justo para todos nós.

Inevitavelmente, refletir sobre estas práticas é condição essencial para continuarmos avançando. Como nos ensina Santos, *só nos resta reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser...*

Referências

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 4ª ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.

BEYER, H.O. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. In: **Inclusão**: Revista da Educação Especial. V2. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BOFF, L. **Crise, oportunidade de crescimento**. Campinas, SP: Verus, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. MEC/SEESP, 2004.

_____. **Documento norteador para a elaboração do Plano Municipal de Educação**. SEB/MEC, 2005.

GLATE, R. & OLIVEIRA, E.S.G. **Adaptação Curricular**. Disponível em: www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/report_adaptacao_curricular_pt.html. Acesso em: 02-08-2006.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 – Coleção cotidiano escolar.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MONTEIRO, A.M. A Prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: Candau, V.M.(org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, M.G.G. Formação de professores em serviço: refletindo sobre uma experiência vivida. In QUADROS, C. e AZAMBUJA, G. **Formação de professores em serviço**: a experiência da Unifra. Santa Maria: Unifra, 2002.

SANTOS, B.S. **Pela Mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TORRES, R.M. **Educação para Todos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Tradução de Daisy Moraes.

Contatos

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios – Bloco L – Sala 600
Brasília/DF
CEP: 70047 – 901
Telefone: (61) 2104 9814
(61) 2104 8188

**A Experiência da Gestão Político-Administrativa
da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA**



A Experiência da Gestão Político-Administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA

Hilce Aguiar Melo*
hilcemel@bol.com.br

Rosane da Silva Ferreira**
rosaneferreiraf@bol.com.br

RESUMO

Pretende-se com este artigo, socializar a experiência da gestão político-administrativa na rede municipal de ensino de São Luís/MA no contexto da Política Nacional de Educação Inclusiva. Para melhor visibilidade da realidade posta, apresenta-se o movimento da Educação Especial nesta instância administrativa por meio de algumas concepções referentes ao atendimento educacional especializado. Defende-se a instituição processual de uma escola, que reconheça a diversidade de ser, de pensar, viabilize a inclusão social de seus sujeitos e a superação das desigualdades humanas reducionistas. Privilegia-se, como fonte do diálogo teórico-prático, aspectos da organização gestora desta rede de ensino, e seu objeto de ação – os alunos matriculados nos níveis e modalidades de ensino, sem distinção - articulando às experiências no atendimento educacional especializado, a reflexão-ação necessária no processo de construção de uma escola para todos.

Sob as Diretrizes da Política Nacional de Educação Inclusiva, a Secretaria Municipal de Educação-SEMED vem refletindo desde 2003 ações que respondem ao objetivo transversal de desenvolver as habilidades leitoras e escritoras nos alunos dos níveis e modalidades de ensino. No entanto, este movimento não reduz as outras ações político-pedagógicas anteriores (a qualidade de ensino na rede), mas amplia as possibilidades de resultados destas ações ao desfragmentá-las, por meio do Programa Diretor da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, o “São Luís te quero lendo e escrevendo”¹.

O referido Programa desdobra-se em ações e projetos, inclusive os anteriores ao mesmo, cada um com especificidades diversas, mas convergindo para o objetivo principal da Política Nacional de Educação Inclusiva, sintetizado pela igualdade de oportunidades para todos na construção de suas aprendizagens.

¹ O Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” foi instituído em 2002. O referido Programa, configura-se como programa diretor do sistema educacional em destaque, planejado a partir de uma dinâmica organizacional que envolve eixos de formação, gestão, rede social, acompanhamento e avaliação. Pretende, por meio da articulação sistêmica entre esses eixos, construir as condições e possibilidades para desenvolvimento de novos paradigmas educacionais para a educação escolar da rede pública municipal de ensino de São Luís/MA. Utilizando o Programa como pano de fundo, este sistema de ensino vem redefinindo suas políticas educacionais, com vistas a intensificar a política de formação continuada dos profissionais da educação e favorecer a valorização do magistério, a organização e funcionamento da Secretaria - instância administrativa - e das escolas, com uma proposta que viabiliza o trabalho pedagógico com qualidade e que visa garantir respostas educacionais significativas aos alunos da rede de ensino, sem exceção

*Mestranda em Educação/UFMA, Pedagoga, Licenciada em História, Coordenadora Pedagógica da Superintendência da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA. ** Mestranda em Educação Especial/UEMA, Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Superintendente da Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA.

A postura de observação e reflexão sobre a realidade educacional e diversidades sócio-culturais do Município de São Luís, e o compromisso com a nova concepção de educação orientada pela LDB nº 9.394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação na Educação Básica/2001, levou a todos que fazem parte do desenvolvimento de propostas, diretrizes e ações pedagógicas a pensar uma reestruturação curricular compatível com estas reflexões e concepções.

Neste processo, para que a escola não se configure como espaço de reforço às desigualdades, em prejuízo de sua função social (sob uma ótica progressivista), que é promover ambiente de estímulo, desenvolvimento e construção de conhecimento, é preciso saber trabalhar com as diferenças de gênero, culturais, cognitivas etc. Reconhecer e não ocultar essas diferenças no contexto das diretrizes e políticas que vem orientando a educação no Brasil e no mundo, não se trata mais de uma ação isolada que envolva apenas as subjetividades dos atores educacionais, mas de um movimento internacional que abrange a legislação e as políticas públicas para a educação no mundo. Tirar proveito deste momento histórico, sob a perspectiva de que esse “reconhecimento” às diferenças não se dê plenamente pela lógica capitalista, é tarefa para os profissionais que acreditam e realizam uma educação libertadora, rumo a desconstrução da sociedade mercadologizada.

Na experiência dinâmica e dialética com as escolas da rede pública municipal de São Luís/MA, base concreta para construção deste artigo, esta preocupação-ação, vem se traduzindo na política educacional desta rede de ensino, no reconhecimento das necessidades educacionais especiais de todos os alunos, desviando o enfoque do termo “especial”, que atribui aos sujeitos a essência de anormalidade, para um novo significado que se amplia, abrangendo o contexto escola, num entendimento de que esta – a escola -, também apresenta necessidades especiais na sua forma de responder satisfatoriamente às demandas cognitivas de qualquer aluno, levando em consideração suas características biopsicossociais.

Neste entendimento, o modelo de atendimento escolar oferecido aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais-NEE realizado pela Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de São Luís, segue como paradigma um fazer pedagógico, cujo reflexo orienta para um movimento de reconstrução da cultura escolar em seus saberes e práticas a serem fundamentados por princípios como o direito de pertencer e ser aceito, na contra-mão da lógica do capital, conforme o entendimento de Gimeno (2002, p.119), pois:

[...] não há forma de exclusão mais radical do que aquela que implica o sentimento de que uma pessoa não é importante para ninguém, é negada (como indivíduo ou como grupo), seja pela condição de ser mulher, criança, imigrante, idoso, negro, aposentado, ignorado na escola, cigano, delinqüente, deficiente, mendigo ou por não falar, pensar, rezar ou querer como nós.

Assim, na perspectiva deste entendimento, a inclusão de todos os alunos com NEE vem se traduzindo na referida instância administrativa por meio do “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”, com o objetivo principal de contribuir para a construção de uma escola que articule a concepção de educação inclusiva, o currículo a ser

desenvolvido, com a construção de sujeitos – alunos - coletivos que possam transformar a realidade da exclusão em possibilidades de superação. Como participantes deste processo, e mesmo com a clareza de que nessa construção, encontramos-nos ainda distantes do status que nossa utopia de educação para todos de direito e de fato acena, é conveniente evidenciar que pela força do movimento dialético que se estabelece nas relações educacionais e sociais, e acirramento de suas contradições, é possível acreditar no atendimento educacional de alunos com necessidades especiais na rede de ensino do Município de São Luís/MA.

Da realidade em processo, é conveniente colocar, em evidência, o processo de avaliação psicopedagógica², que se constitui como dinâmica fundamental para levantamento do alunado com NEE, bem como das possibilidades e barreiras para aprendizagem deste público alvo. A avaliação psicopedagógica distancia-se do modelo clínico de avaliação por fundamentar sua prática no próprio contexto escolar – onde o aluno se encontra em situação de aprendizagem, além dos contextos social e familiar.

Partindo-se deste entendimento – da valorização à diversidade e respeito ao sujeito aprendente – muitas ações práticas podem ser desenvolvidas para a construção de uma escola pluralista, que articule a diversidade biopsicossocial dos alunos com seus próprios itinerários (necessidades educacionais) pedagógicos. Segundo Gadotti (1998, p. 18), o projeto da escola depende da ousadia de seus agentes e de cada escola em se assumir como tal, partindo da cara que tem, seu cotidiano e seu tempo-espaço, isto é, no contexto histórico em que ela se insere.

Na trajetória de ação que a Educação Especial tem desenvolvido na rede municipal de ensino de São Luís, quando consideramos as categorias espaço e tempo, em relação ao atendimento educacional especializado realizado pelas escolas, verifica-se a heterogeneidade quanto aos níveis de entendimento e ação inclusivos. Esta característica - da inclusão educacional em processo – pode estar presente em nossa realidade de formas dicotomizadas e de variadas e inesgotáveis maneiras. Por exemplo, um diretor recusa sutilmente o atendimento sob o pretexto de desejar o melhor lugar para o aluno, quando o outro reafirma a qualidade do espaço pedagógico sob sua gestão, considerando o desafio do atendimento enquanto possibilidades para uma práxis que eleve a escola em sua dimensão pedagógica. Dentre tantas outras experiências possíveis de ilustração, e de diferentes âmbitos, pode-se ainda identificar uma multiplicidade inesgotável de situações. De professores e profissionais que no movimento de promover acessibilidade de qualquer aluno ao currículo encontram-se em estágios diferentes e divergentes, consideradas suas concepções, e as ações desenvolvidas pela equipe gestora da área de educação especial em unidade com os níveis e modalidades de ensino para a superação das contradições existentes, na construção de uma rede de ensino inclusiva.

2 A avaliação psicopedagógica – processo de atendimento especializado realizado por equipe interdisciplinar, que se inicia pela solicitação da escola – na pessoa do professor ou representante da equipe pedagógica -quando existem suspeitas de entraves para a aprendizagem do aluno. Estende-se até o momento de sua conclusão quando é traduzida por meio de relatório constando o teor das observações realizadas durante o movimento desta avaliação. Na dinâmica em questão, ocupam posição de destaque por suas atuações específicas, o professor itinerante e o professor de classe comum. O primeiro realiza atendimento nas escolas do sistema de ensino em apreço, para efetivação da avaliação psicopedagógica e orientações que darão suporte pedagógico aos professores das classes comuns, através de acompanhamento periódico às escolas. Quando a avaliação psicopedagógica chega ao seu final e se constata que o aluno apresenta NEE – permanentes ou transitórias - o professor itinerante em conjunto com o professor da classe comum (sala de aula regular) mediará as decisões ou flexibilizações necessárias no currículo para que o aluno tenha respeitadas as suas características para a aprendizagem e assim possa se beneficiar do mesmo. É necessário reforçar que para o movimento de inclusão sob a ótica progressista, flexibilizar o currículo não implica negá-lo na sua essência, e sim organizar suas modalidades adaptativas (metodologias, avaliação, temporalidade) conforme as necessidades pedagógicas do aluno para que se dê o acesso à aprendizagem.

Em um reforço às idéias anteriormente desenvolvidas e reafirmando o movimento dos que contribuem com o processo de aprendizagem de todos os alunos, evidencia-se, mais uma vez, que o Projeto Político Pedagógico em seu movimento para uma educação de qualidade, tem via de mão dupla, e é relação dialética entre escola – comunidade – sociedade. Advoga-se que o referido movimento pela educação inclusiva tem implicado em novas concepções de aprendizagem e de atendimento educacional de crianças, jovens e adultos, se ampliando e deslocando em abrangência, para o contexto escola, que neste entendimento, é que apresenta as necessidades especiais na sua forma de responder satisfatoriamente às demandas cognitivas de qualquer aluno. A escola deverá envolver, portanto, em seu currículo, metodologias, objetivos, conteúdos e avaliações, as prioridades pedagógicas que se traduzem pelas necessidades educacionais de cada aluno.

Na perspectiva desta análise, Carvalho (2000, p. 60) esclarece que:

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola.

Uma escola, com Projeto Político Pedagógico que segue o paradigma da inclusão, deve configurar-se como um espaço processual, no que se refere à sua organização, pois mesmo considerando o instituído – leis, valores e componentes curriculares – é enfaticamente reconhecida pela sua característica instituinte, porque estabelece, cria objetivos e metodologias, para a consolidação de uma cultura organizacional que respeita a humanidade em suas diferenças.

Em síntese, cada escola de qualquer espaço, nesse momento histórico, deverá expressar os interesses, as aspirações e o compromisso dos seus profissionais no sentido de responder, na dinâmica de sua construção-ação, perguntas como: Que tipo de escola queremos? Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar? Que necessidades educacionais os alunos apresentam para serem satisfeitas no âmbito de sua autonomia moral, social e intelectual? E, finalmente, como colocar o projeto escolar em constante avaliação, dentro da prática ação-reflexão-ação?

Acredita-se, respondendo dialeticamente a tais questões – ininterruptamente – que em nossas práticas individuais e coletivas estaremos caminhando rumo à escola e sociedade inclusivas.

E neste cenário, apresenta-se, neste artigo, a perspectiva da gestão da rede municipal de ensino de São Luís/MA, traduzida por meio do acompanhamento da Superintendência da Área de Educação Especial e sua considerável organicidade nos planejamentos e ações, em todos os segmentos que constituem esta secretaria.

Desta forma acredita-se, poder-se estar gerindo um paradigma que se opõe e extrapola ao modelo mercadológico que predomina nas relações sociais ainda vigentes, evidenciado nas palavras de Mantoan (2000 p. 45):

Estamos, portanto, no limiar de uma situação em que pensar sobre a educação é, acima de tudo, um ato que extrapola a própria questão pedagógica dos métodos, currículos, didáticas, embora não se possa jamais deconsiderá-los de vez. Trata-se de adentrar por outros caminhos, que conduzem ao entendimento da condição humana, em suas mais dignas e elevadas aspirações. Referimo-nos à liberdade de expressar idéias e sentimentos, à autonomia na construção dos conhecimentos e valores e o respeito ao modo de viver e pensar do outro [...].

A educação, no contexto dessas mudanças nas relações sociais, tem se revelado necessidade urgente e constante entre os que atuam no processo educativo nos sistemas de ensino.

Diante deste entendimento, apresentam-se algumas das características identificáveis no âmbito político-administrativo da Educação Especial na rede municipal de ensino de São Luís/MA, e a convergência de suas ações no atendimento aos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Toda e qualquer estrutura de ensino traz, como eixo central, a organização do currículo. Nesta rede de ensino, esta situação não é diferente, no entanto, este instrumento dinamizador do conhecimento escolarizado na realidade educacional, aqui caracterizada, se traduz sempre em função do sujeito aprendente no seu contexto sócio-histórico, consideradas as suas características para a aprendizagem. Desta forma, o currículo a ser desenvolvido com o alunado que apresenta necessidades educacionais especiais é o mesmo proposto pelos níveis e modalidades de ensino constantes na rede, resguardadas as suas possibilidades de flexibilização.

A referida configuração curricular pode ser justificada tanto pelo fato da plasticidade humana para aprender, quanto pelas experiências de acesso ao currículo que vêm sendo desenvolvidas na dinâmica desta rede de ensino. Entretanto, convém destacar que no movimento pelo acesso dos alunos e alunas com necessidades especiais ao currículo, que nesta rede vem se construindo desde 1994, encontramos ainda diante de desafios que envolvem o enfrentamento de barreiras de ensino muito significativas no universo escolar. Estas barreiras, muitas das vezes, se materializam no âmbito da gestão sistêmica da rede, da formação dos profissionais e das políticas públicas sob forma de concepção homogeneizante dos sujeitos aprendentes. É neste campo de luta político-pedagógico-ideológico, que a Educação especial vem dialeticamente defendendo os espaços necessários para que a educação inclusiva, nesta rede de ensino, seja de fato para todos, e uma referência cujo compromisso com a educação seja sua marca visível em nosso país, não somente pelas notícias que se ouve, mas pelos resultados qualitativos e quantitativos que se constata.

É desta forma que a Superintendência da Área de Educação Especial-SAEE, nesta rede de ensino, define-se articuladora no apoio pedagógico, metodológico e político nas frentes de trabalho onde a tônica é a gestão administrativa, formação dos profissionais da educação e acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem, que envolve os alunos cujas respostas pedagógicas não correspondem às suas necessidades. Direciona, para tanto, suas ações aos alunos com deficiência mental, sensorial, motora, múltipla, Síndrome de Down, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), Condutas Típicas e Altas habilidades, a fim de identificar suas necessidades educacionais, os estilos de

aprendizagem que requerem e finalmente mediar na rede de ensino as condições necessárias para que se dê o acesso ao currículo por meio de suas flexibilizações.

Cientes das novas exigências sociais do momento e comprometidos em contribuir com a construção de uma nova ética social, mais tolerante e justa, esta secretaria de educação vem se esforçando para melhorar, a cada dia, a qualidade física e técnico-pedagógica das escolas públicas municipais de São Luís/MA.

Para tanto, necessitamos de novas concepções e novas formas de educar, rompendo com mitos e preconceitos enraizados, para podermos desenvolver nos sujeitos aprendentes, não importando suas características, as potencialidades necessárias para o desempenho digno no convívio social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIMENO, S. J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, H. A. & FERREIRA, R. S. Necessidades educacionais especiais: uma lente para o reconhecimento das diferenças existentes na escola. In: **Revista Pedagogia – Cotidiano Ressignificado**, V.1, nº 1, p.55 a 69. São Luís: Editora Central dos livros, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

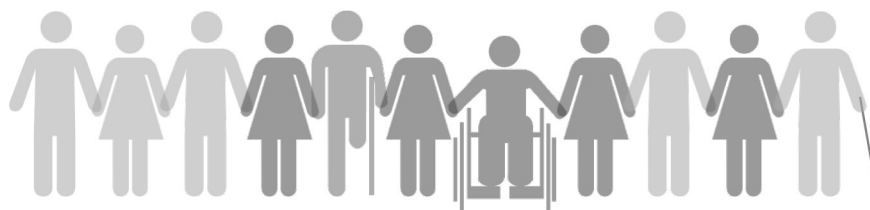
RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri et al. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

Contatos

Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA
Superintendência na Área de Educação Especial
Rua Sete de Setembro nº 238 – Centro
São Luís/MA
Cep: 65010-120
Telefone: (98) 3212 8215
Fax: (98) 3212 8242

**Valorizando a Diferença: a educação inclusiva
na rede municipal de ensino de Natal/RN**



Valorizando a Diferença: a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Natal/RN

Luzia Guacira dos Santos Silva*

A busca pela valorização das diferenças, na rede municipal de ensino de Natal/RN, através da efetivação de ações em prol da construção de uma escola capaz de trabalhar com a diversidade, teve início em meados dos anos 80, sob o princípio da Integração, fato ocorrido antes mesmo que fossem criadas, no município, políticas públicas no sentido de garantir aos educandos com necessidades educacionais especiais, o acesso e a permanência, com qualidade, em escolas e classes comuns.

Essa prática foi consolidada, legalmente, através da promulgação da Lei Orgânica do Município de Natal, em três de abril de mil novecentos e noventa, através de seus artigos 154 e 165, cujo teor assegura não apenas o acesso e o ingresso, mas, sobretudo, a permanência de pessoas com deficiência na escola comum, ampliando, desta forma, a responsabilidade de atuação das escolas, no sentido de viabilizar ações que efetivassem esse processo.

Nos anos de 1991 e 1992, foi realizada uma pesquisa nas escolas da rede, pelos membros da, então, Equipe de Educação Especial da Secretaria, acerca das expectativas das equipes técnicas e dos docentes, em relação à implantação de uma proposta que garantisse a integração de alunos com deficiência nas salas de aula comum.

Registrou-se em relatórios que, na maioria das escolas, aconteceram resistências ao intento, configuradas em muitas críticas e indagações. Dentre estas, aquelas que denotam preocupações quanto aos critérios de eleição da pessoa com deficiência e às condições de trabalho dos professores.

Também se questionou sobre a capacidade da própria rede de ensino em atender às necessidades educacionais de todas as crianças matriculadas, envolvendo: a necessidade de uma equipe multidisciplinar e competente na Secretaria de Educação, para acompanhamento e orientação aos professores; a dotação de materiais e instrumentos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem; a adequação do espaço físico das escolas; a redução do número de alunos por turma; a matrícula de alunos com o mesmo tipo de deficiência por sala de aula; a existência de professores de apoio para auxiliar o professor titular no atendimento a todos os educandos.

Outro aspecto presente foi a preocupação quanto à formação docente, refletindo a visão convencional da necessidade de métodos e técnicas apropriadas e de professores especializados para trabalhar com os alunos então denominados “Portadores de Deficiência”. Na verdade, preocupações bastante procedentes quando, então, se consideravam princípios básicos da Teoria da Normalização¹, tais como: similaridade, socia-

1 Teoria da Normalização – Configura-se pela finalidade de propor normas e princípios destinados a facilitar a efetiva incorporação das pessoas com deficiência em ambientes da vida comunitária. A escola, segundo essa teoria, deveria recorrer a metodologias e conteúdos individualizados em currículos e programas centralizados no aluno. (PÉREZ-RAMOS, A.; 1997)

*Doutora em Educação/UFRN, Professora e Orientadora Educacional da Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN.

lização, continuidade e integração, para a adaptação da formação escolar dos alunos com deficiência.

Essas indagações foram enfatizadas pela crença de que “*a escola não está preparada para lidar com os alunos normais, quanto mais com os especiais*”², aliás, o que ainda ouvimos, com bastante ênfase, nos dias atuais, trabalhando com os princípios da Escola Inclusiva.

Foram levantadas, também, questões em relação ao próprio processo de Integração, configurando certo entendimento sobre o mesmo, por parte de docentes e técnicos das escolas, além de apontarem para uma perspectiva de abertura e da percepção da necessidade de engajamento e responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, para sua real efetivação.

Após o levantamento e análise dessas informações, consta nos registros da Secretaria Municipal de Educação - SME que, em 1993/94, os membros da equipe pedagógica de Educação Especial, elaboraram a Proposta de Ensino Especial, ainda em vigor e em processo de reformulação, que foi implantada oficialmente em dez escolas da rede municipal, em 1994. Essa proposta traz como objetivo a:

promoção e desenvolvimento de programas que contemplem a inserção do aluno portador de deficiência no contexto regular de ensino, de modo a garantir sua integração através de situações educacionais que o tornem capaz de se auto-construir mental, afetiva e socialmente, tendo respeitados os seus direitos de produzir e exprimir idéias, desejos e sentimentos. (PEE³/SME, 1994)

Dois anos depois, em 1996, com o crescente número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais, o Conselho Municipal de Educação, promulgou a Resolução nº. 001/96 (ainda em vigor e, também, em processo de reformulação), que fixa normas relativas à educação de alunos com deficiência mental, física, sensorial e múltipla, considerando: a Constituição Federal vigente, o artigo 9º da Lei Federal Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971; os artigos 2º e 8º da Lei Federal Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989; os artigos 153, 154, 156 e 165 da Lei Orgânica do Município da cidade de Natal e a Lei Municipal Nº. 4.090, de 03 de junho de 1992, a fim de firmar a garantia ao acesso e a permanência, com qualidade, de todos os alunos na escola comum.

Consideramos que, após a regulamentação, em 1996, do atendimento educacional a alunos com necessidades especiais, houve um significativo aumento de matrícula nas escolas da rede municipal de ensino de Natal/RN, que conta, atualmente, com 72 escolas, nas quais se encontram matriculados, de acordo com o Censo Escolar/2004, um total de 432 (quatrocentos e trinta e dois) alunos com deficiências e altas habilidades, assim distribuídos nos segmentos de ensino:

- Ensino Fundamental - 155 - Deficiência Mental; 50 – Deficiência Auditiva; 13 – Deficiência Visual; 25 – Deficiência Física; 20 – Deficiência Múltipla; 16 – Altas Habilidades; 85 – Condutas Típicas; 11 – Síndrome de Down; 4 - Autistas.

² Fala de uma professora entrevistada durante a pesquisa realizada em 1991/92, sobre as expectativas de técnicos e professores sobre a integração de alunos com deficiência em escolas e classes comuns, na rede municipal de ensino de Natal/RN.

³ Proposta de Ensino Especial – PEE.

- Educação infantil: 01 – Deficiência Auditiva; 02 – Deficiência Física; 02 – Deficiência Mental; 02 – Deficiência Múltipla; 01 – Conduta Típica.
- Educação de Jovens e Adultos: 03 – Deficiência Visual; 19 – Deficiência Auditiva; 05 – Deficiência Física; 24 – Deficiência Mental; 02 – Múltipla Deficiência.

Em busca de honrar os princípios de uma educação democrática, os quais fundamentam os sistemas educacionais inclusivos, a SME/Natal, vem desenvolvendo ações que têm como objetivo principal promover e assegurar uma educação de qualidade para todos esses alunos e para os demais, discutindo junto aos educadores, entre outros fatores, sobre ações que respeitem às necessidades individuais de cada aluno; sobre a importância da participação das famílias e da sociedade, no processo de transformação de nossas escolas, em sistemas educacionais inclusivos.

Desenvolvendo competências e ressignificando ações em prol da inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais

As ações educacionais em prol da educação de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, estão sendo direcionadas, desde 1999, mais efetivamente, sob a ótica da inclusão educacional, aqui entendida como a “prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (STAINBACK, 1999, p. 21).

As ações efetivadas pela Secretaria no sentido de favorecer, inicialmente a integração e, posteriormente, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas e classes comuns da rede municipal de ensino, constituíram e constituem serviço de itinerância pelos membros da equipe de educação especial; orientações às famílias; palestras; cursos de formação de gestores e educadores; orientações aos gestores e educadores quanto à: adequação do espaço escolar, ao número de alunos por sala, ao uso de materiais didáticos específicos e ações pedagógicas que facilitem a intervenção do professor e promovam o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, independentemente de suas condições.

Outras ações efetivadas pela SME/Natal/RN, se configuram em promoção e gestão de cursos e oficinas, através de projetos, com verbas do próprio orçamento geral do Município e em parceria com o Ministério da Educação.

Através destes órgãos, foram previstas e implantadas, no período de 2004 a 2005, sete Salas de Apoio Especializado – SAPEs, que vêm implementando estratégias didáticas que buscam maximizar as possibilidades de aprendizagem a partir do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. As escolas beneficiadas com a instalação das Salas de Apoio foram: E. M. Amadeu Araújo, E. M. Malvina Cosme, E. M. Terezinha Paulino, E. M. Prof. Zuza, E. M. Chico Santeiro, E. M. Juvenal Lamartine e E. M. Celestino Pimentel, situadas nas zonas leste, oeste e norte da cidade.

Formação continuada de professores

O programa de capacitação dos professores, priorizado pela Secretaria Municipal de Educação, para atender às suas necessidades pedagógicas em prol da efetivação

da inclusão de alunos com necessidades especiais, em classes regulares, conforme consta nos registros desta Secretaria, vem priorizando atividades, tais como: cursos de atualização e aperfeiçoamento e seminários, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em particular com a Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais; mini-cursos de Libras e de Braille; estudos e oficinas pedagógicas.

Outras ações foram previstas, no Plano de Ação de Educação Especial de 2004, quanto à formação continuada dos educadores, com vistas à minimização de dificuldades no atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais: ampliação de parcerias com instituições especializadas e uma escola de natação, de forma a contribuir para a realização de atendimentos especializados, nos âmbitos pedagógicos, afetivo e social; a participação dos professores em programas de formação continuada, como por exemplo: o Programa de Formação de Professores Alfabetizados - PROFA e os Parâmetros em Ação – PCN.

Em 2003 o município de Natal, através da Secretária de Educação, aderiu ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, realizando, no período de 2003 a 2006, os cursos de formação de gestores e educadores, que tem como objetivo principal “garantir o acesso e permanência de todas as crianças, jovens e adultos(as) com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino, bem como disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros” (NATAL, 2006, p. 33).

Outro programa de igual importância, que vem sendo desenvolvido por esta Secretaria, é o Programa Educar na Diversidade, inserido no *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade* (MEC/SEESP) e que tem como finalidade, consolidar a política nacional de educação inclusiva através da formação de educadores das escolas dos municípios de todas as regiões do Brasil.

Quanto à formação dos educadores atuantes nas Salas de Apoio Pedagógico, a equipe de Educação Especial da SME/Natal/RN, vem efetivando encontros quinzenais, com carga horária de 4 horas, para aprofundamento de questões relativas às especificidades do atendimento educacional a alunos com deficiência auditiva, visual, mental, motora, altas habilidades e com dificuldades de aprendizagem.

Já foram desenvolvidos, de acordo com os registros, estudos e reflexões sobre os seguintes temas: “Estruturação, finalidade e funcionamento das salas de apoio pedagógico especializado”; “O papel do educador das salas de apoio especializado”; “Oficina de Linguagem”; “A educação de alunos surdos”; “Instrumentos e estratégias didáticas na educação de alunos cegos e com visão subnormal”; “Oficina de jogos”; “Deficiência mental e distúrbio de comportamento”; Diretrizes Nacionais para Educação Especial”; “Relatos de experiências e dificuldades”.

Vale ressaltar que os membros da equipe de Educação Especial, composta atualmente por nove profissionais especializados em Educação Especial, que trabalham no assessoramento às escolas, também têm investido em sua formação através da participação em cursos e seminários, com o apoio da Secretaria.

Todas as ações empreendidas, em prol da formação continuada dos professores, apontam para a ênfase ao respeito às diferenças dos alunos matriculados nas escolas da rede, a fim de desfazer o mito da homogeneidade - ainda persistente em

muitas de nossas escolas, que servem, apenas, para escamotear que crianças diferentes, criadas em contextos diferentes, expostas a realidades diferentes, desenvolvem, conseqüentemente, habilidades e conhecimentos diferentes. (ESTEBAN, 1999).

Portanto, todo o trabalho de formação continuada dos professores, ao que nos parece, tem instigado à incorporação da heterogeneidade no trabalho escolar, pois se compreende que são as diferenças que tornam o trabalho escolar mais rico e mais dinâmico.

Alguns resultados

As ações até então realizadas em prol da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais têm oportunizado, nas escolas da rede municipal, entre outros aspectos, a possibilidade de, convivendo com as diferenças, aprender a respeitá-las, superar preconceitos e eliminar o pressuposto moral da piedade, generosidade e benevolência que impedem de ver as potencialidades e possibilidades que o outro, considerado como o diferente, tem a desenvolver, aprender e ensinar.

As ações vêm, paulatinamente, concretizando as grandes metas do Plano Municipal de Educação – 2003-2012, tais como: melhoria da qualidade do ensino, ampliação e melhoria da rede física, valorização profissional. Para tanto, tem assegurado a inclusão em classes regulares de alunos com necessidades educacionais especiais; a implantação e dinamização de salas de apoio pedagógico; a eliminação de barreiras arquitetônicas nas escolas; parcerias com instituições da área de saúde e outras instituições; cursos de formação para professores, coordenadores e gestores.

Considerações finais

É evidente que o caminho a percorrer é longo e cheio de barreiras, principalmente as atitudinais, para que as escolas da rede municipal de ensino de Natal/RN se tornem, realmente, comunidades inclusivas, pois atitudes de rejeição e descrença em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais ainda são muito freqüentes.

No atual cenário político-econômico brasileiro deparamo-nos com: o estado de desvalorização do magistério; a má qualidade da formação dos educadores; a inexistência, em muitas escolas, de um projeto político pedagógico que contemple a diversidade dos alunos; a falta de recursos específicos que otimizem a aprendizagem de todos os alunos; o descompromisso de muitas famílias com a educação escolar dos filhos, bem como o caos social e econômico em que muitas se encontram.

Contudo, não podemos esquecer que vivemos um processo de mudança que é, ao mesmo tempo, político, social, econômico, pedagógico e histórico e, portanto, lento. Embora cientes das dificuldades, não devemos deixar de reconhecer e publicar os avanços obtidos, pois há uma tendência de se situar determinadas questões como se estivéssemos sempre começando do zero e nada tivesse sido feito antes, de bom e necessário.

Referências

ESTEBAN, M. T. Repensando o trabalho escolar. In: **O sucesso escolar: um desafio pedagógico**. Caderno Cedes. São Paulo: Papirus, 1992.

BRASIL. Leis. **Lei Orgânica do Município do Natal**. Natal, 3/4/1990.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO nº 2. 11/09/2001. **Diário Oficial**, nº 177, 14/9/2001. Seção 1.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de atividades desenvolvidas em 1991/1992**. Equipe de Educação Especial. Natal: SME, 1992.

_____. **Relatório de atividades desenvolvidas em 2002 - 2003**. Equipe de Educação Especial. Natal: SME, 2003.

_____. **Plano Municipal de Educação - 2003-2012**. Natal, 2006.

PÉREZ-RAMOS, A. Teoria da normalização. **Revista Integração**. Ano 7. nº 19. 1997. Ministério de Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial.

STAINBACK, W. & STAIBACK, S. **Inclusão: um Guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Contatos

Av. Ayrton Senna – Res. Bertioga Bloco P Aptº 204 – Nova Parnamirim

Natal/RN

Cep: 59087-100

Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN

Rua João Pessoa nº 634

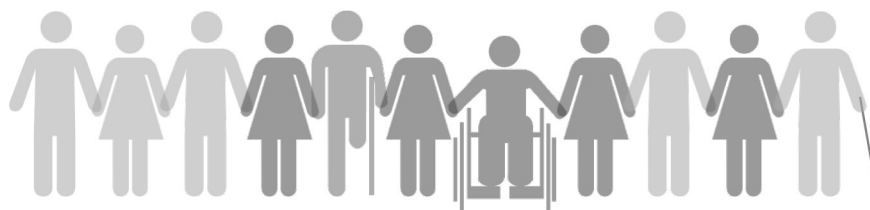
Natal/RN

Cep: 59025-000

Telefone: (84) 3232 4729 Fax (84) 32324727

E-mail: smenatal@ig.com.br

Educação Inclusiva: todos ganham



Educação Inclusiva: todos ganham

Elodir de Fátima Oliveira*
Cilza Rocha e Abrahão**
Adriana Castro Barilo***

Nossa escola está situada no município de Três Corações/MG. Atendemos a 1135 alunos nos três turnos, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Na Escola Municipal Rotary, desenvolvemos nosso Projeto Político Pedagógico com o tema: “Ética, Alfabetização e Letramento.”

A escola está inserida numa rede de ensino que possui a seguinte visão de educação:

Escolas vivas e inovadoras, abertas às diferenças que garantam o acesso e a permanência a todos, em sistema de ensino, comprometido com a qualidade do processo educativo e com a construção do conhecimento para a formação de cidadãos e evolução dos seres humanos, sem qualquer discriminação.

Trabalhando sobre o tema “ética”, nos preocupamos em trabalhar valores que possam vir a acrescentar a formação de cidadãos conscientes, aptos a resolver seus próprios problemas e da comunidade que os cerca.

Ao atentar para “Alfabetização”, dedicamos especificamente ao desenvolvimento desta habilidade, visto que possuíamos, há alguns anos atrás, uma realidade de jovens cursando os ciclos intermediário e avançado sem desenvolver as habilidades básicas para a boa leitura e escrita, fato sensivelmente aperfeiçoado após dedicação interina nesta meta.

O enfoque ao “Letramento” veio após detectarmos que apesar de alguns alunos possuírem a capacidade de ler, ainda não estavam letrados, desprovidos de capacidade para interpretar e ler globalmente diversos tipos de textos, fatos e outras formas de expressão.

Procuramos focar nossas atividades para o desenvolvimento das três competências: *a participação na vida social, a construção da autonomia e o tratamento da informação*. Listamos com nossos educadores as habilidades a serem desenvolvidas para que as competências sejam alcançadas.

Os Projetos de trabalho são norteados a partir de *Temas Culturais*, que procuram atender as diversas necessidades. Refere-se a questões atuais, nacionais ou mundiais,

*Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena (Supervisão Escolar) e Pós-Graduada em Supervisão, Psicopedagogia, Ensino Religioso e Educação Especial.

**Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena (Orientação Educacional) e Pós-Graduada em Psicopedagogia e Alfabetização.

***Graduada em Letras – Licenciatura Plena e Pós-Graduada em Metodologia da Língua Inglesa.

a fatos marcantes do nosso cotidiano ou simplesmente da comunidade local. Acreditamos que partindo da realidade, fica mais fácil mobilizarmos nossos educandos a interessarem-se pela aprendizagem quando a mesma é contextualizada.

Relataremos uma experiência de inclusão ocorrida com um profissional de nossa Escola, no ano de 2005.

Como todo início de ano é repleto de mudanças, principalmente no que se refere ao corpo de professores, este ano não fugiu a regra. A supervisora que assistia nossa escola já trabalhava conosco há oito anos. Além de atuar fortemente na comunidade, com seu jeito dócil, conseguiu despertar na equipe de trabalho uma grande admiração. Recebemos, portanto, inesperadamente no mês de fevereiro, a notícia de que a mesma não permaneceria conosco, sendo remanejada para outra escola. A notícia abalou a todos, causando um clima de consternação em toda a comunidade escolar. Não bastando os efeitos dessa ruptura, a notícia do nome da pessoa que viria a substituí-la foi ainda mais bombástica. Ao sabermos que seria Elodir, carinhosamente chamada por “Teté”, a surpresa foi inevitável, já que a mesma possui deficiência visual. As indagações vieram de diversas maneiras, provocando rumores e burburinhos pelos corredores:

- Como uma deficiente visual poderia vir a supervisionar alguma coisa?
- Como seria sua locomoção dentro de nossa escola, que possui três prédios, sendo dois deles com dois pavimentos?
- Até que ponto a apoiáramos sem causar nela nenhum tipo de constrangimento?
- Qual seria a ajuda ideal capaz de não interferir no próprio desempenho de sua função?
- Qual seria a reação dos alunos?
- Como iria verificar os planejamentos e diários de classe sendo cega?

A vice-diretora e eu, como diretora, trabalhamos, lado a lado, com os alunos e professores, procurando garantir essa transição não menos difícil para nenhuma das partes envolvidas. Procuramos ser mediadoras, orientando questões e promovendo sua inclusão ao ambiente escolar da melhor forma possível.

Ao apresentá-la aos alunos, as reações eram diversas. Eles queriam ajudá-la, mas não poderíamos super protegê-la. Por coincidência, na época, estava em exibição a novela América, a qual apresentava a história de um deficiente visual e onde o autor deixou clara a necessidade da inclusão.

Como nossos alunos assistem a muitos programas na TV, a novela era uma das opções deles. Ao assistir, as dúvidas apareciam e eles procuravam saná-las com a “Teté”. Como exemplo, cita uma cena em que Jatobá (personagem cego) descrevia seu sonho. No dia seguinte, os alunos procuraram por ela querendo saber se cego sonhava.

De acordo com nossa visão de rede, contemplamos continuamente em nossos módulos de estudo e na própria vivência escolar, questões ligadas à educação inclusiva. Através de textos pertinentes ao assunto, abordávamos matérias das revistas “Pátio”, “Revista do Professor”, “*Amae educando*”, “*Nova Escola*” e ainda artigos diversos trazidos por todos os envolvidos com o processo educativo de nossa escola.

Enquanto percorria as salas de aula a fim de interagir e intervir, quando necessário, nas questões pedagógicas com o corpo de educadores, Elodir executava suas

observações em Braille através da reglete, o que causava enorme curiosidade aos alunos, principalmente pelo som produzido ao manuseá-lo. Paciente e paulatinamente ela transportava esses educandos ao seu universo até então desconhecido e principalmente incompreendido por eles.

Conhecendo seus sistemas de registros e percebendo que desenvolvia diversos afazeres, as crianças demonstraram-se dispostas a aprenderem o sistema Braille. A supervisora então, atendia prontamente aos alunos, promovendo aulas para este fim.

No desempenho de suas funções, era surpreendentemente competente, apesar de necessitar de nossa ajuda em algumas tarefas. Aprendemos muito com ela. A forma como se locomovia tanto nas dependências da escola quanto pela cidade, localizava seus objetos nos armários, fazia uso do computador com máxima destreza, comunicava-se com os educadores através de e-mails e ainda demonstrava enorme visão pedagógica, nos levou a perceber que muitas das nossas suspeitas eram infundadas.

Conforme nosso calendário escolar, havia reuniões de estudo em que o material teórico e prático era preparado por toda a equipe pedagógica, de acordo com os diagnósticos feitos para atender ao Tema Cultural proposto. Este seria o eixo norteador para a construção dos planejamentos que deveriam estar sempre em consonância com o Projeto Político Pedagógico. No Módulo do mês de junho, Elodir ficou encarregada de conduzir o trabalho com o grupo de educadores dos Ciclos Básico, Intermediário, Avançado e Educação de Jovens e Adultos. Com o Tema Cultural “Mídia”, ela elaborou material para montagem das atividades a serem desenvolvidas num período de quatro horas de estudo. Preocupada com a qualidade do trabalho, procurou pela supervisora do outro turno, a fim de trocar idéias e sugestões. A colega Gilma, sentindo que sua insegurança era infundada, pois conhecia suas capacidades pedagógicas, apenas procurou elevar sua autoconfiança tranquilizando-a quanto à escolha dos procedimentos e a riqueza do material que havia conseguido.

A realização do Módulo foi um sucesso, já que o material estava brilhantemente condizente ao Tema em andamento na escola. Elodir apresentou um CD contendo uma coletânea de propagandas desde a década de 60 até os dias atuais. O momento propiciou ao grupo uma deliciosa volta ao passado, trazendo nostalgia além de provocar ricas análises sobre as inserções de valores contidos nestes reclames. Sem dúvida, o grupo de educadores sentiu-se mais motivado para o desenvolvimento das atividades que já vinham sendo realizadas, criando assim, novas diretrizes para seus trabalhos em sala de aula. O resultado deste Módulo nos reiterou a idéia de que nossa supervisora, apesar de suas limitações, demonstrava enorme tenacidade para desenvolver suas atividades no cargo em que ocupava.

Como a curiosidade por parte dos alunos aumentava, sentimos a necessidade de trabalhar melhor a inclusão dentro da escola. Percebemos a importância de ampliar o olhar para as “diferenças” e não apenas as deficiências, já que, neste mundo globalizado, nossa sociedade possui dificuldades de entender e respeitar a diversidade. A partir daí surgiu, advindo de muito trabalho coletivo entre equipe pedagógica e educadores, o Projeto “Respeitando as Diferenças”, tendo como objetivo, reconhecer e valorizar as diferenças promovendo melhor a convivência social, ambiental e econômica. Diversas disciplinas voltaram-se para desdobramentos como: *A dignidade do ser humano através da mídia; Diversidade cultural: a riqueza de um povo; O pensamento matemático na interação social; Ser diferente é normal.*

Em **Português** trabalhou-se com o desdobramento: Diferenças culturais: a riqueza de um Povo - enfocando as contribuições de cada região do Brasil na cultura, na linguagem, nos costumes de um povo; Um só povo, muitos falares (linguagem regional, linguagem culta, linguagem popular); Estudo do universo dos deficientes físicos; Abordagem dos diferentes tipos de deficiências; Inserção dos deficientes no mercado de trabalho bem como na vida social.

Em **Matemática** o enfoque foi para o seguinte desdobramento: O pensamento matemático na integração social (as igualdades e as diferenças existentes dentro e fora da sala de aula).

Em **História e Geografia**, o desdobramento foi: O índio e o negro: berço da cultura e dos costumes brasileiros; Enfoque no processo de discriminação e exclusão social existentes na sociedade desde os tempos mais remotos; Como o conhecimento e a mídia influem na formação do espaço; O olhar da globalização sobre as novas culturas; relações entre direitos e deveres.

Em **Ciências** trabalharam-se, a diversidade animal e vegetal e suas características, as contribuições de cada ser vivo no equilíbrio ambiental e o cruzamento genético e sua importância no processo da formação humana.

Em **Inglês** o enfoque foi para Biografias de grandes nomes, pessoas que venceram apesar de suas deficiências e outros que lutaram pela igualdade social.

Em **Educação Religiosa** o enfoque foi para Fábulas, onde em cada história envergava-se um problema interpessoal e social, trabalhando assim a partilha, solidariedade, justiça, honestidade, etc.

Em **Educação Física** o olhar maior foi para as **Paraolimpíadas** e análise das diferentes manifestações culturais existentes nas danças de rua, raps , funks e etc.

A professora de Educação Física, contemplando o desdobramento “Ser diferente é normal”, propôs aos alunos uma dinâmica a fim de que o grupo percebesse que na falta de um sentido, o ser humano instintivamente aprimora outros. Sendo assim, convidou o grupo para uma caminhada pelas dependências da escola, subindo e descendo escadas com os olhos vendados. Após realizar toda a trajetória pela escola e seu entorno, os alunos assentaram para socializar com os colegas suas experiências, chegando à conclusão prevista pela professora. Vivenciaram parte das dificuldades vividas por nossa supervisora, constatando a garra com que nossa companheira desenvolve suas atividades superando suas limitações.

O mais enriquecedor de tudo isso, foi ainda a participação de nossa supervisora, podendo enriquecer as pesquisas com o próprio relato de sua trajetória de vida. Fato este que, sem dúvida, alguma, acrescentou intensamente na formação de “todos” na comunidade escolar. As crianças conheceram sua vida repleta de desafios. Nascida com deficiência visual foi segregada durante muito tempo. Somente aos dezenove anos teve a oportunidade de ser alfabetizada, graduando-se em Supervisão, em 1999, possuindo, atualmente, quatro pós-graduações e tendo ainda vários cursos em deficiência visual e outras deficiências. Atua na rede Municipal de ensino e na rede Estadual, nesta última desenvolvendo seu trabalho na Escola Especial Santa Teresa.

Seus depoimentos não se restringiram apenas aos nossos educandos. Cito o caso de um aluno deficiente auditivo do 3º ano do Ciclo Intermediário, causa de grandes pre-

ocupações no âmbito escolar, já que sua família apresentava enorme resistência para viabilizar uma assistência especializada. Até este momento o aluno ainda não conhecia linguagem de sinais, o que o obrigava a criar formas alternativas de comunicação com seu irmão e colegas de sala. Convidamos a mãe para participar de uma reunião com a equipe pedagógica e educadores. Nossa supervisora Elodir, relatou sua trajetória de vida, deixando claro como conseguiu inserir-se no mercado de trabalho apesar dos obstáculos impostos pela deficiência. Estando presente nessa reunião, a fonoaudióloga da Escola Especial Santa Teresa, reiterou que a própria escola mantém uma parceria com empresas locais possibilitando a inserção destes alunos no mercado de trabalho. Deixamos claro para esta mãe que a recusa desta assistência, reverteria num enorme atraso, ou até mesmo na exclusão total, de seu filho perante a sociedade. Conseguimos a partir desse encontro conscientizar e mudar os paradigmas desta família. Atualmente o aluno frequenta nossa escola em um turno e a Escola Especial Santa Teresa em outro turno, comunicando-se melhor com seus colegas de sala, uma vez que seu irmão ouvinte frequenta as duas escolas, ajudando-o a se relacionar melhor com a turma.

Nossos educandos tiveram a oportunidade de refletir sobre as pequenas chances que nossa supervisora não permitiu que escapassem de suas mãos, tornando-as enormes possibilidades de inclusão numa sociedade que até então era distante de seu mundo. Miraram-se na certeza de que as dificuldades não podem ser justificativas para falta de oportunidades, pois quando acreditamos em um sonho e lutamos realmente por ele, ele se torna realidade.

Se no início do ano nossa idéia era de estar propiciando uma inclusão a um deficiente, tratando-se de um favor ou caridade, ao término do mesmo, deparamos com uma realidade muito maior. Nos demos conta de que sua contribuição havia sido muito maior do que imaginávamos, pois nossas vidas jamais seriam as mesmas após esta rica experiência.

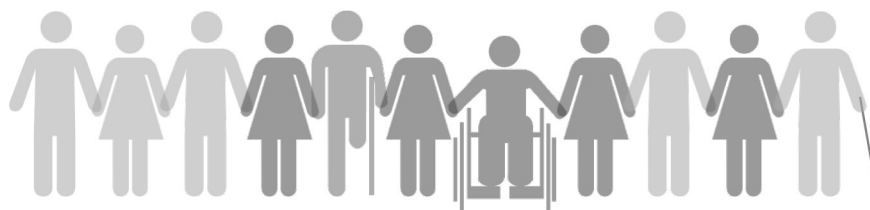
Referências

- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Vitor Civita, v. 20. n. 182, 2005.
REVISTA DO PROFESSOR. Porto Alegre: Cpoec, v. 21, n. 83, 2005.
PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 9, n. 35, 2005.
PÁTIO – EDUCAÇÃO INFANTIL. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, n.9, 1999.

Contatos

Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Três Corações/MG
Rua Pedro Bonésio nº 386 – Centro
Três Corações/MG
Cep: 37410-000
Telefone: (35) 3691 1093
E-mail: seduc.pmtc@estadao.com.br

O Atendimento Educacional Especializado na Rede Regular de Ensino de Florianópolis/SC



O Atendimento Educacional Especializado na Rede Regular de Ensino de Florianópolis/SC

Rosângela Machado*

rosangela.machado@pmf.sc.gov.br

Para transformar os serviços de educação especial da Rede Regular de Ensino de Florianópolis, foi preciso entender seu caráter complementar à educação escolar. Sendo complemento, tivemos que definir quais serviços seriam necessariamente diferentes da educação escolar para melhor atender as necessidades dos alunos com deficiência, provendo-os, principalmente, de apoio, de instrumentos de acessibilidade que eliminassem as barreiras de comunicação, de informação, de locomoção, entre outros que impedem o acesso ao conhecimento.

A educação especial da Rede não careceu, todavia, de extinção, mas de uma profunda ressignificação de suas práticas. O processo é lento e apresenta muitas variantes. No entanto, vale a pena ver o quanto os alunos com deficiência estão se beneficiando do atendimento educacional especializado.

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.44)

Todo o itinerário de construção dessa nova educação especial teve por sustentação a perspectiva inclusiva e o aparato dos instrumentos legislativos – Constituição brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e Convenção da Guatemala. Com efeito, se a Constituição garante o ensino regular a todos, da mesma forma assegura o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

Hoje, a educação especial – sinônimo de atendimento educacional especializado – não é oferecida somente pela nossa Rede de Ensino, mas também pelas instituições especializadas e pelas escolas especiais com as quais a Secretaria de Educação mantém convênios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial como *modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de*

*Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

necessidades especiais (art. 58) e usa, indistintamente, os dois termos. A Constituição atual, no entanto, não usa o termo “Educação Especial”, mas apenas “atendimento educacional especializado”. Dessa forma, para que a LDBEN não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação especial como modalidade de ensino que oferece o atendimento educacional especializado. (FÁVERO, 2004, p. 84)

A educação especial, na Rede, passou a ser ministrada em Salas Multimeios, Centro de Apoio Pedagógico de Atendimento à Deficiência Visual - CAP, por convênios com instituições especializadas e escolas especiais, por meio de parcerias, projetos de acessibilidade, aquisição de materiais e equipamentos especializados, contratação de intérpretes e instrutores da Língua Brasileira de Sinais e auxiliares de turma.

Detalharemos a seguir cada serviço do atendimento educacional especializado, lembrando que eles não esgotam todas as possibilidades de melhorar as condições de acesso à escolarização dos alunos com deficiência. Precisamos avançar ainda mais.

1. Salas Multimeios

As Salas Multimeios são espaços localizados nas escolas da Rede Regular de Ensino de Florianópolis e são responsáveis pelo atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. Em cada Sala Multimeios trabalham dois professores especializados. A seguir, descrevemos as atribuições das Salas Multimeios, de acordo com a área de deficiência específica.

Cegueira

As Salas Multimeios realizam uma série de atividades que visam à inclusão dos alunos cegos ao ensino regular. Essas atividades requerem a formação dos professores em atendimento educacional especializado e também a aquisição e a confecção de materiais adequados às necessidades pedagógicas dos alunos com deficiência.

Nessas Salas ensinam-se:

- a) o Sistema Braille;
- b) atividades de Orientação e Mobilidade – O.M., que consistem em um conjunto de técnicas para que os alunos, o mais cedo possível, possam ter a habilidade de deslocar-se de uma posição para a outra e para que possam estabelecer as relações com os objetos que compõe o seu dia-a-dia;
- c) Atividades da Vida Diária – A.V.D., que consistem nas inúmeras e diversas tarefas do cotidiano;
- d) uso de ferramentas de comunicação, tais como: o uso de sintetizadores de voz, da máquina de escrever Braille, entre outras;

Nelas é feita a adaptação de materiais didático-pedagógicos em parceria com os profissionais do CAP.

Baixa Visão

Para os alunos com baixa visão, as Salas Multimeios desenvolvem uma série de atividades, que requerem conhecimento sobre os recursos existentes para esse fim e sobre a utilização destes.

Nessas Salas os alunos aprendem a:

a) utilizar recursos ópticos e não ópticos, que são instrumentos ou adaptações que facilitam o processo de aprendizagem dos alunos com baixa visão e que devem ser recomendados por um oftalmologista (os recursos ópticos são lentes que auxiliam a visão desses alunos e vão desde lupas manuais a lupas eletrônicas; os não ópticos referem-se as adaptações como cadernos que possuem linhas traçadas de forma escura e mais espaçamento entre as linhas e uso de lápis 6B ou 3B, que auxiliam na escrita; textos com escrita ampliada; iluminação adequada; canetas hidrográficas que permitem contraste, entre outros).

Nelas também são adaptados materiais didático-pedagógicos em parceria com os profissionais do CAP.

O encaminhamento dos alunos para serviços de avaliação visual, permite aos professores das Salas Multimeios saber qual o melhor recurso a ser utilizado com o aluno com baixa visão.

Deficiência Física

As atividades desenvolvidas pelas Salas Multimeios visam possibilitar aos alunos com deficiência física a autonomia, a segurança e a comunicação, para que possam ser inseridos em turmas do ensino regular. Não basta, contudo, adquirir para esse fim materiais e equipamentos especializados industrializados; é importante que estabeleçamos parcerias com outras áreas tais como: arquitetura, engenharia, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outras, para desenvolvermos materiais didáticos adequados a estes alunos.

Nessas Salas os professores se dedicam a:

a) usar a Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender as necessidades dos alunos com dificuldades de fala e de escrita;

b) adequar os materiais didático-pedagógicos às necessidades dos alunos, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas, entre outros;

c) desenvolver projetos em parceria com profissionais da arquitetura, terapia ocupacional, engenharia, entre outros para promover a Tecnologia Assistiva;

d) adequar recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros.

Os professores podem solicitar à Secretaria de Educação adequações de mobiliário escolar, conforme especificações de especialistas na área: mesas, cadeiras, quadro, entre outros, bem como os recursos de auxílio à mobilidade: cadeiras de rodas, andadores, entre outros.

Surdez

O que descrevemos a seguir corresponde ao resultado de muitas discussões na tentativa de incluir alunos surdos nas turmas das escolas comuns. Todavia, há muito ainda por fazer e aprimorar, de modo que a escola possa atender efetivamente a esses alunos.

O atendimento educacional especializado, no caso da surdez, consiste em:

- a) promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS – entendida como primeira língua dos surdos – L1 – para alunos surdos que optaram por aprendê-la;
- b) coordenar, juntamente com um instrutor de LIBRAS – surdo ou profissional que domine a Língua Brasileira de Sinais –, cursos de formação em LIBRAS, a serem realizados nas unidades escolares;
- c) promover o aprendizado da Língua Portuguesa para alunos surdos, entendida como segunda língua - L2. Não podemos pensar o ensino da Língua Portuguesa para esses alunos a partir do mesmo ensino quando dirigido a alunos ouvintes. É preciso levar em conta vários estudos sobre a aquisição da L2, o que nos leva a repensar todo o processo de aprendizagem da escrita do aluno surdo.
- d) encaminhar para os serviços de fonoaudiologia os alunos surdos que optarem pelo sistema de oralização;
- e) acompanhar a atuação dos intérpretes de LIBRAS nas salas de aula;
- f) adequar materiais didático-pedagógicos que promovam experiências visuais de ensino aos alunos surdos;
- g) encaminhar os alunos surdos para os serviços de avaliação auditiva (os convênios com a área de saúde são de fundamental importância para que as avaliações auditivas sejam feitas com o objetivo de promover o atendimento educacional especializado o mais rápido possível para os alunos com diagnóstico de surdez).

2. Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP

O CAP é o resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis, o Ministério da Educação - MEC, a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais – ABEDDEV e a Associação Catarinense para Integração da Pessoa Cega – ACIC. Objetiva promover o serviço educacional especializado, visando à inclusão escolar dos alunos cegos ou com baixa visão na Rede Regular de Ensino de Florianópolis. Têm como proposta principal a geração de materiais didático-pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros, para distribuição aos alunos matriculados no ensino regular. Produzem, adaptam e ampliam mapas, gráficos, tabelas, textos e, sempre que necessário, realizam empréstimo de materiais adaptados e específicos para apoio aos professores, alunos e a toda a comunidade. Realiza cursos de formação de professores em serviço e dá consultoria para toda a comunidade escolar, promovendo conhecimento sobre o Sistema Braille, o sorobã, entre outros.

3. Recursos Financeiros

Todo ano é realizado um planejamento orçamentário para a aquisição de materiais de consumo, de materiais permanentes, de equipamentos e de consultorias e formações, por meio de:

- a) plano orçamentário de recursos próprios da Prefeitura de Florianópolis;
- b) plano de trabalho anual de recursos do Ministério da Educação – PTA/MEC;
- c) plano de trabalho anual dos recursos do Salário Educação.

A Secretaria Municipal de Educação computa, nos gastos gerais, os materiais adequados e necessários aos alunos com deficiência, pois é seu dever oferecer uma estrutura adequada a eles.

4. Convênios com escolas especiais e instituições especializadas

Para ser compatível com a concepção inclusiva, os convênios que a Secretaria Municipal de Educação mantém com escolas especiais e instituições especializadas têm por função oferecer o atendimento educacional especializado.

AAPAE de Florianópolis e a Escola Especial Vida e Movimento, exemplos de convênios com a Secretaria, em cumprimento à Constituição e à Convenção da Guatemala, providenciaram para os seus alunos com deficiência, na idade de sete a 14 anos, o Ensino Fundamental, e em horário oposto ao do ensino regular, os serviços de atendimento especializado que elas oferecem.

Uma instituição especializada, ou escola especial, é assim reconhecida justamente pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, o atendimento educacional especializado. Logo, as escolas especiais **não podem ser substitutivas**, mas **complementares** à escola comum regular. **E ainda**, conforme a LDBEN, artigo 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em educação especial, “para fins de apoio técnico e financeiro do poder público”. (FÁVERO, 2004, p. 86)

A APAE, demonstrando um grande compromisso com a inclusão das crianças com deficiência, sobretudo, daquelas que nunca freqüentaram o ensino regular, ofereceu amplo apoio e assessoria às escolas da Rede. Essas, por sua vez, não se mostraram resistentes à matrícula e à permanência dos alunos, principalmente dos autistas e dos considerados “deficientes mentais graves”, os professores entenderam o direito de eles compartilharem os mesmos espaços educacionais, embora haja, ainda, dificuldades inerentes ao entendimento dos processos de escolarização desses alunos.

As barreiras da deficiência mental diferem muito das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, o que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. Por esse motivo, a educação

especializada, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, reforça a condição de deficiente desse aluno. [...] Assim sendo, o aluno com deficiência mental precisa adquirir, através do atendimento educacional especializado, condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizagem/experiência para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente. (BATISTA & MANTOAN, 2005, p. 17-18)

Há uma maior compreensão do atendimento educacional especializado quando ele se refere aos alunos surdos, cegos, com baixa visão ou com deficiência física. É mais difícil, todavia, quando se refere aos alunos com deficiência mental.

5. Desenho Universal – Acessibilidade Arquitetônica

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino, para atender à necessidade de criar espaços acessíveis, foi realizado um estudo em parceria com o grupo de Desenho Universal do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo analisou cinco escolas diferentes, criando espaços adequados para a inclusão dos alunos com deficiência.

A conclusão do estudo resultou na edição de um documento orientador intitulado *Desenho Universal nas Escolas: Acessibilidade na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* que tem por objetivo orientar o desenvolvimento de projetos arquitetônicos para as escolas da Rede Municipal de Ensino, de forma que seus espaços escolares sejam verdadeiramente inclusivos. O documento não traz modelos de adequações físicas, mas traz os princípios do Desenho Universal, fazendo com que a comunidade escolar e os engenheiros, os arquitetos e os técnicos, possam realizar projetos escolares de forma a garantir a permanência dos alunos na rede regular de ensino.

6. Parcerias

As parcerias com profissionais de diversas áreas foram de fundamental importância para garantir o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular – fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, biologia, engenharia, arquitetura, entre outras.

São também nossas parceiras a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, que desenvolveu os projetos Desenho Universal nas Escolas e Brinquedos Acessíveis e ofereceu curso de LIBRAS; a Associação Catarinense de Cegos, que nos apoiou na implementação do CAP e nos ofereceu formação na área visual; o Ministério da Educação que promove o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, bem como nos ofereceu a entrega de kits para alunos com baixa visão e cegos, livros transcritos para o Braille, CDs de histórias infantis em LIBRAS, *kits* de Orientação e Mobilidades e material didático para estudo sobre inclusão.

Outras parcerias estão se consolidando para permitir que o atendimento educacional especializado se concretize e se aperfeiçoe na Rede.

7. Intérprete e Instrutor da Língua Brasileira de Sinais

A Secretaria Municipal de Educação contrata professores intérpretes da LIBRAS para as salas de aula toda vez que uma criança surda tiver o domínio da Língua de Sinais. Todavia, por tratar-se de uma profissão recente, existe uma discussão sobre a oficialização desses profissionais e, por isso, há dificuldades no processo de contratação dos mesmos. Os instrutores de LIBRAS são profissionais contratados pela Secretaria para atuarem nas escolas da Rede, visando ao ensino da LIBRAS. Esses instrutores ministram cursos para a comunidade escolar em geral.

Para a Rede Municipal de Ensino, a contratação desses profissionais corresponde a uma inovação, o que requer a avaliação sistemática dos serviços.

8. Auxiliares de turma

Para os casos de grave limitação física, são contratados professores auxiliares de turma. Eles acompanham os alunos em seus deslocamentos pela escola e cuidam igualmente da alimentação, dos cuidados higiênicos e do conforto e segurança no ambiente escolar. Esses auxiliares não substituem o professor da sala de aula.

9. Coordenadoria de Educação Especial

A Coordenadoria de Educação Especial não pode ser entendida como a única responsável pelo aluno com deficiência e nem por todos os assuntos relacionados à aprendizagem desse aluno nas salas de aula do ensino regular, como há muito tempo ocorria. Ela tem a função de administrar serviços responsáveis pela provisão de técnicas, de materiais e de equipamentos especializados, bem como a de organizar a formação continuada para os professores especializados em conhecimentos como o Braille, o uso do sorobã, da Comunicação Alternativa e Aumentativa, a LIBRAS, entre outros que possibilitam um ambiente menos restritivo aos alunos com deficiência que se encontram nas salas de aula comuns.

A Coordenadoria responsabiliza-se, assim, pelo *atendimento educacional especializado* complementar ao ensino regular.

Referências

BATISTA, C. A. M. & MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

FÁVERO, E. A.G. **Direito das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

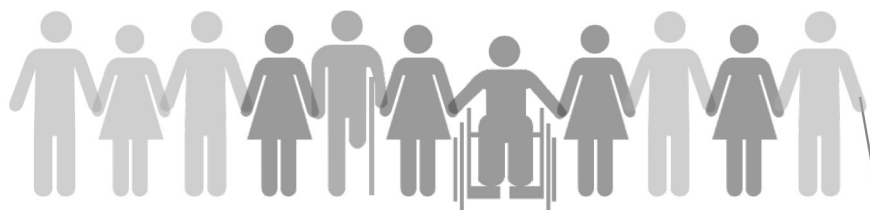
MACHADO, R. **Escola Aberta às Diferenças**: consolidando o movimento de reorganização didática. Florianópolis: PRELO, 2004.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Contatos

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC
Rua Conselheiro Mafra nº 656 – Ed. Aldo Becker – 5º andar
Florianópolis/SC
Cep: 88010-914
Telefone: (48) 3251 6102

Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo



Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo

Fabiane Romano de Souza Bridi*
fabis.sm@terra.com.br

Caroline Corrêa Fortes**
carolinecfortes@hotmail.com

César Augusto Bridii Filho***
bridi.sma@terra.com.br

As relações entre educação e autismo: teorizando sobre a história do sujeito...

São recentes, e poderíamos dizer que são poucas ainda, as experiências que mostram as possibilidades de aprendizagem e de educação de crianças, adolescentes e jovens com autismo.

A primeira experiência registrada na literatura específica é datada de 1800 e descreve as relações médico-pedagógicas entre o médico Jean Itard e um menino que fora encontrado nas florestas ao sul da França, e que, posteriormente, ficaria conhecido como Victor de Aveyron¹. No momento do encontro, o garoto estava nu, aparentava ter 12 anos, resistia a qualquer tentativa de contato, fugindo com agilidade. Não falava e parecia ser surdo.

Contrapondo a todos os relatórios² elaborados sobre o menino, que falavam das impossibilidades dele ser educado e destinava-o a ser interno de um hospital psiquiátrico, Itard argumenta que as dificuldades de Victor não seriam somente de ordem orgânica, mas estariam associadas a uma privação do contato social. Essa forma de compreensão a respeito da condição de Victor determinou suas possibilidades de aprendizagem, de desenvolvimento, de inserção e circulação social, enfim determinou sua vida e seu futuro, não só o futuro individual do garoto, como o da história da educação, e desses sujeitos que ainda hoje, com frequência, são considerados como “*incapazes de construir aprendizagens*”.

Os indícios expressos nas palavras de Pinel são de identificação das “faltas”. A ausência da dimensão humana é fruto do paralelo com aquilo que o avaliador considerava “humano” e de sua experiência com as formas conhecidas de anormalidade. No entanto, a comparação com essa

1 Acredita-se, com base na descrição de Itard, que o menino teria um diagnóstico de autismo, sendo, desta forma, o primeiro caso a ser descrito na literatura específica.

2 O mais importante deles teve a autoria de Philippe Pinel (1745-1826). Renomado psiquiatra francês, médico chefe do Hospital Psiquiátrico Bicêtre, reservado aos doentes mentais. Ficou conhecido por ter operado uma revolução no tratamento dos loucos, substituindo correntes e brutalidades por suavidade e bondade.

*Educadora Especial, Psicopedagoga, Mestre em Educação/UFRGS, Professora da Rede Estadual de Ensino e da Faculdade Palotina/FAPAS. **Educadora Especial, Mestranda em Educação/UFSM. ***Psicólogo, Especialista em Psicologia Clínico-Social, Mestre em Educação/UFSM, Professor da ULBRA/Santa Maria-RS.

“anormalidade” desconsiderava a história e o contexto de evolução do sujeito, aspectos que o tornavam absolutamente singular. Esse será o elemento de diferenciação entre o olhar de Pinel e aquele de Itard. As conseqüências de tais diferenças fazem parte da história da educação: o primeiro caso de atendimento de um sujeito em condição de desvantagem, minuciosamente descrito. Caso o olhar de Pinel tivesse prevalecido, Victor teria sido mais um dos pacientes dos hospícios franceses, exposto a um “atendimento” que era sinônimo de isolamento e abandono. (BAPTISTA & OLIVEIRA, 2002, p. 98)

Olhar para a singularidade da experiência humana de Victor possibilitou a Itard, desenvolver a crença e a defesa incondicional da possibilidade de educação do menino e na sua reintegração à sociedade. Dessa forma, a guarda do garoto selvagem foi destinada ao jovem médico que se propôs a torná-lo “*apto ao convívio social*”. Desenvolveu com o garoto um programa de ensino que compreendia a educação dos sentidos, ou seja, o aprendizado das sensações, e as transformações dessas, em operações como julgar, comparar, raciocinar. (SOUZA, 2004)

Por meio deste trabalho Itard deixou contribuições, que se desdobraram tanto em práticas comportamentais como em ações educacionais, que possuem como fundamento a aposta educativa e o desejo do sujeito (KUPFER, 2000).

A atual concepção diagnóstica que engloba o Transtorno Autista, referida no DSM-IV-R, é o de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A característica desse grupo diagnóstico é de “comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidade de interação social recíproca, habilidade de comunicação ou presença de estereotípias de comportamentos, interesses e atividades” (DSM-IV-R, 2002, p.98). A especificidade do autismo remete às características diagnósticas norteadoras como “a presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses” (DSM-IV-R, 2002, p.99).

No campo da psicodinâmica, porém, a compreensão é dada pela complexidade do mundo interno da criança em relação ao mundo externo, “o autismo se origina no encontro defeituoso de um ser com o mundo externo, nos primeiros dois anos de vida” (BETTELHEIM *apud* NASIO, 2001, 123). A interação mútua, apontada pelo autor, é que vai determinar essa condição psíquica.

A construção diagnóstica serve, em muitos casos, como parâmetro para o atendimento clínico e como norteadora das intervenções sobre o sujeito, inclusive as práticas pedagógicas.

Passados duzentos anos da experiência de Itard, ressalta-se a atualidade das concepções e dos princípios, presentes nesse trabalho pedagógico com o qual, encontramos vários pontos de identificação com o caso que ora apresentamos.

Francisco³ recebeu diagnóstico de autismo quando tinha três anos. Nessa época, o menino começou a receber atendimento psicológico, caracterizando um procedimento bastante comum ainda hoje, de destinar as crianças com problemas graves no desen-

3 O nome usado é fictício visando preservar a identidade do aluno e de sua família.

volvimento a freqüentarem, exclusivamente, atendimentos clínicos, sem possibilidades, muitas vezes, da inserção da escola na vida desses sujeitos.

A escola é um significante da infância, uma instituição social que compõe a vida infantil, na qual os pequeninos, desde muito cedo, encontram-se inseridos. Ninguém pensa em infância sem escola, constituindo-se, essa última, em espaço privilegiado para o ser criança. A família de Francisco, no desejo de que ele freqüentasse atendimentos de caráter pedagógico e escolar, procurou na cidade onde reside uma escola que aceitasse a responsabilidade sobre o processo de escolarização do menino. Não encontraram. Ao analisarmos as relações entre educação e autismo este fato é recorrente. Apesar de Itard em sua experiência com Victor ter privilegiado a dimensão pedagógica, na maioria das histórias dos sujeitos com autismo, essa não é a realidade encontrada.

Pesquisas apontam para a ausência e a precariedade de serviços destinados a prestarem algum tipo de atendimento ao indivíduo com autismo (OLIVEIRA, 2002; VASQUES 2002), sendo esta realidade agravada quando consideramos o atendimento educacional. O estudo realizado por Oliveira (2002)⁴ mostra que das oito instituições pesquisadas que se destinam a prestar atendimento aos sujeitos com diagnóstico de autismo, somente uma desenvolve uma abordagem pedagógica, priorizando a dimensão educacional. As outras sete, se caracterizam por terem uma abordagem eminentemente clínica de compreensão e intervenção junto às peculiaridades dos sujeitos com autismo.

Francisco passou a freqüentar uma escola de educação infantil que fora fundada pelos próprios pais. Desde então, apesar de ter freqüentado diferentes escolas, sempre esteve inserido e pertencente a esta cadeia de significantes que compreende a escola. A cadeia de significantes, referida aqui, remete ao conceito lacaniano, no qual um significante é o lugar que o sujeito ocupa na cultura (BLEICHMAR, 1992), nesse caso, o lugar que esse filho ocupa no imaginário desses pais e conseqüentemente, no meio em que está/será inserido – a escola. O campo imaginário que recobre o sujeito – e que foi recebido daqueles que o constituíram (nesse caso, os pais) formaram a rede de inserções escolares e, mais especificamente, a escola na qual relatamos o caso. Esse campo imaginário é de suma importância, pois ele cria no sujeito e no seu entorno, o campo da “*possibilidade*”. A crença no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, através da vivência escolar apontada pelos pais e concretizada nas várias modalidades de inserção, cria para Francisco uma brecha de crença no âmbito específico dessa escola, ou seja, a de que Francisco “*pode*”, “*será capaz*”, “*será beneficiado*”, com sua permanência e contato com outros de sua idade. A formação da identidade de Francisco, seu papel e reconhecimento entre iguais, serão constituídos também pelo mergulhamento dele em uma situação vivencial, de estímulos constantes entre pares (colegas) e ímpares (relação com os professores), tal qual ocorrem com outros colegas/alunos que não apresentam o transtorno.

Em estudo realizado sobre as relações entre os transtornos globais do desenvolvimento (TGD)⁵ e o desenvolvimento infantil, Vasques (2002) conclui que a inserção escolar é um fator diferencial no desenvolvimento global desses sujeitos.

Importante ressaltar que, mesmo neste momento histórico em que há grandes dúvidas sobre a existência de uma estrutura singular do Transtorno Autista, em oposi-

4 Cabe destacar que essa pesquisa foi realizada na região metropolitana de Porto Alegre. Não temos ainda um estudo que contemple um recorte da realidade Santa-mariense. Porém, os profissionais da área diariamente encontram dificuldades no desenvolvimento de um trabalho junto a essa população devido à escassez e a precariedade de serviços oferecidos no âmbito municipal.

5 A autora em seu estudo se detém mais especificamente na questão da psicose infantil que pertence a grande categoria nosográfica dos transtornos globais do desenvolvimento infantil (TGD)

ção ao Transtorno Psicótico, devemos perceber que há divergências na estrutura, e não na construção do sujeito “nessa discussão complexa é preciso, contudo, assinalar que estas postulações não podem nos conduzir a uma leitura do autismo como um déficit, um déficit na estrutura. Trata-se, no autismo, de certa montagem lógica onde há sujeito” (FERREIRA, 1999, p. 70)

Entendemos que o caso de Francisco vem ao encontro desses estudos recentes que afirmam que a educação pode se transformar em uma ferramenta a favor do desenvolvimento global destas crianças.

Kupfer (2000) fala das condições de aprendizagem dessa população, que existem, apesar de serem limitadas em função da estruturação subjetiva desses sujeitos. Para a mesma autora, essas aprendizagens se dão de forma pontual, nas chamadas “ilhas de inteligência” que compreendem qualidades intactas que devem ser reconhecidas e estimuladas. Nesse sentido, a escola desempenhará papel essencial no desenvolvimento ou na conservação das ilhas de inteligência que as crianças já possuem. No que se refere ao Francisco, destacam-se suas habilidades para a pintura e a música. O aluno faz releitura de obras de Van Gogh, Tarsila do Amaral, entre outros, de forma surpreendente, conquistando o reconhecimento e a admiração dos demais. A música também se configura como um meio extremamente rico através do qual Francisco estabelece e intensifica suas relações com o meio. Aliás, a leitura das partituras das músicas é que antecipou e possibilitou o aprendizado da leitura e da escrita.

Educação Inclusiva: as sutilezas do processo e a construção de possibilidades...

As discussões que existem atualmente relativas à escolarização desses sujeitos, tornam singular essa experiência, pois muitos profissionais têm “*medo*” de atuar com o sujeito com autismo, seja em classe especial ou incluído em classe regular por desconhecimento sobre a condição autista e por defrontarem-se diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante de uma intervenção pedagógica. No âmbito da inclusão escolar “medo é associado com o desconhecido, com o inusitado, com o que foge aos padrões estabelecidos. A dificuldade em confrontar-se com o novo, o desconhecido que paralisa. A necessidade de uma “regra” (um padrão de lógica) mostra o quanto o inusitado impossibilita, ou, ao menos, demonstra e desnuda aquele indivíduo que vai interagir.” (BRIDI, 2002, p. 83).

A dificuldade sentida pelos professores está em aproximar-se desse aluno e conseguir que ele aprenda pelas vias de aprendizado e comunicação usuais. “O autismo evoca, com muita intensidade as limitações dos sujeitos em termos de chaves de acesso, de comunicação, de perspectivas de evolução.” (BAPTISTA, 2002, p.132)

Francisco é um aluno de 22 anos, que apresenta diagnóstico de autismo e vivencia seu processo de inclusão na 7ª série do ensino regular no contexto de uma instituição escolar. Incluí-lo no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada, variando de acordo com as possibilidades do sujeito. Para Baptista (2002)⁶ essas adaptações e recursos se caracterizam enquanto dispositivos que delimitam e viabilizam a experiência, constituindo-se como garantia para efetivação do processo inclusivo:

⁶ A experiência descrita pelo autor se passa no contexto italiano, descreve o processo de inclusão, de um aluno com autismo, no ensino regular.

- A limitação numérica de 20 alunos para as classes que possuem necessidades educativas especiais.
- A presença de, no máximo, dois alunos com necessidades educativas especiais em uma classe.
- A presença de um professor de apoio para atuar junto à classe, como suporte de todos os envolvidos (professor e alunos).
- A defesa de uma ação do professor de apoio como um mediador, que favoreça as relações e estimule a colaboração entre os alunos de modo que os responsáveis pela aprendizagem passam a ser os integrantes do grupo.
- A pluralidade de estratégias de ação que podem combinar atividades em pequenos grupos, individuais e com a classe, sendo que estas últimas devem ter prioridade.
- O desenvolvimento de procedimentos de avaliação compatíveis com o planejamento: avaliação contínua, coletiva, baseada no sujeito como parâmetro de si mesmo (como estava no início do processo, quais avanços, quais perspectivas).
- A colaboração prevista entre equipe multidisciplinar dos serviços socio sanitários e a escola. (BAPTISTA, 2002, p. 131&132)

A realidade escolar que está sendo vivenciada por Francisco se configura de uma forma diferente da descrita pelo autor. A turma no qual está incluído é composta por 31 alunos, sendo ele, o único com necessidades educacionais especiais. Apesar de possuir a mediação da Sala de Recursos⁷, não foi possível fazer um planejamento de forma coletiva com os professores, que se caracterizasse enquanto específico para o aluno, em função da resistência que observamos nos demais professores em assumir a sua responsabilidade, frente ao processo de aprendizagem do aluno. A resistência é um indicativo de algo subjacente, ainda vinculado ao processo inclusivo como um todo e sua significação para o grupo que o recebe. Alinhados na recepção dessa nova forma de trabalho, os professores mostram-se ansiosos e desprotegidos em relação ao que virá. “Os sentimentos que afloram mostram o nível de resistência em relação à Inclusão e suas inimagináveis conseqüências no ambiente escolar. Não é possível para eles, ainda, saírem do eixo patológico que divide os indivíduos entre sadios e doentes, entre completos e faltantes. A dificuldade impede a proximidade e a própria construção interativa necessária para que o processo se efetive.” (BRIDI, 2002, p.135)

Como conseqüência disso, quase que diariamente, as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto da classe comum, exigem o acompanhamento da Sala de Recursos.

O trabalho que está sendo realizado na Sala de Recursos objetiva promover um acompanhamento mais próximo e sistematizado das atividades e conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas, bem como, orientações gerais aos professores, que já estão (re)significando as relações do aluno em sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem. Os professores ao oportunizarem pequenos ajustes como, por exemplo, passar os conteúdos no quadro sem ditá-los, respeitar a organização espaço-temporal do quadro, permitir o auxílio dos colegas na realização das atividades pedagógicas, realizar a correção dos exercícios no quadro contando com a participação

⁷ O trabalho que está sendo realizado na sala de recursos conta com a atuação de uma Educadora Especial e uma estagiária da educação especial.

do aluno, bem como, oportunizar a realização de leituras orais e de apresentação de trabalhos, colaboram e potencializam a construção do conhecimento proporcionando também um ambiente mais prazeroso e acolhedor para o aluno. Este se constitui como parte integrante e ativa do grupo.

O aluno apresenta um bom nível de interação e de relacionamento com os colegas. Esta relação é caracterizada pelo respeito mútuo, por demonstrações de ajuda, afeto e cuidado. Participa dos trabalhos em grupo, traz contribuições significativas, sobre os temas trabalhados, que são valorizadas pelos professores e colegas. Essas atitudes de valorização de suas possibilidades e potencialidades incentivam e estimulam sua presença, aprendizagem e interação no cotidiano escolar.

Reconhecer a diversidade existente nos espaços escolares é fazer desta um meio de transformação, de busca da valorização da diferença e da singularidade de cada sujeito, nesse sentido a complexidade de incluir, com sucesso, um jovem com autismo no ensino regular exige o ato cauteloso de identificar as “*sutilezas de suas aprendizagens*” ao longo do caminho escolar.

A presença do aluno é um desafio, compreendê-lo exige observação constante, aprendizagens contínuas e, a cada dia, incertezas que nos instigam a buscar novos meios de ensinar e aprender com ele. As aprendizagens são lentas, mas extremamente significantes. Conhecer suas limitações nas áreas específicas do conhecimento está sendo importante, no sentido de dar prioridade às suas potencialidades, estabelecendo objetivos e metodologias mais flexíveis, partindo dos interesses que demonstra e dos recursos disponíveis articulando-os aos conteúdos curriculares.

O processo que se segue é um processo lento de construção, de validação de hipóteses intelectuais e experimentações afetivas, de aproximações e de afastamentos necessários para essa nova moldagem de eus - o nosso eu e do outro elemento (BRIDI, 2002). Quando interagimos, a mudança é dual. O meu eu e o eu do outro com quem me relaciono são ligados e se alteram na proporção das suas histórias individuais e das suas possibilidades individuais de crescimento e amadurecimento. “A minha validade é dada pelo fato que posso reconhecer aos outros como indivíduos e possa ser reconhecido como indivíduo⁸”. (CANEVARO 1992, p.201)

O aluno progressivamente vem assimilando o ambiente externo na medida em que qualifica e amplia suas interações sociais, produzindo melhores condições cognitivas de interpretar conteúdos e conceitos mediados pela linguagem e pelo contexto social.

[...] a aprendizagem e a ampliação das condições cognitivas irá variar conforme o grau do autismo. Porém, vale recordar o desafio lançado por Vygotsky com o bem conhecido conceito da zona de desenvolvimento proximal, zona essa que se dimensiona em cada individualidade. Esse conceito defende a idéia de que ninguém está fora do alcance da ação pedagógica produtora de mudanças (BEYER, 2002, p.124 e 125).

O aluno vem demonstrando progressos escolares em relação a sua adaptação frente à organização curricular das séries finais. Apresenta tranquilidade, principalmente no que

8 Tradução livre dos autores

diz respeito às sucessivas trocas de professores, agi com naturalidade e evidenciando uma excelente adaptação em sala de aula, que em função das características do autismo representam uma grande conquista para o aluno contribuindo para o seu processo de inclusão.

O aluno identifica os professores de cada disciplina, bem como o material referente às mesmas. Possui o material completo e organizado. É responsável e dedica-se na realização das atividades tanto em sala de aula como em casa. Por vezes, necessita de maior sistematização e auxílio por parte dos colegas, professores e da estagiária.

Essa breve descrição do Francisco, e de como está vivenciando o processo de inclusão, evidencia que atitudes positivas dos professores e dos colegas, de incentivo e de aposta na sua capacidade, proporcionam a confiança e o desejo para trabalhar e aprender, acreditando em suas potencialidades. Gestos como estes, deveriam multiplicar-se diariamente no contexto escolar.

Reflexões sobre as possibilidades e perspectivas de ações futuras...

O presente texto objetivou descrever experiências vivenciadas no contexto escolar caracterizadas como um desafio para todos os sujeitos envolvidos (Francisco, sua família, educadoras especiais, professores, colegas...). A experiência descrita não visa conclusões, mas a abertura para a reflexão sobre as diferentes possibilidades de construção do processo inclusivo. Nesse sentido, fica o respeito e a consideração à individualidade do sujeito entendendo-o na sua singularidade e especificidade. A capacidade de singularizar histórias e sujeitos constitui-se como princípio fundante de experiências inclusivas, bem como, de (re)significação das práticas pedagógicas e da escola tirando-as do fatalismo e da mesmice.

A riqueza dessa vivência está para além dos ganhos de Francisco com sua inserção no contexto escolar. Na medida em que passou a ser parte constitutiva desse grupo ampliou suas oportunidades de interações com o meio (tanto com pessoas – colegas, professores, funcionários – como com os objetos do conhecimento). Para os demais envolvidos – alunos e professores – os ganhos ocorrem na possibilidade de conhecimento e convívio com a diferença estabelecendo uma relação ética de consideração e respeito à condição do outro. Essa convivência oportuniza o desenvolvimento da tolerância e o estabelecimento de uma relação pautada em valores humanos e solidários. Para os alunos fica a possibilidade de construir laços de amizade e cumplicidade, de compartilhar histórias e aprendizagens. Para os professores a necessidade de inovação pedagógica, de criação e inventividade didática de flexibilizações curriculares, de reflexões constantes sobre o fazer pedagógico, de confiança na capacidade de aprendizagem do aluno, de superação do medo em relação ao diferente e de disposição para a construção de um trabalho integrado e coletivo.

Referências

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. (orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Posto Alegre: Artmed, 2002. p.127 – 144.

BAPTISTA, C. R. & OLIVEIRA, A. C. Lobos e médicos: primórdio na educação do diferente. In: BAPTISTA, C. R. & BOSA, C. (orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Posto Alegre: Artmed, 2002. p.93 – 109.

BEYER, H. O. A criança com autismo: propostas de apoio cognitivo a partir da teoria da mente. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Posto Alegre: Artmed, 2002. p.111 – 125

BLEICHMAR, N. & BLEICHMAR, C. **A Psicanálise depois de Freud**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRIDI, C. A. **Um estudo de indicadores da representação social dos professores frente ao processo de inclusão escolar**. Santa Maria: UFSM, 2002. 155 p. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

CANEVARO, A. Insufficienza mentale, potenziali individuali d' apprendimento e integrazione. In: PERTICARI, Paolo (A cura di). **Conoscenza come Educazione**. Milano : FrancoAngeli. Italia, 1992.

DSM-IV-R – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** – 4 ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EIZIRICK, M. F. A. **Aventura da Diferença ou Por Que a Diferença Incomoda tanto?** Algumas Implicações Pedagógicas. Trabalho apresentado no Seminário “Refletir o especial”, Porto Alegre: SMED/PMPA, em 26.10.1995.

FEREIRA, T. **A escrita da clínica; psicanálise com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAPLAN, H. **Compêndio de psiquiatria: ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

NASIO, J.D. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

OLIVEIRA, A. C. **O autismo e a “criança selvagem”**: da “prática da exposição” às possibilidades educativas. Porto Alegre: UFRGS, 2002, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2002.

SOUZA, F. R. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2004, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2004.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de crianças com psicose infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 71 p. Proposta de Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

Contatos

*Rua Dr. Pantaleão nº 66 Aptº 202 – Centro

Santa Maria/RS

Cep: 97010-180

Telefone: (55) 3221 9130

**Rua 6 nº 260 – Goiânia

Santa Maria/RS

Cep: 97070-000

Telefone: (55) 3211 2096

***Rua Dr. Pantaleão nº 66 Aptº 202 – Centro

Santa Maria/RS

Cep: 97010-180

Telefone: (55) 3221 9130

Experiências Educacionais Inclusivas no Município de Passos/MG



Experiências Educacionais Inclusivas no Município de Passos/MG

Neuza Maria Funchal Paiva*

Educação: direito fundamental de cada cidadão, garantido pela lei maior, a Constituição Federal, resguardado também pela Lei de Diretrizes e Bases e Estatuto da Criança e do Adolescente.

O texto que descreverei abaixo é um prelúdio da experiência que nos remeterá à etapa inicial da Educação Inclusiva em nosso município; vivência assaz e significativa no percurso de uma trajetória cheia de anseios, medos e buscas, entretanto, edificante e verdadeira saga vivida por uma menina chamada Pollyane.

No ano de 1991, uma recém formada professora, a professora Zâine, inexperiente, fora designada para assumir uma sala de aula com turmas multiseriadas, em uma distante zona rural. Na época fora procurada por um pai que desejava matricular sua filha, que já havia frequentado dois anos em uma escola para deficientes mentais, na qual não aprendera nada. Questionado se a criança era portadora de problemas mentais, o pai respondera que ela era deficiente visual.

A professora disponibilizou a vaga para Pollyane na escola e se surpreendeu com a inteligência daquela menina.

As dificuldades foram muitas...

Caminhavam, se é que se pode dizer *caminhavam* pois Pollyane era arrastada pela professora, por doze quilômetros para chegar até a escola; as estradas eram intransitáveis pelos veículos. A linha não possuía transporte escolar nem ônibus de passageiros.

Em sala de aula, Pollyane participava de todas as atividades demonstrando sua grande vontade de aprender, assim como os demais colegas.

Preocupada em atender todas as crianças, e em especial Pollyane, Zâine levava seus cadernos e transcrevia com letras grandes, traçadas em três linhas, as atividades do livro didático e os outros exercícios que ela passava no quadro negro para os outros alunos. Pollyane não enxergava, não tinha a visão perfeita como seus colegas e compensava esta deficiência resolvendo as situações problema e os cálculos matemáticos com extrema facilidade.

A alfabetização de Pollyane aconteceu com num passe de mágica, com um estalar de dedos. A menina ouvia a leitura de um texto e o contextualizava com tamanha desenvoltura que dava gosto. Produzia textos com alto nível lexical e semântico. O processo pelo qual Pollyane aprendia ia além do aprender a ler e a escrever, o letramento figurava pleno no seu aprendizado.

*Pedagoga, Coordenadora da Formação Continuada da Rede Municipal de Passos/MG e Coordenadora Geral da Educação Inclusiva no Município de Passos/MG.

Ela surpreendia a cada dia. E ensinava os colegas, pelos quais era admirada.

Zâine tinha uma grande aliada, no trabalho com Pollyane: sua mãe. Com todo carinho que é peculiar a uma mãe, Maria José lia os livros didáticos e de literatura, tornando-se freqüentadora assídua da biblioteca, auxiliando-a também nas tarefas feitas em casa.

Após três anos receberam, do Departamento Municipal de Educação, a notícia que as escolas da comunidade seriam nucleadas. Iria freqüentar uma escola maior com muitos alunos e muitos professores.

Pollyane já estava na quarta série, adaptou-se bem no novo ambiente escolar. Encontrou algumas oposições na continuidade dos estudos, porém manteve-se firme no seu propósito.

Aos vinte anos concluiu a oitava série do Ensino Fundamental, sem nenhuma reprovação.

Pollyane, exemplo positivo do saber fazer e de existência real. Equivocaram-se os que não perceberam que Pollyane é um espetáculo maravilhoso, é um perene rastro luminoso iluminando a maior caminhada que podemos fazer pela educação.

Pollyane é uma luz que nunca se apagará para aqueles que a conhecem. Inclusive eu, que participei da sua história.

Às escuras, outras Polyanes passam pelas nossas escolas e queira Deus que as reconheçamos.

Nesse contexto, alguns alunos com outras deficiências foram atendidos na rede Municipal e, a partir de 2005, uma nova visão de educação veio contribuir para a melhoria do trabalho dos nossos educadores. Passos foi convidado a ser município-pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, criando e ampliando oportunidades para as crianças com necessidades educacionais especiais, inserindo-as nas escolas de ensino comum.

O curso de Formação de Gestores e Educadores é resultado desse Programa, consubstanciando ações voltadas para os professores que carecem essencialmente de preparo.

Nesse momento crítico, é preciso competência para adaptar as técnicas existentes e oferecer um sistema de ensino contundente, colocar em prática a Lei de responsabilidade educacional, da qual somos agentes, enquanto educadores e os poderes públicos.

Das recentes ações de Passos, a que se destaca é a parceria da Secretaria Municipal de Educação com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a APAE. Numa relação solidária, compromissada com o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, valorizando o ensinar e o aprender, a Secretaria Municipal de Educação estende o compromisso feito entre a Escola APAE e as Escolas Municipais, visando o encaminhamento das crianças atendidas na APAE para as escolas de ensino regular da Rede Municipal. No período de adaptação, a APAE disponibiliza seus recursos humanos, tecnológicos e pedagógicos. Caminho inverso ao que comumente ocorre.

O passo inicial é a parte legal do processo de inclusão. As leis são estudadas para serem praticadas. Estudamos a Constituição Federal que dispõe sobre o apoio

às pessoas com deficiências; o Estatuto da Criança e do Adolescente que dá outras providências; Declaração Mundial de Educação para todos / 1990 – documento que estabelece a opção nacional pela construção de um sistema educacional inclusivo; A Declaração de Salamanca / 1994 – documento internacional que estabelece diretrizes para atendimento educacional aos portadores de deficiências; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente no art. 4º – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino e no capítulo V, dedicado à educação especial, dentre outros Pareceres e Resoluções afins.

O atendimento do aluno na escola de ensino regular é efetivado com base nos seguintes procedimentos: a APAE orienta a escola em seu Projeto Político Pedagógico, elaborando ações e atividades para os professores, diretores, especialistas e outros profissionais da educação que permitirão aos alunos vivências educativas, culturais e esportivas em conjunto com os alunos considerados normais. Em reunião, pais e pessoal da escola refletem juntos sobre a inclusão escolar do aluno, todos procuram encarar a deficiência como uma característica pessoal neutra: os segredos e as vergonhas são compartilhados e esquecidos. É papel fundamental dos pais e profissionais da educação afastarem as nuvens pessimistas que cercam a criança deficiente.

Os passos seguintes são:

- parceria escola / família / comunidade;
- acolher as famílias, planejar juntos;
- propor socialização entre os alunos;
- discutir sobre as deficiências das pessoas em geral;
- traçar metas a serem alcançadas;
- planejar com consentimento e participação da pessoa com deficiência;
- envolver a pessoa como um participante ativo;
- manter a dignidade e o respeito, reduzir a ênfase aos rótulos;
- usar uma abordagem baseada nas potencialidades;

É importante ressaltar ainda que o papel da escola é despertar diversos conhecimentos e toda equipe da escola deve se reunir para pensar a inclusão do aluno, a flexibilização curricular, estabelecendo parcerias com professores especializados (braille e Libras) e outros profissionais da área.

Cabe ressaltar que o papel da família é participar dos planejamentos, comunicando à escola seus anseios, conscientizando-se das decisões da escola em relação a aprendizagem de seus filhos.

Frente aos paradigmas dessa mudança, a Secretaria Municipal de Educação, toma consciência das conseqüências que acarretam suas ações, aproveita a Campanha da Fraternidade deste ano, cujo tema é inerente ao propósito da Educação Inclusiva, elabora o Projeto “DIFERENTES, PORÉM IGUAIS”, reúne as Supervisoras e Apoios Pedagógicos da Rede Municipal para elaboração e execução de atividades que consolidem a inclusão.

São objetivos específicos dessa proposta:

- conhecer e reconhecer a realidade das pessoas excluídas, apresentando iniciativas para promoção de sua dignidade;
- sensibilizar a consciência pessoal e social sobre a questão da exclusão, superando toda forma de preconceito;
- promover a autonomia das pessoas excluídas, buscando a participação efetiva, como protagonistas de sua história, na família e na sociedade;
- aprender a ver a beleza interior e exterior do ser humano.

São atividades propostas:

- seleção de textos, livros, documentários, fotos, gravuras, músicas, filmes, etc., para realizar um trabalho de sensibilização sobre o tema;
- utilização de histórias (literatura) para trabalhar o conceito de diferente e valorizar essa diferença. Ex. Patinho Feio, Lilito na escola, Olívia Pirulito, João sete panças, Menina bonita do laço de fita, etc;
- trabalho com apelidos e rótulos que geralmente ocorrem entre os alunos. Verificar sugestões de textos e sites para pesquisas nos anexos deste projeto;
- exploração das diferenças existentes na sala de aula como: raça, religião, deficiência física, visual, auditiva, estilos e ritmos de aprendizagem, etc. - Trabalhar os valores: boas maneiras, partilha, respeito, honestidade, colaboração, obediência, etc.
- combinação de uma ação semanal: visita à Associação dos deficientes, Asilos, APAE...,
- entrevistas com deficientes, pesquisa de campo para verificar o acesso dos deficientes aos lugares públicos;
- trabalhos com o tema: “Transpor o defeito e enxergar a pessoa”;
- relatos de experiências;
- dramatizações com temas que devem abranger todos os conteúdos de forma interdisciplinar.

O Projeto terá continuidade ao longo do ano letivo. Buscaremos sanar dificuldades encontradas no decorrer do Projeto, com encontros periódicos entre os envolvidos na proposta de inclusão.

É interesse da Secretaria Municipal de Educação mostrar à comunidade os primeiros resultados da inclusão no segundo Curso de Formação de Gestores e Educadores.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. SEESP - **Educação Inclusiva**: direito à diversidade. 2004-2005. **Documento Orientador**. São Paulo, 2005.

Contatos

Prefeitura Municipal de Passos/MG

Praça Geraldo da Silva Maia nº 175

Passos/MG

Cep: 37900-900

Telefone: (35) 3522 6005 – Fax (35) 3522 6347

E-mail: cpd@passos.mg.gov.br

**A Gestão da Implementação da Inclusão
Escolar no Município de Cariacica/ES
Perpassando as Políticas Públicas e a
Formação Continuada de Professores**



A Gestão da Implementação da Inclusão Escolar no Município de Cariacica/ES Perpassando as Políticas Públicas e a Formação Continuada de Professores

Agda Felipe Silva Gonçalves*
Nezimar Soares Rocha **

Neste artigo queremos destacar como a formação continuada vem ganhando enfoque no processo de implementação da inclusão escolar no município de Cariacica/ES. Por meio das ações no município, constatamos que a formação continuada é uma prática que faz parte do calendário do Setor de Educação Inclusiva. O referido setor mobilizou pedagogos e diretores no início do ano letivo de 2005 para participarem de um grupo de estudo, no qual foram discutidas questões mais amplas do processo da Educação Inclusiva e questões do cotidiano das escolas.

Essa iniciativa do Setor de Educação Inclusiva em Cariacica/ES indica uma aproximação com os apontamentos de Nóvoa (1995) em relação à força e necessidade de formação durante o processo de mudança na escola:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, se faz durante [...] (NÓVOA, 1995. p. 28)

A tentativa de mudança e formação como um processo interpenetrado tem-se configurado como meta pela equipe do Setor de Educação Inclusiva, no município. Nessa perspectiva, o referido setor organizou um levantamento de quantos professores da rede possuíam cursos na área de Educação Especial e quantos recebiam em suas salas alunos com necessidades educacionais especiais, para que participassem de uma formação abordando o tema da inclusão, cujo objetivo principal era formar professores multiplicadores para atuarem como um elo entre a secretaria e suas próprias escolas, na divulgação da Educação Inclusiva.

Essa proposta de formação foi aceita pela Secretária de Educação sendo prontamente oficializada. Assim foram convidados quatro professores da Universidade Federal do Espírito Santo para que organizassem um curso de 70 horas, que teve seu início no mês de outubro de 2002, com os seguintes temas:

- Um novo conceito de educação especial: as necessidades educativas especiais
- Classificação e características dos alunos com NEE.
- A escola diante da diferença.

*Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo –PPGE/UFES.

**Integrante da Equipe do Setor de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do município de Cariacica no Estado do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial.

- Políticas públicas: a questão da Educação Especial.
- Proposta inclusiva de educação.

Participaram desse curso de formação 100 profissionais, sendo 74 professores regentes pertencentes à rede de ensino de municipal e mais 26 profissionais advindos da Secretaria de Educação e de instituições de Cariacica.

Os professores que participaram do curso de formação foram convidados com o objetivo de integrarem o projeto “Professor multiplicador” para o ano letivo de 2003. O professor multiplicador tinha como principal atribuição sensibilizar as escolas onde atuavam, repassando os conhecimentos adquiridos durante o curso de formação em 2002.

O chamado professor multiplicador continuava com sua turma normalmente na escola e socializava seus conhecimentos nos grupos de estudos e no cotidiano da escola ou nos momentos em que era solicitado. Ainda, participava de uma reunião e grupo de estudo que ocorria uma vez por mês na Secretaria de Educação. Nesse encontro, os professores relatavam suas ações nas escolas em que estavam localizados e estudavam temas e textos ligados às questões da inclusão escolar.

A avaliação do projeto “Professor multiplicador”, ao final do ano de 2003 indicou que o professor envolvido com a sensibilização da escola deveria disponibilizar de um tempo maior para articular mais ações junto à escola e à Secretaria de Educação. Daí foi constatada, por meio da avaliação, a necessidade de se formar uma equipe para atuar junto às escolas. Uma equipe que compusesse o Setor de Educação Inclusiva, na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica.

Assim, para o ano letivo de 2004, organizou-se o projeto “Professor articulador”. Esse projeto objetivou uma atuação fora da sala de aula, porém mais próxima do professor regente. Implicava, também, numa ação de formação dentro da escola, além do atendimento aos pais e acesso às instituições conveniadas como: Unidades de Saúde do município, Hospital das Clínicas da Universidade Federal do Espírito Santo e APAE – instituição de apoio especializado ao aluno com deficiência mental, que, em parceria com a Escola Regular, possibilitou (re)significar o atendimento pedagógico na demanda específica dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa atuação requeria uma sistematização do tempo desse profissional, redimensionando sua função dentro das escolas e principalmente frente à Secretaria de Educação. Tarefa que não foi fácil, segundo relato dos profissionais, pois tiveram que conquistar essa liberação depois de muita negociação e reuniões com a Secretária de Educação, na época. Nesse momento, a responsável pelo projeto reivindicou três professores para a composição da equipe do Setor de Educação Inclusiva. Esses três profissionais, que integraram a equipe, foram convidados devido ao sucesso que obtiveram como professores multiplicadores, no ano de 2003, junto às escolas.

O documento Educação Inclusiva - Relatório 2004, p. 7-9, indica que 32 professores integraram o projeto “Professor articulador” e que 40 outros professores continuaram com a sistemática do professor multiplicador.

[...] o trabalho vem sendo desenvolvido pelos **professores regentes, professores articuladores, professores multiplicadores, pedagogos** das escolas e com parcerias em instituições [...] **que contribui**

para o fortalecimento do processo de construção de uma política educacional inclusiva oportunizando a compreensão de que a educação se dimensiona enquanto **um processo vivo e consciente de construção coletiva**. [...] Ações desenvolvidas pela equipe [...] Assessoria pedagógica aos 40 Professores Multiplicadores lotados em cada uma das Unidades Escolares. Orientação e assessoramento ao trabalho dos 32 professores articuladores. (Grifo nosso)

Nesse panorama histórico, desenhado até o ano de 2004, o processo de inclusão escolar em Cariacica percorreu a trilha de uma sistematização de política pública, ainda que insipiente, mas entendemos que foi um processo disparador e reflexivo, de discussão e de avaliação, frente à realidade do município.

Os programas de intervenção devem-se pautar na análise e na interpretação de indicadores quali e quantitativos que identifiquem e caracterizem as necessidades dos sistemas de ensino, visando melhorar sua qualidade. A programação de um conjunto de ações deve ser direcionada, em um primeiro momento, a provocar reflexões, envolvendo todos os profissionais ligados, diretamente ou indiretamente, a atividade de ensino. [...] A continuidade dessas ações se daria por meio de formação permanente, programada, intencional, sistemática e de preservação do encadeamento de propósitos de natureza geral – versando sobre a educação (o saber) e o educador (o saber fazer) – e de natureza específica, garantindo a construção de conhecimentos em educação especial, como as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, os métodos e as adaptações possíveis ou necessárias e a utilização de materiais e equipamentos específicos. (PRIETO, 2003, p. 56)

Esse processo no município de Cariacica, até o ano de 2004, esteve vinculado, passado pela formação dos educadores e sensibilização das escolas e outros profissionais. Processo que evoca as reflexões de Prieto, descritas acima, da urgência de programas com intervenções que assegurem a construção de políticas públicas na perspectiva da educação para todos, nos quais a formação de professores seja prioridade.

Em continuidade à análise do processo de implementação da inclusão escolar no município de Cariacica, temos, dentro do panorama histórico, o “Plano de Ação e Diretrizes” para o Setor de Educação Inclusiva. Esse plano parece indicar uma reestruturação do que já havia ocorrido desde 2002 até 2003, propondo para o ano de 2004 “serviços” apoiados em dois itens principais: 1) Apoio Profissional Especializado; 2) Apoio Pedagógico Especializado.

O primeiro item, “Apoio Profissional Especializado”, diz respeito ao atendimento médico nas áreas de oftalmologia, fonoaudiologia e pediatria aos alunos que apresentarem necessidade desse acompanhamento. Também são contemplados acompanhamentos na área da musicoterapia e atendimento pedagógico domiciliar, quando necessário.

O segundo item que se refere ao “Apoio Pedagógico Especializado” indica ações de apoio, ligadas à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esse item é desdobrado em duas principais vertentes: “Salas de recursos” e “Projeto professor itinerante” que deveriam ser implementados em 2004.

Na análise do documento “Plano de Ação e Diretrizes de 2004” do Setor de Educação Inclusiva, identificamos a vertente “Salas de recursos” como uma idéia de serviço e espaço de apoio complementar/suplementar à sala regular, em cumprimento ao direito do aluno, previsto na Resolução nº 2/2001 da CNE, como podemos verificar no trecho abaixo do referido documento:

SALAS DE RECURSOS – Serviços de apoio à escolarização, montados em espaços próprios e equipados de acordo com as necessidades dos alunos. O serviço é prestado por professores especializados nas áreas de DM, DA, DV, Altas Habilidades para atender aos alunos com NEEs encaminhados pela Equipe Multidisciplinar, de forma individual ou em pequenos grupos. As Salas de recursos têm como meta o desenvolvimento de programas próprios para desenvolver habilidades cognitivas que promovam o acesso dos alunos que apresentam NEEs ao currículo escolar e ampliação do talento. (CARIACICA, 2005, p. 4)

Ainda dentro dessa vertente da “Salas de Recursos” são apontadas ações que se aproximam da escola por meio de seus profissionais como:

Acompanhar as Unidades Escolares aos procedimentos pedagógicos específicos dos alunos que apresentam NEEs; Organizar junto as Unidades Escolares planos de trabalho facilitadores do processo inclusivo, buscando envolver a comunidade escolar, os pais, as instituições parceiras públicas, privadas e conveniadas [...]. (CARIACICA, 2005, p. 5)

Durante o ano de 2005, pudemos constatar que a vertente “Salas de Recursos” não se efetivou devido à falta de recursos e, principalmente, pelo fato da segunda vertente, “Projeto professor itinerante”, tomar uma proporção de alcance maior entre as escolas. Os dados indicam que a rede de ensino em Cariacica possui uma única sala de recursos, destinada a atender aos alunos com deficiência visual.

Assim, a segunda vertente “Projeto Professor Itinerante” pressupõe um apoio às escolas e aos professores regentes e, quando necessário, com atendimento pedagógico em caráter domiciliar, para alunos que demandam esse tipo de modalidade de ensino. Aliada a essas funções do professor itinerante, exercidas no ano de 2004, aparece uma forte indicação da promoção de grupos de estudo nas escolas, para o ano letivo de 2005, como exposto a seguir:

Projeto Professor Itinerante – serviço de apoio pedagógico ao professor de classe regular que tem alunos com NEEs no sentido de adaptar o currículo, orientar procedimentos metodológicos e articular todas as ações de apoio ao aluno com vistas ao sucesso escolar.

[...] Articular junto à Pedagoga e Diretor as ações pertinentes à área de Educação Inclusiva; Promover estudos em grupo, com professores, pedagogos, coordenadores e diretores da sua escola; Oportunizar canais de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, em caráter domiciliar, seja em situação permanente ou temporária; Responsabilizar-se por levantamentos de dados relacionados a esta clientela, solicitados por esta secretaria [...] Ter espaço garantido nos grupos de estudo, na Escola, em reuniões de Pais e comunidade para apresentar os trabalhos de inclusão [...]. (CARIACICA, 2005, p. 8) (Grifo Nosso).

O projeto “Professor Itinerante” consolida-se, assim, em 2005, como a principal ação desenvolvida pela equipe do Setor de Educação Inclusiva em Cariacica. Destacamos que a rede municipal de ensino de Cariacica, no ano letivo de 2005, era composta de 79 escolas com um total de 28 mil alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Dados estatísticos indicam que desse total, 1.035 apresentam necessidades educacionais especiais e dentre esses, 367 possuem deficiências. O plano de ação para 2005 previa apenas o professor itinerante, porém devido à demanda de alunos com deficiências múltiplas ter crescido na rede, foi preciso implementar a ação do professor de apoio, que está mais presente participando do cotidiano da escola, cujas atribuições consistem em:

Contribuir com o pedagogo e com o professor regente na adaptação do currículo e do material pedagógico necessários para o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais, de acordo com o planejamento para a turma; planejar junto com o professor da turma, atividades que promovam a aprendizagem do aluno com necessidades especiais; apoiar as ações da escola, no atendimento a todos os alunos; participar dos estudos em grupo, promovidos pela SEME, através do setor de Educação Inclusiva; promover e participar dos momentos de estudo na escola, bem como, reuniões de pais e comunidade; estabelecer parcerias para atendimento especializado ao aluno que dele necessitar; realizar atendimento domiciliar, temporário ou permanente, ao aluno impossibilitado de freqüentar as aulas, a partir do planejamento com o professor regente e com o pedagogo da escola; realizar intervenção direta junto ao aluno assegurando a sua permanência na sala de aula, com o professor regente e seus colegas da mesma faixa etária; participar do processo avaliativo de todos os alunos; orientar a família do aluno que apresenta necessidades de estimulação essencial com condutas favoráveis ao seu desenvolvimento. (CARIACICA, 2004, p. 30)

Assim, as escolas que receberam alunos com necessidades educacionais especiais, em 2005, contaram com o trabalho de 15 professores de apoio e 25 professores itinerantes. O trabalho desses professores foi organizado da seguinte maneira:

- cada professor itinerante era responsável por atender duas escolas que recebem alunos com necessidades educativas especiais, ficando dois dias em cada unidade

escolar, um dia da semana foi reservado para participação no grupo de estudo e formação continuada junto à equipe do Setor de Educação Inclusiva;

- Cada professor de apoio ficou responsável por uma escola que recebe alunos com deficiências múltiplas ou paralisia cerebral, permanecendo na escola durante toda a semana, sendo liberado apenas um dia por semana para participar do grupo de estudo e formação continuada com a equipe do Setor de Educação Inclusiva.

Entendemos que essa proposta de apoio ao professor regente é de fundamental importância para a efetivação da inclusão. Dentro dessa ótica concordamos com Mendes ao enfatizar a necessidade de uma política de apoio às escolas:

No âmbito organizacional, a educação inclusiva exige a construção de uma rede de suportes ou apoios capaz de atender às necessidades de formação de pessoal, à provisão de serviços (centrados na escola, na comunidade ou na região) e ao planejamento e avaliação das diretrizes almeçadas. No âmbito educacional, mais especificamente da educação escolar, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Ressalta-se aqui a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins. (MENDES, 2002, p. 76).

Diante dessas ações analisamos que o professor de apoio/itinerante, além de auxiliar o professor regente nas questões pedagógicas em sala de aula, ganha contornos de um profissional que também trabalha a formação dos professores no espaço escolar. Na mesma perspectiva de apoio à escola Jesus (2002, p.154), descreve os resultados de sua pesquisa colaborativa, enfatizando que o trabalho em equipe favorece uma visão partilhada para soluções dos problemas da escola.

A colaboração substituiu a competição e o isolamento. [...] o modelo proposto auxiliava os profissionais a verem a si próprios e os seus colegas como 'solucionadores das questões coletivas' que emergiam no cotidiano o que exigia que buscassem novos conhecimentos [...].

Nessa visão colaborativa das ações dentro da escola inclusiva, o professor itinerante/apoio ganha importância como aquele que passa a mediar conhecimentos, possibilitando trocas de experiências e fomentando parcerias no ambiente escolar, junto ao professor regente. É de fundamental importância, pensar esse profissional de apoio como mediador da formação continuada no contexto de suas escolas. Tomamos como referência os resultados e reflexões da pesquisa de Araújo (2003) que nos aponta a formação continuada como aquela que pressupõe mediar as questões teóricas e opções metodológicas dos professores em suas práticas.

Daqui decorre a definição do formador como mediador, como aquele que intervém intencionalmente na dimensão teórico-metodológica

da profissão docente, com a finalidade de que sua ação interfira na qualidade profissional dos professores. [...] que busca um investimento no profissional docente a partir de suas práticas cotidianas, contudo, sabendo que não se encerram nelas. Na verdade, a reflexão da experiência profissional desencadeia um movimento de teorização da prática que permite ao professor perceber-se como sujeito que aprende e ensina. [...] Isso significa compreendermos a formação como um projeto coletivo [...] (ARAÚJO. 2003, p. 15 –16).

Em 2005 ocorreram vários encontros de estudos dos professores de apoio/itinerantes junto à equipe do Setor Educação Inclusiva, dos quais pudemos ouvir relatos que evidenciaram a prática e as dificuldades desses profissionais. Os relatos foram marcados pelo desabafo de alguns professores que em sua maioria apontava para a questão de como a escola via esse professor itinerante e de apoio, evidenciado nas falas dos professores e técnicos presentes em um dos grupos de estudo:

- “Porque parece que como você é itinerante da inclusão você vai resolver os problemas”
- “No grupo de estudo na escola a gente ouve: eu não nasci para isso, não vem com esse texto que eu não sei alfabetizar esse aluno”
- “Querem jogar a responsabilidade em cima de nós. Eles têm medo, medo do novo”
- “... a escola ainda pensa que o menino é seu? O caminho é mostrar como o menino aprende e não romper com o pedagogo, nem romper com o diretor. Senão não estamos cumprindo nosso papel na escola que é incluir, mostrar um caminho inverso: escola e professor aprendem como o aluno aprende”

Diante desse quadro, para o ano de 2006, a equipe do Setor de Educação Inclusiva vem elaborando um projeto de formação continuada que contempla quatro fases de estudos. A primeira fase (abril/maio) diz respeito ao estudo da legislação e questões pertinentes ao cotidiano da escola, tendo como público-alvo os professores itinerantes/apoio, professores regentes e pedagogos, envolvidos com a questão da inclusão escolar.

A segunda fase (junho) estabelece o estudo com caráter de seminário para diretores, professores e pedagogos de toda a rede de ensino. Já a terceira fase (julho/agosto) refere-se à elaboração de estudos e projetos nas escolas que recebem alunos com necessidades educacionais especiais. Na quarta e última fase (novembro) do projeto de formação continuada, a equipe está propondo o “1º Seminário de Educação Inclusiva no Município de Cariacica”, tendo como alvo alcançar as escolas privadas, estaduais, instituições e Secretarias de Educação da Grande Vitória.

Destacamos que a terceira fase desse projeto de formação continuada para 2006, denota uma formação continuada capaz de fortalecer o trabalho coletivo na escola e refletir em ações e perspectivas teóricas que possibilitem o aprendizado e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse contexto desafiador no município de Cariacica nos instiga a dialogar em busca de outros possíveis, intervindo junto ao professor da sala regular e de apoio/itinerante nessa tarefa de sensibilizar, de formar e formar-se, fazendo, refletindo, agindo junto com a escola em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mediando a construção de uma escola para TODOS.

Referências

ARAÚJO, E. S. **Da formação e do formar-se a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARIACICA. Espírito Santo. **Plano de Ação e Diretrizes** – construindo uma educação para todos junto com você. Prefeitura Municipal de Cariacica - Secretaria Municipal Educação – Setor de Educação Inclusiva, 2005.

_____. Espírito Santo. **Relatório das Ações** - Prefeitura Municipal de Cariacica - Secretaria Municipal Educação – Setor de Educação Inclusiva, 2004.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. 2002. 217 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

MENDES, I. G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

Contatos

Secretaria Municipal de Educação de Cariacica /ES

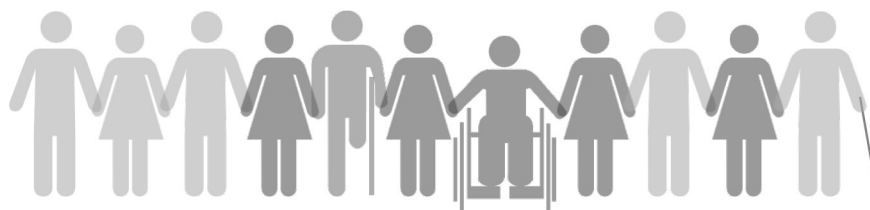
BR 262 Km 3,5 – Trevo de Alto Lage

Cariacica/ES

Cep: 29154-900

E-mail: pmcseme.daa@ig.com.br

Do Conhecimento do Aluno à sua Inclusão Escolar



Do Conhecimento do Aluno à sua Inclusão Escolar

Ana Rosimeri Araujo da Cunha*
Rosicler Schultze Pires**

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas /aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral.

(BELISÁRIO,2005)

Convidaremos os leitores a viajarem conosco neste relato de uma prática inclusiva, onde C., sua família, as escolas, professores e assessores se revezam no papel de protagonistas de uma ação alavancada por uma proposta político-pedagógica.

As práticas educacionais da rede municipal de Porto Alegre sempre tiveram atenção voltada ao desenvolvimento de todas as classes sociais, promovendo o acesso à cultura, o reconhecimento dos direitos e deveres dos sujeitos da aprendizagem.

Desta forma, destacaremos o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Fazemos parte de um grupo de professores com formação em educação especial, que atua dentro do ensino regular, num serviço oferecido desde 1995, que tem como objetivo o atendimento aos alunos com necessidades especiais transitórias ou permanentes. Tal serviço denomina-se Sala de Integração e Recursos(SIR). Todas as escolas municipais de ensino fundamental são atendidas pelas dezoito SIRs, espalhadas em micro-regiões, em uma escola que independente do nome nos referimos como escola-pólo, a fim de atender adequadamente a demanda de inclusão.

A Sala de Integração e Recursos constitui-se num espaço e numa modalidade de trabalho pedagógico especialmente planejado para a investigação e atendimento de alunos no ensino regular que, por apresentarem necessidades educacionais especiais, necessitam de um

*Graduada em Pedagogia (Educação Especial para Deficientes Mentais) e Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Coordenadora das Salas de Integração e Recursos da Rede Municipal de Porto Alegre/RS.

**Graduada em Pedagogia (Educação Especial para Deficientes Mentais) e Pós-Graduada em Deficiência Mental, Professora e Pedagoga da Sala de Integração e Recursos da Rede Municipal de Porto Alegre/RS.

trabalho pedagógico complementar e específico que venha a contribuir para sua adequada integração nesta modalidade de ensino.

(DOCUMENTO REFERÊNCIA/ NÍVEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/SMED/1998)

A experiência que vamos descrever inicia em novembro de 1997, quando através da assessoria da Secretaria de Educação de Porto Alegre (SMED), recebemos, para inclusão em escola regular o aluno C., com 8 anos, que freqüentava a Escola Municipal Especial Professor Luiz Francisco Lucena Borges. O perfil do alunado desta escola é de sujeitos com uma estrutura autista ou psicótica. C. ingressou na escola em 1996, com diagnóstico de autismo leve, comportamento agitado/hiperativo e com dificuldade de estabelecer relações sociais. Naquela época já era acompanhado por uma psiquiatra. Sua turma estava caracterizada da seguinte maneira: primeiro ciclo (as escolas municipais estão organizadas por ciclos de formação), duas professoras, quatro alunos, atividades de educação física e artes. Alguns progressos, ressaltados pela orientadora escolar e professora referência de sua turma, que as faziam acreditar na possibilidade de inclusão, foram a sua maior capacidade de trabalhar em grupo, organização, e o fato de ler e escrever. Vale lembrar-lhes, que os sujeitos com estrutura autista mais severa não conferem sentido a lecto-escrita, sua socialização é prejudicada, e o mais importante: uma falha no reconhecimento do eu.

Portanto, para nós, agentes de inclusão, naquele caso, o mais importante não era a questão cognitiva, pois já estava visto que C. aprendera as noções básicas da alfabetização de um modo peculiar, que não conseguíamos identificar o processo, somente o resultado. Nosso desafio era fazê-lo usar tais conhecimentos no dia-a-dia, conferindo-lhes sentido; lidar com as regras de convivência, reconhecendo suas necessidades, limites e reconhecendo o mesmo para com o(s) outro(s).

Quando trabalhamos com alunos com NEE, tem-se que pensar que na questão educativa emergem perguntas significativas que nos desmobilizam, pois se questiona quanto ao tipo de espaço educacional que pode oferecer um atendimento adequado e global, que escola pode constituir-se num espaço de desenvolvimento e de mudanças, que tipo de serviços podem contribuir para que o ambiente escolar seja um ambiente agradável e de acolhida e se a família comprometer-se-ia com todas estas mudanças.

A família de C. também teve um papel importante, pois acreditamos que o trabalho de inclusão é uma parceria inclusive com ela; portanto logo após termos conversado com a equipe da referida escola e observado-o em sala, contatamos com seus pais para juntos traçarmos estratégias adequadas, para que a adaptação em outro espaço escolar fosse o mais tranqüila possível. Seus pais tinham expectativa de que “ele tenha escolaridade e possua alguma atividade profissional”, percebiam as dificuldades do filho (não percebia o perigo, muito distraído, sono inquieto, demora na aquisição da linguagem verbal - que aconteceu aos 4 anos- dificuldade de interação social), porém acreditavam que se fosse adequadamente estimulado poderia transpor estas barreiras e desenvolver-se cada vez, com mais sucesso.

Desta feita, partimos para a próxima etapa: a chegada na escola regular. Nosso objetivo era a inclusão, então não apenas C. teria que modificar-se em função do novo

espaço escolar, mas esta nova escola teria que adequar seus recursos, fossem humanos ou técnicos, a fim de disponibilizá-los para C.

Após algumas reflexões e com a concordância da família, C. foi matriculado, em 1998, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint'Hilaire, que era a escola-pólo de funcionamento da nossa SIR (atendíamos mais 7 escolas regulares daquela região), e considerando a especificidade do caso, acreditamos que seria melhor que estivéssemos perto de C. durante a sua rotina escolar, para preservá-lo de situações de extremo conflito.

Inicialmente fizemos uma reunião com a professora referência de sua nova turma e com a equipe diretiva, pois entendíamos que a inclusão não é com um professor, mas uma prática da escola como um todo. Resgatamos as possibilidades / potencialidades de C., bem como algumas situações que deveriam ser evitadas (situações que tivessem como objetivo curar a estrutura psíquica), orientando os ajustamentos possíveis. Sempre tivemos o cuidado de explicar que assim como com qualquer aluno, com ele ocorreriam, provavelmente, situações que não teríamos previsto e que isto não deveria ser impedimento para a tarefa em que estávamos todos envolvidos, pois lidamos com seres humanos e, portanto, não somos previsíveis o tempo todo, estamos sempre nos reinventando, assimilando, acomodando e aprendendo. Em suma, não é prerrogativa da inclusão, definir antecipadamente a trajetória de um aluno com NEE.

No início do ano letivo, C. freqüentava com mais ênfase o espaço da SIR, por vários motivos:

- 1) espaço físico maior(EMEF Saint'Hilaire) e portanto uma circulação maior de alunos;
- 2) vínculo com uma professora, da SIR, que lhe servisse de referência;
- 3) adaptação às novas demandas escolares (aprendizagens formais, trabalho com o grupo, adequação aos novos espaços escolares, etc.).

Desta maneira, no espaço da SIR, lhe eram propostas atividades para que se tivesse o entendimento da melhor intervenção pedagógica para lhe oferecer, fazendo a interlocução com a professora da turma e com o serviço de orientação e supervisão escolar.

Aos poucos ele foi confiando em mim, que era diretamente a professora referência da SIR. Seu comportamento alternava entre a pronta aceitação às tarefas e à recusa insistente às mesmas. Como já havia percebido no ano anterior, sua leitura e escrita eram satisfatórias, porém havia uma grande dificuldade de interpretação, apesar de conceituar o todo ao seu redor. No que dizia respeito à matemática, identificava os números, mas tinha dificuldade na inclusão de classes. Durante os atendimentos era evidente sua necessidade de manter a mesma rotina (fosse de mim, atividades e do espaço). Fui modificando alguns manejos, provocando situações de conflito, para que ele fosse confrontado, minimamente, com cenas comuns escolares. Porém, todo este fazer pedagógico, esta desacomodação, era pautada em reuniões com a assessoria da SMED, feita através da interlocução da pedagogia e da psicologia.

Gradualmente ele começou a freqüentar a sua turma, tendo sido feito, pela professora, um trabalho prévio de acolhimento ao novo colega. Fazíamos visitas a esta turma, nos mais variados espaços: biblioteca, sala de vídeo, educação física. Tanto C., quanto seus

futuros colegas manifestaram interesse de que ele participasse normalmente das atividades. Conversamos a respeito, sobretudo com C., para combinarmos como seria esta nova fase; sua família, mais especificamente a mãe, também foi ouvida e acreditava que seu filho já estava mais acostumado à nova escola e que esta nova ação seria adequada.

Marcamos então uma data para oficializar seu ingresso de caráter permanente naquela turma, e ele timidamente, evitando olhar diretamente para seus colegas e professora, mostrou-se satisfeito por estar naquele lugar. A partir daí, sua frequência na SIR começou a ficar mais espaçada, sendo atendido duas vezes por semana. O trabalho proposto era de acompanhamento direto e indireto, através de observações em sala de aula e a manutenção de assessoria direta aos professores da turma e equipe diretiva. Algumas coisas lhes deixavam inquietos: o fato de ele não ter amigos na turma, pouco se envolver no recreio, não gostar das sessões de vídeo, pouca produção nas aulas de artes, seu tom de voz muito alto, eventualmente fala ecológica, referir-se a si na terceira pessoa e dificuldade de compreender o limite do outro (criança ou adulto). Fomos orientando-os em relação a todas estas questões, sempre mostrando o que era possível de imediato e do que precisaria de mais tempo de todos os envolvidos: professores, colegas e C. Pautávamos, também, o que lhe desorganizava e como agir nestes momentos, assim como provocávamos, nos adultos envolvidos, o reconhecimento do que C. desorganizava neles, ou seja, aspectos de transferência e contra-transferência presentes neste caso.

Quando se aproximava o final de ano letivo, reuníamos os professores da próxima turma que C. freqüentaria e abordávamos itens importantes para aquele momento, estando presentes a equipe diretiva, professor do ano letivo em curso e assessoria da SMED. Fazíamos questão da presença daquelas assessoras, porque elas nos auxiliavam no relato da política de inclusão da mantenedora, fortalecendo essa práxis.

Naqueles momentos, nossa intenção não era somente fazer um estudo de caso, mas sim ampliar a discussão para a inclusão como um todo, as possibilidades e o que ainda lhes era de difícil entendimento ou aceitação. O que acontecia então era uma formação, com relatos de modificações positivas de alguns professores que já tinham trabalhado com C., seus preconceitos iniciais e os passos de desmistificação dos mesmos. Como estratégia, ele foi sendo promovido de ano ciclo sempre se mantendo o mesmo grupo de colegas, com poucas modificações, e quando ele avançou do primeiro para o segundo ciclo a própria professora manifestou interesse em continuar com a turma e com ele. Quando sua turma deixou de ser unidocente, para ter professores por áreas do conhecimento houve um pouco mais de estranhamento, pois para estes, mais acostumados a, por exemplo, nomear o aluno por um número, de acordo com a chamada, e também por esperarem respostas mais imediatas dos seus alunos, quando depararam-se com ele, que lhe era tão importante ser C. e não qualquer algarismo, e de precisar de uma elaboração mais demorada, além de em muitos momentos questionar a falta de rotina /organização do(a) professor(a) desacomodou fazeres a muito tempo instituídos e não raro, uma cobrança por parte dos seus colegas.

Os leitores podem-se perguntar como agiam os colegas de C. Pois bem, no início estranharam aquele colega que já chegou lendo e escrevendo quando os demais estavam na etapa intermediária deste processo. Pediam sua ajuda, mas também lhe cobravam postura adequada em sala: não falar alto demais, esperar a sua vez, ter calma em situações comuns de conflito. Com a maturação normal, vinda com a idade, o sentimento

de pertencer a um grupo foi ficando mais forte e ele teve que aprender a não se ‘queixar’ aos professores de tudo que os colegas faziam e que ele julgasse incorreto, ou seja, teve que aprender a falar diretamente com a pessoa em questão, aceitando as diferenças.

Em 2001 ele passou a ser atendido pela minha colega de SIR, pois problemas de saúde me afastaram do trabalho. Foi extremamente importante que o trabalho na SIR, desde o seu início, se desse em duplas, pois com esta situação inesperada de afastamento de uma das agentes de inclusão, ele não ficou desassistido por este serviço. Claro que precisou adaptar-se ao manejo da nova professora referência de SIR, mas lhe era habitual vê-la naquele espaço e compreendia que seu trabalho era basicamente o mesmo que já recebia. Ainda que não tivesse sido proposital, julgamos que foi válida esta experiência, pois além de adaptar-se à nova professora em questão, teve que lidar com algo muito inesperado, que ninguém havia um dia pensado ser possível. Neste ninguém, se inclui a escola, família e as professoras daquela SIR.

Foi necessário fazer uma transferência oficial de profissional, através das assessoras que sempre acompanharam o caso, orientação e supervisão escolar e professora da SIR, para que ele, na época com 11 anos, aceitasse ser acompanhado por outra pessoa. Isto se deu em função de seu comportamento ritualístico: tudo tinha que ser muito bem combinado dentro de uma rotina e caso isto não acontecesse, tinha que ser retomado com ele, explicando-lhe os motivos. Naquela época suas principais dificuldades estavam na forma inapropriada de aproximar-se das pessoas, interesse em atividades restritas, estereotipadas, repetitivas, fala mecânica / monótona, agitação e ansiedade principalmente no momento do intervalo.

Pais e profissionais são muito familiarizados com a ocorrência de estereotipias em situação de medo, cansaço e tédio, com tendência a aumentar nas situações em que a pessoa não está ativa (ex.: vendo televisão). Situações inesperadas e que, portanto, fogem ao controle, podem também desencadear tais comportamentos acompanhados de grande agitação e aflição [...]

(BAPTISTA & BOSA, 2002)

Continuou-se traçando um plano didático de apoio que o favorecesse, pensando alternativas que explorassem suas habilidades, como por exemplo, já que ele tinha grande habilidade na leitura, no momento do intervalo poderia ir para a biblioteca da escola, não somente para ler, mas para auxiliar a professora deste espaço em atividades que lhe fossem prazerosas. Esta possibilidade havia sido discutida anteriormente com a professora da biblioteca e pelo SOP (serviço de orientação pedagógica) e professora da SIR. Outras adequações similares a estas continuaram sendo feitas, geralmente com bons resultados, principalmente para ele, que ficava cada vez mais autoconfiante. Seu desempenho no que dizia respeito a habilidades cognitivas continuava muito satisfatório: boa memória e notas acima da média - exigia muito de si.

Acreditamos que o melhor processo de inclusão é quando o próprio aluno reconhece que já superou suas dificuldades iniciais e verbaliza que não precisa mais de acompanhamento, pois inclusive resolve situações desafiadoras sozinho e de maneira adequada. Isto aconteceu em 2003 e a proposta de trabalho ficou calcada na orien-

tação, sustentação, e supervisão do aluno junto ao contexto escolar, mantendo a SIR como um espaço de acolhimento para a mãe, se necessário, encerrando os atendimentos individualizados prestados até então.

Ainda, neste ano, foram necessários vários momentos de conversa com a equipe de professores, pois o acompanhamento, como já referido anteriormente, era com ênfase ao manejo. Naquele momento, ele trocava de turno na escola, passando para à tarde, onde a vivência seria com adolescentes. Como ele resiste a mudanças, e nestes momentos se desorganiza, precisou da compreensão de todos para que respeitassem seu tempo para as devidas adaptações

O ano de 2005 seria um ano diferente para C. e sua família, pois estava freqüentando o último ano do ensino fundamental e o objetivo principal da assessoria da SIR era de encontrar uma escola de ensino médio que desse continuidade à inclusão, respeitando sua individualidade, em que toda a comunidade escolar se permitisse afetar e ser afetada por um adolescente com características tão peculiares, aliadas a um desempenho intelectual satisfatório. Neste momento de busca por nova escola, o aspecto físico era importante, a fim de auxiliar na melhor adaptação de C., pois um espaço organizado e estruturado, com certeza, já lhe diminuiria as tensões.

Nesta nova etapa do trabalho de inclusão, a professora referência da SIR contactou na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEC/RS), o Departamento de Educação Especial, solicitando uma parceria para que o trabalho em 2006, já em outra mantenedora, fosse o mais articulado possível. Neste percurso, muitas pessoas interessaram-se pelo caso, possibilitando que fizéssemos reuniões até que elegemos três possíveis escolas para C., considerando interesses dele, da família, zoneamento, etc. Visitamos tais escolas e nos foi garantido que após a escolha da mesma, a matrícula seria garantida. Optamos por uma que aliava adequação de espaço físico e equipe diretiva com perspectiva inclusiva.

No final do ano letivo de 2005, C. e sua mãe foram conhecer o novo espaço e aprovaram a escola, para 2006, então, a trajetória já havia iniciado.

Na noite de 28 de dezembro de 2005 ocorreu a formatura de três turmas do ensino fundamental, na escola de C.. Seu contentamento era visível. Apesar do grande número de pessoas circulando, ele permaneceu tranquilo, com poucos sinais de ansiedade. Foi autorizado que C. utilizasse o microfone e ele agradeceu à escola, aos professores, colegas e a todos que tinham contribuído com sua passagem pela escola. Isto aconteceu sem combinação prévia dele com a família ou com os organizadores do evento. Foi aplaudido pelo público presente, principalmente pelos colegas. Percebeu-se que ele estava com maturidade suficiente para enfrentar esta nova etapa em sua vida.

Já no ano letivo de 2006, com ele freqüentando o primeiro ano do ensino médio, continuamos acompanhando-o nos primeiros dias de aula, resgatando combinações com a equipe diretiva, conversando com professores e colegas para que sua escolarização continuasse sendo de qualidade, positiva, inclusiva. A SEC/RS oferece o serviço de Sala de Recursos, e ele terá acompanhamento na mesma, no contra-turno, em outra escola estadual, uma vez por semana, com professora da educação especial, que irá contribuir com as demandas do aluno e da escola. Em conversa com esta nova profissional ela nos informou que é seu primeiro caso de acompanhamento no ensino médio.

Atualmente C. está com dezesseis anos, filho único de seus pais. Sua mãe sempre foi à pessoa mais envolvida com a escolarização e demandas do seu desenvolvimento. Sempre muito presente na vida escolar do filho, quando ele estudava na escola especial, era representante titular do segmento de pais no Conselho Escolar, na escola de ensino fundamental era presença constante, chegando a auxiliar em algumas atividades. Interrompeu suas atividades profissionais quando ele tinha um ano de idade. Para a figura paterna ficou o compromisso e a responsabilidade do sustento da família.

Vimos demonstrando, em estudos diferentes, o alto nível de estresse, especialmente das mães de crianças com autismo (BOSA, 1998,2000). A sobrecarga de tarefas (o cuidado da criança, a administração da casa, a responsabilidade pelo deslocamento aos locais de atendimento), listas de espera para os atendimentos, despesas com múltiplos profissionais e pouco espaço pessoal para cuidar de si e das relações interpessoais são alguns aspectos que aparecem em qualquer relato.

(BAPTISTA & BOSA, 2002)

Neste caso específico não foi diferente, o compromisso da mãe para que as coisas acontecessem e por acreditar no potencial do filho, ajudaram que este caso caracterize-se como uma ação positiva. Um dos cuidados da família foi ter, sistematicamente, o atendimento com especialistas da área da saúde, pois ele sempre tomou medicamentos para controlar a hiperatividade e ansiedade. Neste momento, por orientação médica, não precisa mais do controle medicamentoso para a hiperatividade.

Neste nosso tempo de trabalho na SIR, atendendo as mais diversas dificuldades, patologias, déficits cognitivos, transtornos do desenvolvimento, esta foi à experiência mais gratificante e significativa deste nosso fazer da inclusão, pois possibilitar que um aluno com NEE chegue ao ensino médio, por competências dele mesmo, nos compromete cada vez mais, positivamente, na nossa escolha profissional. Não nos valem apenas do nosso bom senso, mas também de recursos humanos que nos foi disponibilizado, de uma política educacional inclusiva, e claro, de vasta bibliografia que em vários momentos consultamos.

Em geral pode-se afirmar que as mudanças legislativas pressupõem, por um lado, um reconhecimento do que já está sendo feito de forma isolada ou dispersa no sistema educacional e, por outro, o estabelecimento de uma estrutura mais ampla, que orienta e impulsiona em uma determinada direção as atuações dos diferentes agentes educacionais. A educação dos alunos com necessidades especiais na escola regular não é, portanto, um assunto que possa ser resolvido através de formulações legais. É, além disso e principalmente, um objetivo que deve ser abordado sob todas as perspectivas, não somente as que têm relação com o sistema educacional, mas também com a sociedade como um todo. A integração, assim entendida, é um longo e laborioso processo que exige esforço sustentado para que todos os fatores que estão em ação contribuam positivamente no resultado global.

(COLL, PALACIOS & MARCHESI, 1995)

Referências

BAPTISTA, C.; BOSA, C. e col. **Autismo e Educação** - Reflexões e Propostas de Intervenção. Porto Alegre: ARTMED, 2002

BELISÁRIO, J. **Ensaio Pedagógico**. Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1986.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1995.

Contatos

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS

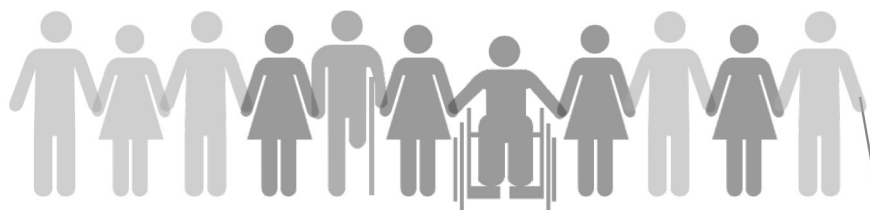
Rua dos Andradas nº 680 – Sala 901 – Centro

Porto Alegre/RS

Cep: 90020-040

Telefone: (51) 3289 1945

Inclusão: dos limites às possibilidades



Inclusão: dos limites às possibilidades

Cristina Maria das Dôres Silva*

O que parecia impossível há algum tempo – a convivência entre os alunos ditos normais e os alunos com deficiência – está se tornando realidade e concretiza um conceito em educação: a inclusão, uma idéia que contempla a participação de todos, na escola, em especial daqueles que sempre foram considerados como “doentes” e incapazes frente aos padrões de normalidade.

Até pouco tempo, quando se pensava em educação para deficientes, o único espaço possível eram as escolas especiais; espaços de acolhimento, de proteção, de assistência social, de oportunidades de aprendizagem, mas limitados, no que diz respeito a uma vida em sociedade sem segregação.

No Brasil, inúmeras leis foram publicadas em defesa ao atendimento educacional às pessoas com deficiências nas classes regulares de ensino, vale citar a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 e a LDBEN 9394/96, mas foi nos últimos anos que se intensificou na prática a política em prol da Educação Inclusiva, “com vistas à efetivação do exercício da docência no acolhimento da diversidade”.

Com o objetivo de disseminar a política da inclusão e transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, foi implantado o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, a nível nacional, do MEC em parceria com diversas entidades brasileiras e internacionais, com ações da SEESP (Secretaria de Educação Especial). Com o intuito de expandir o programa por todos os cantos do país, foram estabelecidos municípios-pólo, para formação de gestores e educadores inclusivos e que por sua vez, através de seminários regionais se tornaram multiplicadores para outros municípios de suas áreas de abrangência.

Assim, Teófilo Otoni – cidade conhecida mundialmente como “Capital Mundial das Pedras Preciosas” – situada a Nordeste de Minas Gerais, em Agosto de 2005, se tornou município pólo desse programa e a partir daí, vem participando ativamente do conjunto de ações desenvolvidas pela SEESP, e tentando definir a política de Educação Inclusiva através das práticas no cotidiano de suas Escolas Municipais, vislumbrando uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais respeitosa, que acolhe a todos, com todas as suas diferenças .

É claro que estão todos a aprender como é que as escolas poderão propiciar um ambiente menos restritivo possível para que todos, principalmente as crianças com necessidades especiais, possam ter acesso à uma educação de qualidade, sem preconceitos.

Muitos caminhos ainda deverão ser percorridos, muitos muros ainda serão galgados, no que diz respeito aos aspectos técnicos , materiais, políticos e humanos, mas é

*Pedagoga e Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni/MG.

preciso considerar os avanços alcançados, é preciso valorizar as competências coletivamente construídas em um período tão curto, que vêm proporcionando a promoção da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Teófilo Otoni.

As barreiras atitudinais foram as que mais sofreram desmoronamentos; aos poucos vão sendo derrubadas pela força do amor, da compreensão, da tomada de consciência, do valor e dos limites que é peculiar de cada ser, independente de ser ou não deficiente.

A incredibilidade quanto à eficácia da inclusão de alunos com Síndrome de Down, com limites motores, visuais, auditivos, dificuldades acentuadas da aprendizagem, condutas típicas em classes comuns, está dando lugar à idéia de que é possível a inclusão desde que sejam observadas as responsabilidades de cada elemento que compõem o sistema.

Vale ressaltar a sensibilidade e a consciência política da Dirigente Municipal de Educação de Teófilo Otoni, que não mediu esforços para atender todas as reivindicações relativas à Educação Inclusiva, de forma a atender às necessidades específicas dos alunos com necessidades especiais.

Várias unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Teófilo Otoni já estão atendendo às pessoas com necessidades especiais, procurando fazer inclusão de fato, com apoio de toda equipe da escola, familiares e Secretaria de Educação.

A Escola Municipal Doralice Arruda tem entre seus alunos, desde 2004, crianças com deficiências variadas como física, baixa audição, baixa visão (com comunicação de ouvinte e vidente respectivamente) e condutas típicas que merecem atenção especial por parte de toda equipe escolar, que vem procurando atender essas necessidades educacionais da melhor maneira possível, com os recursos disponíveis e com os que a criatividade docente é capaz de “inventar”. Agora a escola espera que, com a política da educação inclusiva, todos possam ser atendidos de forma adequada. Neste ano, 2006, recebeu matrícula para a 2ª série de uma aluna, 8 anos, com deficiência visual; esta aluna frequentou classe de alfabetização na APAE e incluída, necessitava de um professor especializado para acompanhá-la na classe regular, uma vez que a professora da sala ainda não conhece o sistema Braille. Através de edital público, foi designada uma professora, também deficiente visual, que acredita que assim, com o apoio do sistema, a inclusão dá certo, diferente da época em que cursou o ensino médio em classe regular, sem o apoio que sua aluna recebe hoje.

Devido à minha vivência de deficiente visual, por ter estudado em escola comum, lembrando-me das dificuldades que passei, eu temia a inclusão, com medo de que essa aluna passasse pelas mesmas dificuldades pelas quais passei. Mas me surpreendi com a atitude da Rede Municipal de Ensino, com a recepção das crianças, de toda equipe da escola e o desempenho que a aluna tem apresentado até aqui. Esse sucesso se dá em função da assistência que a mesma vem recebendo na sala. A professora da classe é muito dedicada e em todas as ações interage com a aluna, assim como faz com as demais crianças. Acho que a escola e a professora foram enviadas por Deus, pois o trabalho com a inclusão exige equilíbrio emocional.

Tânia Maria Miranda Campelo

No início, a professora dessa classe praticamente entrou em pânico por reconhecer seu limite no trato com a aluna em questão, uma realidade incomum, muito alheia ao seu cotidiano, mas através da descoberta de caminhos para uma prática pedagógica compatível com a nova situação e auxiliada pela direção da escola e a professora especializada, logo percebeu o quanto é possível a aprendizagem e a convivência de pessoas diferentes em um espaço comum: a escola regular. Quinzenalmente a equipe pedagógica e docente se organiza para planejamentos das atividades a serem executadas e considerando a especificidade da linguagem em Braille, a professora Andréia antecipa toda a matéria e as atividades para a professora Tânia que, com a ajuda de uma leitora registra tudo em Braille para a aluna.

Quando a diretora da escola me procurou para conversar sobre a inclusão de uma criança com deficiência visual em minha sala de aula, senti uma angústia muito grande e a princípio recusei o desafio. Ela conversou comigo sobre a criança, (mostrou-me até a foto dela), disse que eu tinha condições de fazer um bom trabalho e pediu para que eu pensasse sobre o assunto com o maior carinho. Naquele mesmo dia assisti uma reportagem na TV que mostrava pessoas com deficiência visual que estavam vencendo barreiras e procurando levar uma vida normal (eu só me lembrava da conversa que tivera com a diretora). No outro dia, ela esteve em minha sala para saber qual era a minha decisão e eu aceitei o desafio, mas avisei que não mudaria o meu trabalho. Ela sorriu e disse que eu teria apoio de um profissional especializado, da Secretaria de Educação, bem como o seu apoio também. O que mais me deixou angustiada, foi quando fiquei sabendo que a aluna começaria a estudar dentro de dois dias e tive que organizar todo o material das próximas aulas, às pressas para que Tânia pudesse passá-lo para o Braille. A minha maior dificuldade a princípio foi a falta de um ambiente físico adequado para atender a aluna e à profissional especializada que também é deficiente visual. O meu medo maior foi o de não saber passar o conteúdo, pois não conhecia o Braille e não tinha material de apoio adequado para esse atendimento. Hoje percebo que houve uma mudança grande em meu trabalho e na minha vida. As aulas são passadas normalmente e antecipo, em parceria com Tânia, a elaboração do material que será usado nas aulas, uso mais material concreto, dou um tempo maior para a aluna resolver as atividades propostas; na hora de explicar os conteúdos, procuro não esquecer que tenho uma criança cega na sala de aula. Tânia participa das aulas introduzindo conteúdos, utilizando material específico, contando com a participação de todos os alunos. Essa aluna vem apresentando um desenvolvimento satisfatório, com boa adaptação ao novo ambiente de convívio social. Já fez amizades, é muito participativa em todas as atividades que a escola propõe. Esta nova proposta de trabalho motivou-me a escolher este tema para a monografia de conclusão de curso de Educação Física com o título “A inclusão do deficiente visual nas aulas de Educação Física” e a realização dessa inclusão é o próximo desafio a vencer.

Andréa Jerônimo Marques

Além de todo o “cuidado” pedagógico recebido na escola regular, a aluna tem apoio no turno inverso, na APAE, parceira da Secretaria Municipal de Educação na instalação efetiva da inclusão educacional, para obtenção de melhores resultados em sua aprendizagem.

Os resultados dessa aluna deixam as suas professoras Andréia e Tânia envaidecidas, eufóricas e esperançosas com a possibilidade de verem todas as crianças com deficiências tendo um atendimento digno que lhes favoreça a aquisição da aprendizagem em condições de igualdade com as crianças que não possuem deficiências.

A Creche Deus é o Deus da Vida, recebeu uma esperta criança com Síndrome de Down que prefere ser chamada de Serena. Em função da sua entrada na salinha de 1º Período, 4 anos, a Secretaria Municipal de Educação permitiu a divisão da turma diminuindo assim o número de alunos para 15, para um melhor atendimento a todos. Ela tem uma convivência íntima com seus colegas que disputam a sua companhia, pois é ela quem comanda as brincadeiras segundo a professora Célia Regina.

Trabalho há 15 anos como professora na Rede Municipal de Ensino de Teófilo Otoni. Eu nunca havia trabalhado com “crianças especiais” e este ano, com a classe de Infantil I, recebi um criança com Síndrome de Down. Confesso ter ficado um pouco assustada, pois achava que não iria dar conta por não ser habilitada para tal situação. Com o passar do tempo fui percebendo que não era tão difícil assim. Essa aluna é uma menina amável, de fácil relacionamento com os colegas. Descobri que ela é apenas uma criança diferente; gosta de fazer as atividades dadas em sala e de ajudar os coleguinhas. Estou muito feliz com esta nova experiência, porque estou aprendendo um pouco mais com ela, basta um pouco de paciência e amor de nossa parte. Sua relação com as monitoras e as outras crianças da Creche é bastante tranqüila; não há preconceito e todos gostam muito dela. Concluí, então, que todos os meus alunos são iguais, porém com necessidades diferentes. Essa criança trouxe um novo desafio para mim, professora, e para toda a creche.

Célia Regina Pechir L. Gomes/PEM Lua de Papel - Creche “Deus é o Deus da Vida”

O Sistema Municipal de Ensino, com a inclusão, recebeu vinte alunos com D.A (Deficiência auditiva), entre adultos e crianças. Assim, com a preocupação em atendê-los da melhor maneira possível, nesse modelo de inclusão, remanejou duas professoras efetivas, que atuavam na APAE, como intérpretes de Libras, para as escolas regulares que receberiam esses alunos. Para suprir necessidade de mais dois intérpretes, a Secretaria Municipal de Educação, abriu Edital Público; no entanto, devido à carência de recurso humano especializado em Língua de Sinais, foi designada apenas um profissional que assumiu os alunos para apoio pedagógico e ensino da segunda língua, o Português, no contra turno. Anterior à entrada desses alunos na escola regular, a Coordenação da Educação Especial proporcionou o encontro dos professores que trabalhariam nessas classes, Supervisores, Diretores, Secretária, e Técnicos da Secretaria Municipal de Educação com os intérpretes e pessoas D.A, da Associação de Surdos de Teófilo Otoni e Diretoria da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) para que estes pudessem falar para todos das necessidades educacionais dos surdos e do papel do intérprete em sala de aula.

A **Escola Municipal Irmã Maria Amália**, recebeu cinco crianças com deficiência auditiva, na 2ª série. Elas recebem, na classe regular, o apoio de uma intérprete e no turno inverso, apoio pedagógico e o ensino da segunda língua, o Português. Nesta escola a interação entre as crianças surdas e as ouvintes é muito grande; as crianças surdas participam de todas as atividades propostas e ensinam às ouvintes a comunicação em Libras. Para que as mesmas tenham uma aprendizagem significativa, a professora se desdobra na preparação de suas aulas que passaram ainda mais a serem executadas com material concreto diversificado, com muito visual, ganhando assim, crianças ouvintes e surdas.

Também a professora dessa classe, a princípio, ficou angustiada quando soube que trabalharia com criança surdas.

No início fiquei assustada, pois até então era uma cultura desconhecida e tudo que é desconhecido é amedrontador. Fiquei me questionando como seriam os recursos didáticos para que essas crianças surdas pudessem aprender. Hoje é apaixonante, cada dia aprendo mais e não é amedrontador como parecia. Sinto vergonha por pensar que o ser humano é capaz de julgar e fazer conceitos precipitados a respeito do que não conhece.

Mércia Aparecida Santos Pego

Segundo a professora Mércia, as crianças surdas apresentam nível de desempenho muito bom nos resultados das atividades propostas, o que tem deixado todos muito felizes, em especial os pais dessas crianças.

A intérprete desses alunos, que também os acompanhou enquanto estudavam em escola especial, reconhece que o trabalho que está sendo realizado é positivo pela dedicação da professora e pela designação de um profissional especializado para apoio extra turno.

Eu tinha receio de que as crianças não acompanhassem o conteúdo ensinado para crianças ouvintes, pois os surdos requerem mais explicações e recursos visuais, mas vejo que os mesmos estão tendo o atendimento desejado. Temos ainda a necessidade de que todos os profissionais e alunos dessa escola aprendam Libras, assim haverá uma inclusão satisfatória, pois haverá trocas de experiências, conhecimento mútuo e respeito as duas culturas.

Sueli Ferreira da Silva - Intérprete de Libras

A Direção e Equipe Pedagógica da E.M.Maria Amália acompanham de perto a execução dos trabalhos dessa classe e conclui que embora a inclusão não seja fácil, é possível.

A prática é ainda polêmica, porém a EM Irmã Maria Amália, Teófilo Otoni – MG, com vistas a atender ao direito e à legislação vigente e sensibilizada com a questão, recebeu este ano crianças com necessi-

dades especiais, matriculadas na 2ª série do Ensino Fundamental. São cinco crianças com deficiência auditiva, egressas da APAE. As demais crianças da escola as receberam com naturalidade. As crianças surdas apresentam um comportamento exemplar e quanto ao aproveitamento, estão no mesmo nível de desempenho de aprendizagem da turma, cuja professora se empenha em propiciar-lhes condições de estarem no mesmo nível de aprendizagem das demais, não permitindo tratamento diferenciado. Junto à professora, temos uma professora intérprete; o trabalho de ambas é bastante harmônico.

Maria do Socorro de Carvalho –Supervisora

Maraísa Bispo Soles – Vice-diretora

Natália Galvão - Diretora

A Escola Municipal Maria Ramos, noturno, recebeu quinze alunos surdos, de 2ª e 3ª série, e os atende em classe multisseriada, pois há apenas um intérprete; houve a oferta da vaga mas o município não tinha essa demanda profissional. A Secretaria Municipal de Educação é consciente de que não é esta inclusão que gostaria de ofertar a esse grupo de alunos. Haverá novo Edital Público para designação de intérprete, desta feita, espera-se que esse problema seja resolvido.

A Escola Municipal São Cristóvão, por sua vez, recebeu matrícula de duas crianças com deficiência física, sendo uma com Distrofia Muscular Progressiva e outra com Espinha Bífida (Mielomeningocele) . A escola é construída em dois pavimentos, havendo como barreira, uma escada que dá acesso às salas onde funcionam as turmas de 1ª série, assim, uma das primeiras medidas tomada pela escola foi fazer mudanças necessárias para que os alunos pudessem estudar nas classes do primeiro pavimento até que as adaptações necessárias sejam realizadas. Por iniciativa da Coordenação da Educação Especial, um profissional especializado (área da Fisioterapia) da APAE de Teófilo Otoni, foi convidado para prestar aos professores orientações para que os mesmos pudessem atender às crianças de forma adequada. Essa orientação ocorreu em forma de um encontro que envolveu os docentes das crianças, direção da escola, equipe pedagógica e mães das crianças. Nessa oportunidade todos puderam ter acesso a informações relacionadas às deficiências físicas citadas e de como intervir para proporcionar aos alunos as melhores condições para sua permanência na escola. A reação das professoras não foi diferente das demais relatadas, mas toda a equipe pedagógica e direção as cercaram de apoio na busca do melhor atendimento às crianças. As crianças cadeirantes se entrosaram com todos da escola e felizes interagem com todos. Providências como acompanhamento médico especializado, aquisição de cadeiras novas com custo compatível com as condições dos familiares estão sendo agilizadas com o apoio da fisioterapeuta da APAE que prontamente atendeu à solicitação da Coordenação da Educação Especial. Os profissionais da escola hoje são unânimes ao dizer que a inclusão de alunos com necessidades especiais é possível, com todo o apoio necessário.

Quando fiquei sabendo que eu iria trabalhar com uma criança com deficiência física fiquei feliz, pois todas estas crianças merecem conviver com as outras consideradas normais. As escolas têm que melhorar a rede física para facilitar o trabalho das professoras. Percebo que os

alunos não tem preconceito em relação a eles, pelo contrário, adoram. Estou gostando de trabalhar com esse aluninho. Sei que a inclusão é possível, é boa para eles e para os docentes que irão aprender a conviver com a diferença e dar o melhor de si para que se sintam bem em nosso meio.

Sheila C. S. Almeida

As famílias desses alunos estão muito satisfeitas pela inclusão dos filhos, pois percebem o benefício que ela está trazendo para os seus filhos.

Quando soube que meu filho poderia estudar numa escola regular fiquei feliz por saber que ele poderia interagir com crianças da mesma faixa etária dele. É uma grande vitória que consegui, juntamente com a diretora e demais integrantes da escola. O meu filho está mais extrovertido, devido ao ambiente acolhedor e à atenção de toda equipe escolar e dos colegas, ele sente que não há rejeição por parte das pessoas e isso aumenta a sua auto estima. Para melhor desempenho do meu filho acho que ele deveria ter aulas de computação extra turno, ter uma funcionária para trocá-lo (fraldas).

Terezinha Teixeira Lages

A melhoria da qualidade no atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais é meta do Sistema Municipal de Ensino de Teófilo Otoni que busca em suas pequeninas ações tornar-se um sistema educacional inclusivo, que ofereça oportunidades de desenvolvimento a todos, independente de suas particularidades.

Contatos

Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni/MG

Seção de Pedagogia

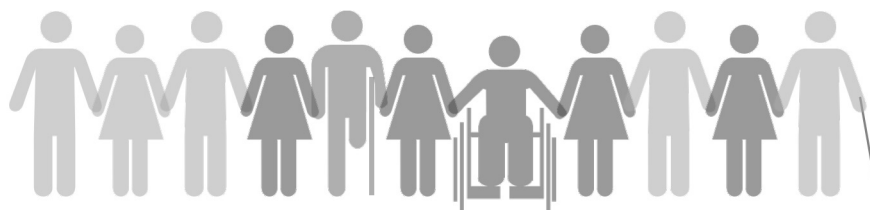
Av. Luiz Boali nº 308 – 2º andar – Centro

Teófilo Otoni/MG

Cep: 39800-087

Telefone: (33) 3523 4493

Práticas Educacionais Inclusivas em Sala de Aula no Município de Caçador/SC



Práticas Educacionais Inclusivas em Sala de Aula no Município de Caçador/SC

Cláudia Maria Bischoff*
Michelle de Souza Santos**
Sandra Elisa Muncinelli***

RESUMO

Este artigo traz um relato sobre a prática e vivência inclusiva de uma criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino, no município de Caçador/SC. A experiência ressalta desde o acolhimento (como essa criança foi recebida), que mudanças foram realizadas, compreendendo também a importância do atendimento educacional especializado, visando seu bem estar dentro de uma proposta de educação inclusiva. Da mesma forma busca relatar a relação família-escola, bem como a sua integração com os demais alunos na unidade escolar proporcionando, com isso, o sucesso de uma experiência de Escola Inclusiva

Inclusão: o novo paradigma da educação

O tema Inclusão está presente no dia-a-dia da Educação, defendida como para Todos, sem nenhum tipo de distinção, traçando diretrizes para que o processo inclusivo seja deflagrado. Contudo, percebe-se que dez anos após a implementação da Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial, está ainda caminhando em passos lentos, pois se faz necessário derrubar muitos paradigmas, no intuito de preparar a sociedade para receber e aceitar a diversidade.

A universalização da educação básica trouxe consigo maior diversidade de alunos nas escolas, evidenciando-se a diversidade como característica constituinte das diferentes sociedades e da população. À luz da defesa dos direitos humanos, pôde-se constatar que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades.

Cada vez mais escolas e professores estão recebendo alunos com necessidades especiais, e não se trata apenas de admitir a matrícula desses alunos – isso nada mais é do que cumprir a Lei. O que realmente vale é oferecer serviços e adotar práticas criativas na sala de aula, redimensionando o projeto pedagógico, revendo posturas e construindo uma nova filosofia educacional.

É consenso mundial a preocupação com as políticas educacionais, de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em prá-

*Pedagoga com Especialização em Orientação Educacional e Gestora do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em Caçador/SC.

**Pedagoga, Assistente Social com Especialização em Políticas Públicas e Gestora do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em Caçador/SC.

***Pedagoga com Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial e Gestora do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em Caçador/SC.

ticas educacionais destinadas a todas as crianças. O desafio que confronta a Escola Inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças.

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que sejam capazes de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças, mas em estabelecer um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Escolas centradas nas crianças são necessárias para uma sociedade baseada no desenvolvimento das mesmas, que respeita tanto as diferenças quanto à dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é necessária, pois pessoas com necessidades especiais ainda são marginalizadas, prestando-se atenção aos seus impedimentos e esquecendo-se de valorizar as suas potencialidades.

A estratégias inclusivas não podem apenas ser feitas na forma discursiva, mas na realização de experiências em que as possibilidades de cada um possam ser manifestadas. Assim, destacamos alguns princípios básicos para a efetivação da Inclusão:

- o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns;
- a frequência desses alunos a escolas próximas as suas casas;
- a aprendizagem conjunta, mesmo tendo objetivos e processos diferentes;
- um suporte técnico aos professores de classe comum, para que possam desenvolver formas criativas de atuação com as crianças com deficiência.

Deve-se levar em consideração que a Inclusão não é um processo rápido e fácil, mas requer uma preparação adequada e mudanças atitudinais de todos que atuam direta ou indiretamente. Dessa forma, necessita-se de um ensino que trabalhe as diferenças, bem como, que valorize as potencialidades de cada um. A principal barreira para a efetivação da inclusão é o despreparo dos professores do sistema regular. Neste sentido, o município de Caçador/SC, a Universidade do Contestado, no curso de Pedagogia, modificaram a Grade Curricular, contemplando os acadêmicos que iniciaram a graduação, no ano de 2004, com disciplinas voltadas a Educação Especial em suas especificidades, os quais terão sua formação concluída somente em 2007.

O município de Caçador/SC aderiu ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, desde 2003, tornando-se município-pólo e vem trabalhando no sentido de fortalecer essa política, preparando cursos de Formação para Gestores e Educadores. A cada ano capacitamos vinte novos municípios que se tornam multiplicadores nesse processo, também prestamos assessoria aos professores das escolas da Rede Municipal de Ensino e acompanhamento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, sendo que o programa desenvolvido conta com os seguintes profissionais: pedagoga, assistente social e fonoaudióloga.

A Inclusão nada mais é do que um meio para garantir maior equidade, desenvolvendo no ser humano valores e atitudes de solidariedade, respeito e colaboração, assegurando, assim, às pessoas com NEE, sua integração e participação na sociedade, tornando-se prioridade para se alcançar uma sociedade mais justa, integrada e democrática.

Criança com Síndrome de Down na sala de aula: a inclusão possível.

Em fevereiro de 2002, a Escola Municipal de Educação Básica Castelhana, na periferia do município de Caçador/SC, recebeu a aluna Thais Padilha de Lima, na Pré-Escola, com 07 anos, com Síndrome de Down que, até então, estava freqüentando somente a APAE. A professora, desde o início, sentiu certa ansiedade em saber que iria recebê-la, pois não possuía experiência com alunos especiais, mas ao invés de criar “pré-conceitos” quanto a ela, decidiu primeiramente conhecê-la, totalmente, isenta de qualquer diagnóstico ou opinião anterior, tendo-a com uma aluna entre todas as outras.

Sua adaptação ao ensino regular foi tranqüila e natural, pois os colegas, bem como suas famílias foram receptivos, e ela soube ocupar seu espaço. Em sua sala de aula havia 19 crianças e a professora procurou tratá-la sempre da mesma forma que as outras crianças, com carinho e segurança, sem impor limites para suas potencialidades. Seu desenvolvimento cognitivo estava constantemente avaliado e acompanhado pela professora Fátima, sua família sempre presente e apoiando o trabalho da escola. Escola e família agiam de forma harmoniosa e em sintonia.

Desafiada a estudar e buscar informações, a professora sempre acreditou que conseguiria incluí-la como “um ser humano capaz e especial, sem deixar que a percebessem como “coitadinha”. Da mesma forma, sua avaliação visava apontar seu crescimento e suas potencialidades ao invés de suas dificuldades ou limitações momentâneas. A professora ressalta ser de suma importância a participação e o acompanhamento da escola especial, neste caso, a APAE, “avaliando como necessário o intercâmbio entre instituições, podendo haver parceria para o enriquecimento da aluna, sendo um, complemento do outro”.

A professora que trabalhou com Thais nos anos seguintes, relatou que “é uma experiência maravilhosa, por ela ser uma criança muito carinhosa e compreensiva”, dando-lhe sempre atenção individualizada, observando e avaliando seu desempenho escolar. “Quando ela falta, parece que fica um vazio na sala, ela tem carisma e desperta alegria a todos. Tem facilidade em fazer amizade, participa de todas as atividades na escola. É muito esforçada e tem vontade de aprender.”

Neste ano, Thais iniciou na 2ª série, mas não queria ficar na sala, queria estudar com a professora que trabalhava com a 2ª série, no ano passado, “foi difícil para ela entender que estava na 2ª série, pois a sala e a professora são as mesmas da 1ª série”.

Uma vivência muito especial

Thais é aluna da Escola Municipal de Educação Básica Castelhana, desde 2002, e é portadora de Síndrome de Down.

Geralmente, vem alegre e feliz à escola. Procura a orientadora educacional ou a professora e conta as novidades.

Participa de todas as atividades, às vezes, diz que está cansada, ou com dor de cabeça. Traz as tarefas, gosta de mostrar o que faz.

No ano de 2005, a professora ficou mais feliz, pois Thais estava reconhecendo o alfabeto (quase todo).

Sabe fazer o nome certinho sem trocar letras. Escreve os números e reconhece até 10, participa oralmente das atividades, os colegas incentivam a sua participação. Conta histórias dos livrinhos pelas ilustrações. É muito afetiva. É bem aceita pelos colegas.

Gosta de trilhar a corda conforme vai falando as letras do alfabeto, às vezes, gosta de correr e brincar com colegas, outras vezes, fica pensando longe, sentadinha. Não temos problemas com rotulação, as crianças têm menos preconceitos que os adultos.

Canta muito bem e corretamente as letras das músicas. Traz harmonia e felicidade ao ambiente escolar, o dia que não pode vir todos querem saber onde está e por que não veio à escola, sentem sua falta, a sala fica mais animada com sua presença.

Espera todos os colegas passarem, traz a carteirinha na mão e entrega o passe ao cobrador demonstrando autonomia. Para nós, Thais é igual aos outros, é inteligente, esperta, sensível, tem opinião própria, sentimos que gosta da escola.

Thais realiza fonoterapia desde pequena e atualmente, a cada 15 dias, com a fonoaudióloga, pois devido a Síndrome de Down, apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem (oral e escrita). O enfoque terapêutico, no desenvolvimento da linguagem, enfatiza a inserção social e a autonomia, prioriza o trabalho de aquisição, desenvolvimento e reabilitação da linguagem, nos aspectos de conteúdo, inteligibilidade e funcionalidade.

Quando Thais iniciou terapia fonoaudiológica ela apresentava: pouca iniciativa; escassa criatividade na utilização do jogo; pouca exploração; dificuldade para manter a atenção; dificuldade na entrada, retenção e elaboração de uma informação, bem como a lentidão em responder a ela, facilidade em perdê-la e dificuldade em relacioná-la no tempo e no espaço; pequena capacidade para reter a informação recente que englobava uma sucessão de ordens; lento processo de consolidação do que acabava de aprender.

No momento apresenta uma linguagem compreensível; obedece a ordens triplas; consegue definir conceitos e tirar conclusões lógicas; escuta, observa e armazena; fala muito, monologa, inventa histórias; utiliza: eu, meu, minha. (localiza - se no mundo); gosta de ouvir histórias, porque já as compreende; é capaz de dialogar; revela rica imaginação; reconhece muitas palavras e reproduz histórias curtas; começa a dominar algumas regras como plurais e futuro dos verbos; reconhece as letras do alfabeto; escreve o próprio nome; reconhece as cores; reconhece os números; sabe realizar contas simples: adição; faz leitura silabada.

Conclusão

A fase atual está sendo caracterizada por modificações na política que direciona o atendimento aos alunos que apresentam necessidades especiais, na qual estão explícitas a quebra de noções preconcebidas e de estigmas existentes, bem como, a intensificação da participação na escola e na sociedade de forma geral.

A educação destinada a alunos com necessidades especiais baseia-se, fundamentalmente, em proporcionar, aos alunos com necessidades educacionais especiais e aos demais alunos da classe, condições de aprendizagem acessível e para todos.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, 1998.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. [**Anais...**]. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação – **Lei 9394/96** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasília: MEC, 1996.

_____. **Resolução 2/01** – Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – Brasília: MEC, 2001.

ASSOCIAÇÃO REVIVER DOWN. **Curso de capacitação de recursos humanos em Síndrome de Down**. Curitiba, 1999.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA CASTELHANO, CAÇADOR, SANTA CATARINA.

STAINBACK. S. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

Contatos

Secretaria Municipal de Educação de Caçador/SC

Rua Curitibaanos nº 600

Caçador/SC

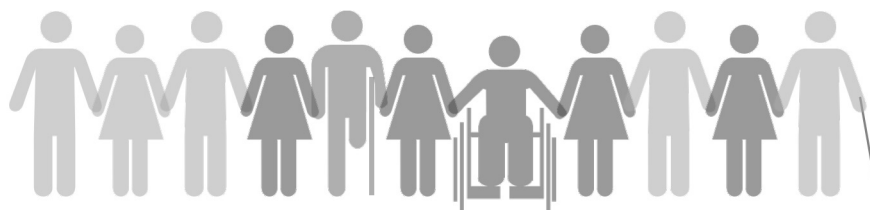
Cep: 89500-000

Telefone: (49) 3563 0322/3563 2626 Fax (49) 3563 0068

E-mail: coordenacaosemec@cacador.com

semec@cacador.com.br

Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar



Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar

Patrícia Cunha*
Odilon Marciano da Mata**

Quanto mais a procura de vocês envereda pelo lado da verdade, mais vão sustentar o poder dos impossíveis, que são aqueles que enume-rei respectivamente da última vez-governar, educar, analisar eventual-mente (LACAN, 1992).

O paradigma da inclusão é a nossa grande possibilidade de re-significação da educação. A superação do paradigma da integração só se dá a partir do momento em que nossos olhares se voltam para a criança/adolescente, cidadãos de direitos, sem nos permitir que a deficiência que apresentam nos impeça de assim reconhecê-los. É a partir daí que restituímos seus direitos e reconhecemos sua humanidade, podendo reescrever nossa história como educadores.

Implementar uma educação inclusiva significa tornar eixo das políticas públicas as reivindicações dos movimentos sociais. Gestar esta política requer investimento e criação de estratégias que propiciem mudanças atitudinais, superando os instrumentos excludentes da escola tradicional.

A Política Pedagógica da Secretaria Municipal de Belo Horizonte - Escola Plural, implementada ao longo dos últimos dez anos, permitiu novo foco à educação das pessoas com deficiência.

Esta política redimensiona o lugar dos sujeitos educandos da margem para o centro das propostas curriculares e da organização do trabalho escolar. A impessoalidade histórica dos conteúdos e avaliações, que pretendiam que todos os alunos apreendessem da mesma forma e ao mesmo tempo, e que esperava de todos a mesma aquisição de conhecimento, impotente para educar a todos, dá lugar à valorização da pluralidade das dimensões da formação humana, à reorganização do tempo das aquisições de conhecimento e ao reconhecimento e valorização das diferenças e das diferentes aprendizagens.

Redefinindo a formação escolar

Historicamente contextualizada em um universo social excludente, a escola rene-gou a segundo plano aspectos fundamentais da formação humana que, a despeito das grades curriculares, dos tempos rígidos e da disposição enfileirada dos alunos, aconteciam, sem que fossem estes os objetivos escolares.

*Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, Coordenadora do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG.

**Professor da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG e integrante do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG.

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem em seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos (DAYRELL, 1996).

A redução do eixo educativo da escola ao aspecto cognitivo do educando e, este aspecto, reduzido à capacidade de dar respostas esperadas pela escola em relação aos conteúdos (selecionados dentro de uma lógica capitalista, individualista e competitiva), foi excluindo, ao longo do tempo, uma infinidade de crianças e jovens, dos quais não se conseguia obter tais respostas. Mais ainda, serviu para segregar a tantos outros, desqualificados para a escolarização por diagnósticos pouco otimistas ou pela própria evidência da deficiência que apresentavam.

A Escola Plural, em Belo Horizonte, redimensiona o papel da formação escolar de seus educandos, recolocando os processos socializadores como objetivos escolares e um dos eixos da organização de seus espaços e tempos. “A escola é uma instituição, ou seja, um conjunto instituído de práticas-símbolos, rituais, procedimentos, hierarquias. A inserção nessa instituição é o mecanismo mais forte de socialização, de construção de papéis, identidades, auto-imagens, representações, valores éticos. (...) Colocar esses processos como parte constitutiva do processo de aprendizagem, significa concebê-lo numa perspectiva plural, onde a construção de conceitos e habilidades não oculte a centralidade da construção de valores, representações e atitudes perante a dignidade da vida, os direitos, as diferenças de gênero, raça, ritmos; perante o corpo, a sexualidade, as festas, a arte, o trabalho, ...na formação integral dos alunos.”

A mudança atitudinal construída por esta concepção de escola, permitiu que ultrapassássemos o reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência para além daquelas cujo diagnóstico nos aponta: “cognitivo preservado”.

O tratamento dado à inclusão da pessoa com deficiência em Belo Horizonte, ao longo destes dez anos, tem sido do reconhecimento incondicional do direito de todos à educação.

Uma das conquistas de nossa rede de ensino é a entrada de crianças com deficiências, síndromes diversas e autismo, aquelas mesmas que tiveram absoluto isolamento ao longo da história.

O trabalho pedagógico com estas crianças foi construído com muita formação na escola, a partir de cada criança, com enormes desafios, mas todos no terreno da possibilidade. Isto porque, esta escola que reconhece os processos formadores de identidade, auto-imagem e preparação para a vida, é uma escola que não se encontra previamente pronta para seus alunos, mas é capaz de, no convívio, ver a criança, a despeito da deficiência ou síndrome.

Da entrada da criança com deficiência, síndromes ou condutas típicas à proposição do trabalho pedagógico

O dano real de um corpo, seja ele evidenciado na deficiência física, sensorial, ou intelectual, nos remete à nossa deficiência estrutural, furando

o imaginário que tenta, por meio de ilusões e miragens, encobrir nossa divisão.(...)Reconhecer a diferença é buscar desconstruir esse imaginário social que aproxima e equivale diferença à desigualdade.

(LIMA, 2003)

O perfil do alunado com deficiência da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte foi se ampliando, ao longo destes dez anos, tanto quantitativamente quanto em complexidade.

Desde 2005, as escolas em Belo Horizonte estão tendo a oportunidade de receber, em número significativo, alunos com autismo e síndromes raras como Síndrome de Charge¹, Síndrome de West², entre outras.

Estes alunos trazem, na sua diversidade, novas possibilidades de re-significação da escola. Estes sujeitos têm dado consistência aos aspectos da formação humana tratados neste artigo.

As crianças com autismo, por exemplo, historicamente reforçadas em sua tendência ao isolamento através da segregação que sempre lhe foi imposta e a apresentarem alterações de comportamento, têm vivido, na experiência escolar a apropriação de uma infância nunca antes vivida.

Ao chegarem, estas crianças manifestam situações desafiadoras para a escola. Esta experiência, nova para as escolas, revela angústias e dúvidas nos profissionais, provando que é a presença dos sujeitos desafiadores que proporcionam mudanças atitudinais e redimensionamento do trabalho pedagógico.

Estas crianças, ao chegarem à escola, quase sempre não falam, raramente mantêm o olhar, parecem não entender o que se diz a elas, não respondem às investidas de quem está à sua volta, choram, gritam, manifestam desconforto e insatisfação empurrando carteiras, não acompanham rituais escolares, algumas apresentam pouca autonomia, apresentam movimentos estereotipados...

A Secretaria Municipal de Educação, através do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, tem acompanhado cada percurso destes e de outros alunos. Através da aproximação e convívio com a turma e com os profissionais, no cotidiano da escola, os professores, em conjunto com o núcleo, constroem as propostas para o trabalho na escola, para a superação das atitudes iniciais da criança, para a construção da rotina escolar, participação nas atividades e envolvimento da família.

Os resultados são surpreendentes! O envolvimento espontâneo das outras crianças e a diminuição das alterações de comportamento, com conseqüente aumento da capacidade de relacionar-se, chamam a atenção. Em todos os casos, após algum tempo, estas crianças passam a se apropriar dos rituais escolares, a conviver e a manifestar interesse nesta convivência com outras crianças.

1 Síndrome de Charge é uma síndrome genética complexa que ocorre em torno de 1 em 10 mil nascimentos. A criança com Síndrome de Charge tem atraso no desenvolvimento e no crescimento, algumas tem atraso mental e outras não. É uma síndrome que possui características, tais como: deformidade crânio-facial, deficiência sensorial (visual e auditiva), problemas cardíacos e gênito-urinário. Fonte: www.chargesyndrome.org

2 A Síndrome de West é um tipo de espasmo infantil caracterizado por encefalopatia epiléptica associada a espasmos em flexão e deficiência mental, de instalação no primeiro ano de vida e de etiologia incerta. Acredita-se ser determinada por diferentes fatores etiológicos como: infecção intra-uterina, esclerose tuberosa, asfixia perinatal ou afecções pós-natais.

Fonte: Revista Brasileira Otorrinolaringologista, jan/fev – 2004 v. 70, nº 1, p. 90-93.

Apesar do desafio, a Política Educacional do Município de Belo Horizonte dimensiona o trato da pluralidade das possibilidades formadoras da escola de tal modo a permitir que as mudanças atitudinais e as propostas de trabalho se concretizem de forma contextualizada e em terreno fértil.

Isto porque:

- A concepção de aprendizagem e avaliação é mais ampla do que os aspectos cognitivos tradicionais, a criança é avaliada em relação ao próprio processo e cabe a descrição e não a pontuação como registro da aprendizagem.
- Os ciclos de idade de formação permitem a construção das identidades próprias de cada idade e prevê a interação e os fatores afetivos e sociais como objetivos a serem desenvolvidos e avaliados em cada ciclo.

No presente momento, estamos investindo no acompanhamento destes e de outros casos, com o objetivo de definir estratégias e atendimentos educacionais especializados, visando a garantir a permanência com qualidade destas e de tantas outras crianças em Belo Horizonte.

Estratégias de implementação da política de inclusão

De 1996 a 2006 o movimento político pela inclusão das pessoas com deficiência em Belo Horizonte passou por transformações vivenciadas por gestores, professores e famílias.

As estratégias de implementação da política de educação inclusiva substituíram estratégias regidas pelo paradigma da integração, pelo qual também passaram professores e familiares.

A construção das estratégias foi um processo implementado a partir dos sujeitos reais, à medida que as famílias foram demandando a educação de seus filhos nas escolas comuns.

Atualmente, as estratégias utilizadas são:

- Criação do Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência na Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de coordenar e propor estratégias de implementação da Política de Inclusão Escolar.
- Criação da Equipe de Apoio à Inclusão das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, compondo as Equipes pedagógicas das Gerências Regionais de Educação, através da Resolução nº 001/2004, com o objetivo de acompanhar/orientar as equipes das escolas da RME e creches conveniadas em relação à inclusão escolar.
- Prioridade de matrícula para crianças com deficiência, condutas típicas e síndromes na Educação Infantil;
- Criação do Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual, CAP-BH, com o objetivo de garantir o acesso de alunos e servidores cegos e com baixa-visão aos recursos pedagógicos, materialidade adaptada, tecnologias assistivas, de formar professores da RME e de proporcionar a inclusão digital.

- Projeto de turmas com alunos surdos nas escolas comuns da RME, proporcionando a aquisição de conhecimento através da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, com professores sinalizadores, intérpretes e instrutores de LIBRAS para a formação de alunos surdos, ouvintes, professores e funcionários da escola.
- Projeto de Alfabetização de Alunos Cegos na escola, com o objetivo de formar professores para a alfabetização e letramento em sala de aula incluindo o aluno cego nas atividades coletivas e de proporcionar a apropriação do Código Braille.
- Frentes de Trabalho Permanente do Núcleo de Inclusão Escolar/SMED para acompanhamento e proposições de estratégias para escolarização de alunos com autismo, alteração motora, baixa-visão e cegueira, deficiência mental e Síndrome de Down. .
- Investimento na formação dos profissionais em educação (Curso de LIBRAS, Ações de formação por representação das escolas, ações de formação na escola),
- Parcerias: Rede Sarah de Hospitais e AMR (Associação Mineira de Reabilitação) para formação de professores/educadores, orientação do trabalho escolar, adaptação de mobiliário (AMR).
- Adequação progressiva da Rede Física e construção de escolas acessíveis.
- Estabelecimento de intersetorialidade com programas da Secretaria de Assistência Social destinados à inclusão social.
- Parcerias com Universidades - UFMG
- Estagiários para turmas dos alunos com deficiência física ou síndrome que comprometa a autonomia para atividades da vida diária. O objetivo é, por um lado, proporcionar aos professores condições de atender às necessidades educacionais destes alunos no âmbito da turma e, por outro, o atendimento às necessidades de higiene, locomoção e alimentação, sempre que necessário.

O atendimento educacional especializado preferencialmente oferecido na escola

Entendemos que, ao cunharmos uma política educacional de acesso e permanência de todos, torna-se incompatível a manutenção do atendimento de escolas de ensino especial em caráter substitutivo ao Ensino Fundamental.

Por essa incompatibilidade e visando a ampliar o oferecimento de atendimento educacional especializado à todos que dele necessitam, a Secretaria Municipal de Educação desenvolve, no presente ano, o reordenamento do trabalho desenvolvido nas três Escolas de Ensino Especial da RME.

O objetivo deste reordenamento é estruturar, nestes espaços, o oferecimento de atendimento educacional especializado e atividades que representem a continuidade do acolhimento aos jovens e adultos atendidos atualmente.

No ano de 2005, foi aprovado o Parecer nº060/04, do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte-MG – Diretrizes para a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência e Condutas Típicas- que orienta sobre a organização e o funcionamento escolar para pessoas com deficiência e condutas típicas no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, referindo-se às escolas especiais da seguinte forma:

“A partir da concepção expressa neste Parecer para Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência e Condutas Típicas, as escolas especiais nos moldes que elas atuam, caracterizando-se como uma única possibilidade de atendimento educacional escolar para um determinado grupo de alunos, devem ser entendidas como transitórias.(...)Nessa perspectiva, outras instituições que ele necessite freqüentar, para atender às suas especificidades, deverão ser como complemento, de modo a apoiar a escola comum na garantia à escolarização”.

Para que este processo se dê com qualidade estaremos promovendo o envolvimento dos profissionais destas escolas, famílias e profissionais que possam promover a elaboração de um projeto com qualidade e coerente com a conquista dos direitos pelas pessoas com deficiência em nosso país.

Esperamos que estes espaços públicos, a partir de 2007, possam oferecer aos alunos com deficiência, síndromes e autismo atendimento, em tempo complementar (turno diferente do aluno na escola), às suas necessidades especiais, naquilo que não puder ser oferecido na escola do aluno.

Até o momento oferecemos atendimento educacional especializado, na escola comum, no Projeto de Turmas de Alunos Surdos, no Projeto de Alfabetização de Alunos Cegos.

A realidade do alunado atual da Rede Municipal de Belo Horizonte demanda esforços no sentido de viabilizar atendimentos que permitam a aquisição da comunicação para alunos com paralisia cerebral, autismo e síndromes, através de estratégias de comunicação alternativa, contribuindo para promover o acesso ao código linguístico, falado e escrito, para alunos com autismo, e desenvolvimento de atendimento especializado para alunos com deficiência mental.

Desafios da Educação Inclusiva em Belo Horizonte

Cadastro Escolar

Tendo em vista o reordenamento das Escolas Municipais de Ensino Especial e a Política Educacional do município, pautada no direito de todos à escola comum, próxima da moradia, o formato de cadastro desenvolvido em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação, não garante este direito.

O desafio é a organização de um cadastro único, que tenha como princípio o acesso à educação em escola próxima à moradia. As necessidades educacionais especiais das crianças e jovens inscritos deverá orientar a adequação da escola e do trabalho pedagógico e não servir à segregação educacional dessas pessoas.

Acessibilidade da rede física

As escolas da RME BH, construídas anteriormente ao paradigma da inclusão, não possuem, em sua maioria condições adequadas de acessibilidade. Embora estejam sendo desenvolvidas ações com este objetivo, encontramos desafios relativos à urgência das reformas e às condições de algumas escolas, inseridas em aglomerados e favelas cuja construção se deu em terreno de geografia irregular, com grandes desníveis, dificultando a viabilização de acesso à todos os espaços da escola.

Participação de adultos com deficiência em espaços públicos de convivência

Um número significativo de adultos com deficiência em Belo Horizonte, em escolas de ensino especial ou não, realizaram todo seu percurso escolar de forma segregada, permaneceram toda sua infância e juventude excluídas da participação social e encontram como única alternativa a permanência nas escolas especiais, clínicas ou em família.

É necessário que se propicie espaços de convivência social para estas pessoas, no âmbito da Assistência Social, que tenham por objetivo ampliar, progressivamente, a sua participação social.

Acesso de jovens e adultos com deficiência à educação

Nossa capacidade de oferta de ensino fundamental ou de sua complementação para jovens e adultos com deficiência é inferior à demanda das famílias. Nosso desafio é garantir o direito de acesso destas pessoas à educação, na perspectiva da inclusão, garantindo o direito ao convívio com a diversidade.

Atendimento educacional Especializado

O reordenamento das Escolas de Ensino Especial da Rede Municipal de Belo Horizonte visa proporcionar nestes três espaços atendimento educacional especializado que não puder ser oferecido na escola do aluno.

Este reordenamento é um desafio tendo em vista que o trabalho a ser desenvolvido a partir de 2007 representa um avanço no atendimento educacional das pessoas com deficiência, ainda inexistente, em Belo Horizonte, para muitas deficiências e síndromes e definido de forma vaga pela legislação.

Além disso, o processo não é apenas de construção mas de desconstrução de um atendimento que até então se pautou em paradigmas segregadores.

Referências

- DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. BH Editora UFMG. 1996.
- BELO HORIZONTE. Minas Gerais. **Escola Plural** / Proposta Político-Pedagógica RME BH. Outubro 1994.
- LIMA, N.L. **Estratégias de segregação na infância e adolescência**: um recorte sobre o campo da saúde mental. A clínica de crianças com transtornos no desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003. p. 127-140.

Contatos

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG
Rua Carangola nº 288 – 7º andar Sala 731 – Santo Antônio
Belo Horizonte/MG
Cep: 30330-240

**Ampliando o Olhar sobre as Diferenças
através de Práticas Educacionais Inclusivas**



Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas

Márcia Maria Batista Costa Oliveira*

A experiência que ora relatamos são recortes de ações desenvolvidas há alguns anos na Escola Municipal Professora Emília Ramos. Mais especificamente, apresentamos propostas de trabalho que iniciamos em 2005 e que continuamos neste ano com um grupo de vinte e cinco alunos, dentre os quais dois são surdos e vinte e três ouvintes, cursando o terceiro ano do ciclo de alfabetização.

A escola, fundada em 1988 como Centro Infantil, está situada no bairro de Cidade Nova, zona oeste da cidade do Natal. Atualmente, atende alunos do primeiro ciclo, faixa etária entre 6 e 9 anos, nos turnos diurnos e, jovens e adultos, no noturno. Ao longo desses anos temos convivido com um alto índice de procura por vagas, chegando muitas vezes, a extrapolar o número de alunos determinado pelas Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.

A escola sempre recebeu alunos com necessidades educacionais especiais, sendo um dos desafios a organização dos alunos nos grupos, com a redução do número de alunos por sala quando necessário. Não concebemos a idéia de fazer “classes especiais” formando grupo de alunos com diversos tipos de deficiências.

Através das conversas e discussões na sala de aula e a partir de algumas observações, percebemos, por parte de alguns alunos ouvintes, uma certa dificuldade de se comunicar, de acolher nas atividades em grupos e nas brincadeiras, os alunos surdos da escola. Assim, decidimos realizar um trabalho que contemplasse a inclusão como parte do fazer educativo.

O nosso intuito é o de envolver, nas práticas escolares, todos que fazem parte da comunidade escolar: educadores, alunos e famílias. Nesse sentido, foi necessário traçar ações pedagógicas que atendessem a essas expectativas:

Muitas vezes, ao começar o nosso dia na escola, não imaginávamos que, ao entrar nesta ou naquela sala, iríamos deparar com situações inesperadas, circunstâncias específicas que nos impunham uma “mudança de rota” em nome do apelo por uma reflexão sobre relações interpessoais (ANTUNES, 2003).

Pensando em promover mudanças nas atitudes dos alunos, buscamos a efetivação de projetos que contribuam para a construção de muitas aprendizagens, contemplando os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

*Pedagoga/UFRN, Especialização em Educação de Jovens e Adultos/UFRN (cursando), Professora do 1º ciclo – Ensino Fundamental e Coordenadora Pedagógica da Equipe do S.O.E (Serviço de Orientação Educacional) da Escola Municipal Professora Emília Ramos – Natal/RN.

Através da experiência de trabalhar temas que possibilitem a inclusão, as ações educativas da escola têm a pretensão de que os alunos aprendam os conteúdos programados e planejados, desenvolvendo competências de acordo com as suas condições. Para os que apresentam dificuldades ou não, objetivamos, ainda, que educando e educadores avancem nas suas aprendizagens, inclusive aprendam a lidar com as diferenças, a partir das experiências vividas na escola e fora dela.

A Escola considera o aluno como sujeito protagonista do seu processo educativo, mediado pela ação pedagógica do professor. Desenvolver uma educação significativa para o educando implica em ações vinculadas às suas necessidades e interesses. A inclusão de alunos surdos configura-se um conjunto de ações que acontecem na sala de aula e na escola. Portanto, o processo natural de aquisição da linguagem acontece através do uso da Língua de Sinais. “Por meio desta, é que sua subjetividade, desenvolve-se amplamente nos aspectos afetivo, cognitivo, psicológico e social” (SILVA, 2000).

O planejamento de atividades é concebido de forma que assegure a participação de todos, contemplando ações que contribuam para que se efetive a inclusão dos alunos surdos e de todos que apresentam necessidades educativas especiais. O “olhar” do professor para trabalhar a diversidade muda no momento que ele está atento, vendo, ouvindo, percebendo, registrando as falas dos alunos e direcionando ações que possam amenizar alguma dificuldade pelas quais passam as crianças. As orientações que recebem da escola, da família e do meio em que vivem são referências para as crianças, porque elas não constroem sozinhas o seu conhecimento.

A Escola apresenta no seu Projeto Político Pedagógico uma proposta de participação ativa e regular das famílias. Assim, os encontros com as famílias, realizados pela escola, por meio de palestras, oficinas, estudos sobre os temas como: valores, respeito às diferenças, inclusão e outros, têm como objetivo facilitar e possibilitar a integração entre família, escola e comunidade.

Através da Escola de Pais, conversamos com as famílias, nas quais sentimos maiores dificuldades com os filhos. Os encontros proporcionam maior aproximação desses pais no ambiente escolar, estabelecendo diálogos, trocando experiências, sendo momentos de aprendizagens para toda a comunidade escolar. Nesses encontros planejamos e possibilitamos momentos de discussões de temas que possam ajudá-los na educação dos filhos e na trajetória escolar do aluno. Nesse sentido, o Programa de Educação Inclusiva, sugere:

Quando a família dispõe de meios efetivos de participação ativa e regular na vida da escola, gradativamente constrói a consciência de que a escola é um bem público que também é seu. Assim, geralmente desenvolve afetividade com relação à escola, assume maior responsabilidade com relação ao processo educacional de seus filhos e por consequência, passa a cuidar bem da escola. Além disso, a possibilidade de participar de programas educativos faz, dos familiares, membros efetivos da comunidade escolar (SEESP/MEC, 2004).

Proporcionamos também um espaço de orientação e atendimento à família em dias e horários marcados. Os atendimentos às famílias feitos pelo Serviço de Orientação Educacional da Escola são de valiosa importância, visto que, nesses atendimentos

são registradas todas as informações trazidas pela família, muitas vezes, sem saber como buscar atendimentos em instituições especializadas. Encaminhamos os alunos e buscamos parcerias, entendendo de que a escola sozinha não dá conta de atender as várias dificuldades apresentadas pelas crianças. O acompanhamento e retorno dos atendimentos são registrados e pensados no planejamento e na realização das ações educativas que a escola se propõe. Primamos por estes momentos que são de orientação aos pais em como proceder em relação às necessidades especiais de seus filhos.

Através de avaliações no início e durante as ações educativas e de observações realizadas, conhecemos melhor as potencialidades do aluno e podemos redirecionar a prática pedagógica no sentido de atender as suas necessidades.

A família precisa contar com serviços de avaliação e de atendimento às crianças e adolescentes, de forma que possam freqüentar espaços comuns da comunidade desde o início de suas vidas, juntamente com seus familiares (SEESP/MEC, 2004).

Na busca por superar os desafios da diversidade, consideramos avanços no nosso “fazer” acerca das diferenças, visto que, há alguns anos nos inquieta e é objeto de muitas discussões no interior da escola, a busca de caminhos para possibilitar oportunidade de aprendizagem e participação a todos os alunos, de forma a garantir a evolução na sua trajetória escolar.

Considerando que algumas mudanças implicam em reorganização das ações educativas, estamos desde 2002 buscando condições, concentrando esforços e recursos para a melhoria do desempenho escolar para alunos com deficiência, ou não, com o objetivo de valorizar e considerar suas potencialidades. Ter claro que os alunos podem avançar, apesar de suas limitações, é “considerar o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz”. Nesse sentido, acreditar em alternativas para possibilitar avanços dos alunos é função do professor, como também é “criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreça isso” (WEISZ, 2001).

A reorganização do currículo, também foi uma ação direcionada a criar espaços para múltiplas linguagens e inteligências, dando oportunidade de inclusão aos alunos com necessidade educacionais especiais.

Nos estudos realizados para implementação da Proposta de Intervenção Pedagógica começamos pela reflexão, discutimos. Embora considerando que é necessário um estudo maior e geral de algumas diferenças, localizamos algumas dificuldades: as de aprendizagem da leitura e da escrita, as de ordem sócio afetiva, as de limitações física, mental, enfim, dificuldades que impedem o avanço do alunado de uma etapa inicial para uma imediatamente posterior. A intervenção pedagógica com atividades ora iguais para todos os alunos, ora diferenciadas, permitem que cada aluno aprenda a seu modo, respeitando os seus ritmos de aprendizagem.

Compreendendo a inclusão inerente à prática educativa, garantimos espaços de discussões que apontem possibilidades de superação dos desafios da prática escolar, bem como, estudo de caso para situações que precisam de uma avaliação minuciosa buscando a identificação e o atendimento das necessidades educacionais do aluno.

Nesse sentido, é oportuno remeter-nos as orientações do Programa de Educação Inclusiva do MEC.

(...) cabe à escola prever o encaminhamento para estudo de caso, bem como o conjunto de procedimentos a serem adotados pelo professor, pela coordenação pedagógica, pela direção, pelo professor especialista, pela família e demais envolvidos, para a análise do processo e planejamento das providências necessárias para favorecer a aprendizagem do aluno. Com o objetivo de garantir, a todas as crianças e adolescentes, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, toda escola deve desenvolver e regulamentar os procedimentos para a identificação de necessidades educacionais presentes no seu alunado. Há que se identificar tais necessidades, para que se possa planejar os passos posteriores, do atendimento a essas necessidades. (SEESP/MEC, 2004 p. 18 e 19).

Com base na proposta que trabalhamos, os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula ganham dimensões muito maiores quando são ampliados dentro e fora da sala de aula.

Pela complexidade da prática educativa e através de constantes reflexões no interior da escola, na preocupação de rever o Projeto Político Pedagógico, com a intenção de incluir e respeitar as diferenças, é que estamos vivendo experiências diversificadas.

Algumas têm sido significativas e apontam ganhos para todos que convivem com as diferenças. Uma delas é a presença de uma mãe na sala de aula e na escola, ela tem um espaço para ensinar a Língua Brasileira de Sinais para os alunos e educadores. Estamos nos comunicando em LIBRAS, essa é uma oportunidade de aprendermos a “conversar” com os alunos surdos. Portanto, todos aqueles que interagem em um espaço educativo exercem uma ação educativa independentemente de cargo ou função.

É buscando esta concepção de escola que acreditamos poder mudar nossa realidade educacional, com a consciência de que esta proposta exige de cada um de nós o compromisso pelo sucesso da educação, pois através dela, todos seremos educadores e educandos. Assegurar uma proposta pedagógica como essa, requer um trabalho constante de construção e reconstrução a partir da prática diária dos professores, de modo a constituir uma escola progressista com uma abordagem sócio-construtivista.

É um grande ganho para a turma e para a escola pode viver a experiência das diferenças. São muitos os benefícios que traz para educadores e a educandos. A Escola Municipal professora Emília Ramos busca possibilidades de atender e responder às necessidades diversas dos alunos, recorrendo a currículos apropriados, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades.

Entendemos que a experiência de conviver com as diferenças não se esgota. Temos clareza que educadores e educandos constroem suas aprendizagens nas relações com o outro e com o objeto de estudo. A partir desse momento, a expectativa é que esse relato de experiência se amplie e represente mais ainda avanços significativos nas nossas aprendizagens.

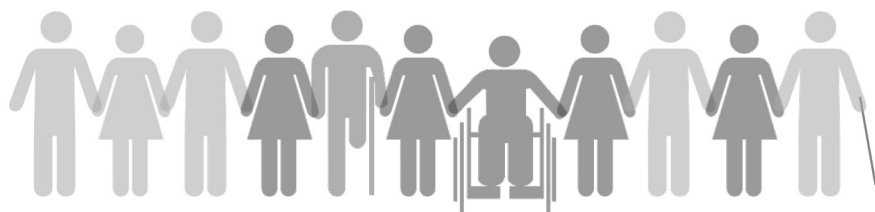
Referências

- ANTUNES, C. **Relações interpessoais e auto-estima**: a sala de aula como espaço de crescimento integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Fascículo 16.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade Brasília: MEC/Seesp, 2004. V. 2: A família, p. 7, 13 e 18.
- _____. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: MEC/Seesp, 2004. V. 3: A escola. p. 18-19 e 22-23.
- FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico, livro do estudante Cursista. Brasília: MEC/Seesp, 2001. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SILVA, L. G. S.; XAVIER, S. S. L. (Org.). **As deficiências e suas implicações pedagógicas / Prefeitura Municipal. Natal – RN: Prefeitura Municipal**. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. Setor de Ensino Básico, 2000.
- WEISZ, T.; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.

Contatos

Escola Municipal Professora Emília Ramos
Av. Solange Nunes do Nascimento, S/N (Av. Central) – Cidade Nova
Natal/RN
Cep.: 59072-500
Telefone: (84) 3232 4774 – 3605 4100

Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória



Inclusão: jogar nesse time nos leva à vitória

Mara Kirinus Piveta *
Marisa Medianeira Franchi Rodrigues **
Salustiana Regina Brutti Nogueira ***

Partindo do princípio de que a escola inclusiva é aquela que dá ao aluno a garantia de qualidade de ensino, reconhece e respeita a diversidade de acordo com as potencialidades de cada indivíduo, gostaríamos de relatar alguns tópicos sobre a trajetória da inclusão em seu contexto geral e, também, trazer algumas de nossas experiências quanto à inclusão em nossa instituição.

Vamos fazer uma reflexão de como eram tratadas as pessoas deficientes, ou diferentes, as que possuíam características e comportamentos considerados fora dos padrões ditados pela sociedade, isso em tempos não muito distantes de nossos dias.

Na Europa, antes do cristianismo, conforme Pessoti (1984), os deficientes eram considerados seres sem alma no plano religioso, sem status de pessoa no plano civil.

Conforme Stainback & Stainback (1999, p.36), “a grande maioria dos alunos considerada aprendiz com deficiência não era considerada digna de educação formal (...)”.

Percebe-se que mesmo decorrido um certo espaço de tempo, ainda prevalece uma certa discriminação, ou não aceitação, das reais condições dos deficientes em nossa sociedade. As pessoas “descapacitadas”, conforme cita Dinello (1996), foram marginalizadas, excluídas e ignoradas por muitos séculos.

Em nossa cultura tão solidificada, o deficiente não tinha oportunidades de demonstrar suas reais potencialidades, sendo deixado de lado, à mercê do tempo, sem nenhum tipo de consideração como ser humano em potencial.

Portanto, a perspectiva de educação inclusiva para as pessoas com necessidades educacionais especiais teve sua trajetória de forma muito lenta. Só no final do século XIX, é que a sociedade foi tomando consciência de que pessoas tidas como fora dos padrões de normalidade, necessitariam de um espaço para se desenvolverem. Mesmo em caráter assistencialista, essa atitude abriu espaço às mudanças de paradigmas, para que se repensasse sobre esse grupo de seres que faz parte de nosso meio.

Em 1948, com a “Declaração dos Direitos Humanos” sendo norteadora de políticas públicas no geral, ratificada na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, a criança e o portador de necessidades especiais passaram a ter direito.

*Especialista em Psicopedagogia Clínica, Educadora Especial, Professora de educação especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourenço Dalla Corte - Santa Maria/RS.

**Especialista em Educação Infantil, Pedagoga, Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourenço Dalla Corte - Santa Maria/RS.

***Especialista em Psicopedagogia Institucional, Pedagoga, Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourenço Dalla Corte - Santa Maria/RS.

Dessa forma, houve maior preocupação em se construir uma sociedade menos excludente, com recursos e alternativas educacionais que viessem beneficiar a todos, dando melhores condições de relações com a diversidade da qual fazemos parte.

O desenvolvimento teórico-conceitual no âmbito da educação especial passou por diferentes etapas, desde a segregação, a integração até chegar a uma proposta de inclusão.

No modelo de integração a educação especial era pensada como um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, os alunos portadores de necessidades especiais poderiam estudar em escolas regulares, desde que tivessem condições de acompanhar os demais, isto é, o aluno deficiente teria que se adaptar ao contexto educacional, e não este ser adaptado para receber o aluno.

Incluir, conforme Sasaki (2005), significa “modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”. A educação está buscando adaptar-se a essa nova concepção de escola, preparando-se para receber todos os alunos, não de forma a ter grupos homogêneos, mas grupos onde sejam valorizadas suas individualidades, remodelando, reformulando, desde o espaço físico, o fazer pedagógico, a prática docente, tudo, para que possa realmente acontecer a verdadeira inclusão.

Bem sabemos que, em muitos momentos, não basta ter boa vontade, não basta refazer nossos paradigmas, é algo mais abrangente, é algo que precisa ser realizado em todas as instâncias dentro de uma instituição educacional tendo como suporte uma política apoiadora.

Partindo do princípio de que, “todas as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve, portanto ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo”, (MEC, 2005), relataremos como vem sendo desenvolvido, ou as tentativas que fazemos para proporcionar uma melhor forma de inclusão em nossa escola da rede municipal de ensino.

Iniciaremos pelo relato de experiência da professora Salustiana Regina B. Nogueira, professora de um grupo do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourenço Dalla Corte, no município de Santa Maria RS.

Iniciei minha prática docente e não pensava em incluir no grupo de alunos, pessoas portadoras de necessidades especiais. Durante muito tempo, só se pensava em educação especial ao nível de profissionais interessados pelo tema, ou que tivessem as aptidões necessárias para atuarem com tais grupos, pois se tinha esses alunos como aqueles que só poderiam freqüentar escolas, e mais tarde classes especiais, tendo como tutores os profissionais capacitados e preparados para tal função. Conforme BUENO (1999) “é necessário capacitar dois tipos de professores: professores de ensino regular com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade e professores especializados, que trabalhariam como equipe de atendimento e apoio.

O tempo passou e as políticas educacionais foram se modificando e dando mais espaço para esse aluno diferente, com características e até mesmo traços físicos diferenciados dos demais.

No ano de 1998, atuando em uma turma de 1ª série do ensino fundamental, recebi matriculada em meu grupo de alunos, uma adolescente portadora de paralisia cerebral.

No primeiro momento foi um grande impacto, pois a inclusão estava batendo em minha porta, significando uma mudança de postura em minha prática, um novo olhar acerca do diferente, e a questão de rever todos os meus conceitos a respeito dessa nova realidade em que eu me deparava.

Era um desafio chegando, mas que me fez buscar novas alternativas, obter respostas para uma gama de questionamentos e, inúmeras dúvidas foram surgindo. Cerquei-me de livros, participei de cursos, procurei profissionais especialistas na área para poder seguir com minha tarefa, educar na diversidade, tão falada atualmente.

A minha aluna adolescente chegou sem nenhum atendimento terapêutico, em nenhuma área, muito menos na área pedagógica. A comunicação foi a primeira barreira, eu e meus colegas tínhamos dificuldades em entendê-la. A adolescente demonstrava desejos, interesse e percebia-se uma grande potencialidade a ser desenvolvida. Senti a importância de minha figura bem presente nessa nova caminhada com a aluna, percebi o quanto deveria procurar novos caminhos para ajudá-la a recuperar o tempo que havia perdido em sua trajetória educacional e em todos os sentidos de uma cidadã com seus plenos direitos.

Passei a trabalhar com todos os alunos em conjunto, fui observando que o trabalho do deficiente no grupo preparava-o melhor para a vida na comunidade. Os professores, assim como eu, melhoraram suas habilidades profissionais. Nos conscientizamos de que a sociedade deveria ser mais consciente de suas funções, permitindo valorizar as pessoas como um todo, com resultados de melhoria da paz social.

Diversifiquei mais minhas aulas, utilizando muito o lúdico, trabalhando em pequenos grupos, pois penso que o professor deve fazer do espaço de sala de aula, um ambiente de socialização de aprendizagens, onde os alunos adquiram normas e valores, condutas de respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação, visão crítica, buscando sempre a inclusão incondicional de todos os alunos na escola regular.

Em meus planejamentos, passei a ter sempre o princípio dos saberes já adquiridos dos alunos, contemplando a história de vida de cada um, tendo sempre presente o contexto cultural e social desse aluno, pois bem sabemos que as crianças passam pelos mesmos caminhos de aprendizagem e o professor deve compreender as limitações e o ritmo delas.

O ser humano não é moldável por outro ser humano, mas a troca de experiências, as condições de oportunidades, a interação com um meio rico em estímulos, faz com que haja modificações em nossos comportamentos, enriquecendo nossas capacidades.

No grupo, percebemos que as crianças não possuem preconceitos, brincam, trocam experiências, o que não percebemos com muitos adultos. A inclusão não pode ser feita somente na escola, ela inicia na família, no caso de minha adolescente, a família não tinha o conhecimento necessário de que a filha necessitaria de cuidados especiais, mas que mesmo assim, ela não possuía uma doença e sim uma deficiência que

permaneceria por toda a sua vida, porém, com o atendimento adequado poderia tornar-se mais independente e feliz.

Atualmente, possuo em minha sala de aula uma aluna com Síndrome de Down, e me sinto mais preparada quanto à inclusão. Mas bem sabemos que muita coisa ainda tem para ser feita, e para que possamos enriquecer nosso saber é necessário querer saber, querer se modificar e só cabe a nós despertar-nos esse desejo.

Muitos foram os desafios que passei e ainda passo, mas posso garantir que foram de muita riqueza para minha carreira.

Salustiana Regina B. Nogueira

Relataremos, a seguir, a experiência da professora Marisa M. F. Rodrigues, professora atuante no 2º ano do ensino fundamental em nossa escola (Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourenço Dalla Corte, no município de Santa Maria Rio Grande do Sul), exercendo suas funções há dez anos.

Durante os últimos quatro anos tenho recebido alunos incluídos em minha turma, atualmente 2º ano do ensino fundamental. No início foi motivo de muita preocupação pelo novo desafio a ser executado, pois sempre mantive uma certa angústia se meu fazer pedagógico estaria atingindo a todos os alunos com qualidade sem exceções.

No momento em que recebi um aluno incluído, meu sofrimento aflorou de forma gritante. Antes de tê-los, minha prática era de que todos devesses receber os mesmos conteúdos, mesmas dinâmicas, e que os alunos nos dessem respostas imediatas, ou seja, deveriam aprender e devolver os conhecimentos ao mesmo tempo, e embora tivesse essa concepção de ensino, preocupava-me em utilizar os mais variados recursos para criar um ambiente desafiador para todos.

Após muitas reflexões, leituras e inquietudes, percebi que os resultados alcançados não estavam dentro do desejado. Então me lancei em uma nova proposta metodológica. Passei a fazer uso da literatura infantil como recurso mediador em potencial na construção do conhecimento de meu grupo. Percebi também que a literatura infantil oferecia oportunidades para o aluno ser mais criativo, podendo ampliar suas experiências de vida, estimular ainda mais seus questionamentos e a comunicação, além de divertir. Bettelheim (1980, p.13), faz uma colocação de que, “Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações (...), ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas (...) sem nunca menosprezar a criança, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.”

Tendo o enfoque da importância do uso da literatura infantil na prática pedagógica, utilizo-o como recurso diário, onde a partir de uma fábula, por exemplo, “A abelha chocolateira” (NOVA ESCOLA, 2006), foram discutidos de forma interdisciplinar as questões do preconceito, das diferenças sociais, culturais, profissionais, físicas e diversos outros valores de nosso cotidiano.

Os alunos envolvidos no processo da aprendizagem, sejam eles incluídos ou não, formam um grande grupo motivado a aprender. Percebe-se no aluno incluído, que ao ouvir as fábulas, isso tem sentido para ele. Não são contextos isolados, podem ser transportados para seu dia-a-dia, criando uma relação de cooperação, onde cada um contribui para o aprendizado do outro, através de sua imaginação, de seus conceitos, levando ao aluno a possibilidade de expressar seus pensamentos, sentimentos sem sentir-se diferente ou discriminado, tendo um aproveitamento considerável em seu desenvolvimento geral.”

Marisa M. F. Rodrigues

Pelos relatos percebe-se que a inclusão está mexendo com nossos sentimentos, com nossos valores pessoais, e toda essa caminhada de muitos séculos não está sendo em vão, pois a cada sementinha plantada, seus frutos serão levados para todos os cantos, como nossas experiências aqui socializadas nesse artigo, e que, com certeza, vale a pena jogarmos nesse time de vencedores.

Referências

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fada**. 11ª edição. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. SEESP/MEC, 2005.

BUENO, J. G. S. A Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. IN: BICUDO, M. S, J.C.A. da (ORGS). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999.

CANTON, K. A Abelha Chocolateira. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, jan. – fev, 1996.

DINELLO, R. **Pedagogia da expressão**. 4. ed. Uberaba, 1996.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental**: da superação à ciência. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, Brasília, ano 1, n. 1, out. 2005.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão**: uma guia para inclusão. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Contatos

Escola de Ensino Fundamental Lourenço Dalla Corte

Estrada Municipal Ângelo Berleze s/n - Camobi

Santa Maria/RS

Cep: 97100-000

Telefone: (55) 3226 3910

**Caminhos Percorridos pela Educação
Inclusiva em Ji -Paraná/RO**



Caminhos Percorridos pela Educação Inclusiva em Ji -Paraná/RO

Maria Cecília Corrêa de Souza Ribeiro*
Lucimar Medeiros de Faria**

Ela está no horizonte...
Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe
Jamais a alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para caminhar.

Eduardo Galeano

Desde os primórdios da civilização humana sempre existiu um movimento de exclusão das pessoas com deficiência ou daquelas que eram vistas como fora dos padrões de normalidade.

Os hebreus criam que deficiências físicas ou mentais eram castigos de Deus. No livro de Levítico, por exemplo, vemos que a pessoa portadora de defeitos não podia oferecer sacrifícios a Deus, nem lhe era permitido ir além do véu do templo ou aproximar-se do altar, pois isto profanaria o santuário. (LEVÍTICO 21: 16 a 24).

Pessoas com os mais variados tipos de deficiência eram submetidas a uma vida de miséria, angústia e dor, forçadas a viverem em lugares isolados ou perambulando pelas ruas e praças, como os cegos de Jericó que ao encontrar-se com Jesus à beira do caminho, e por saber que aquele homem poderia tirá-los da situação miserável em que se encontravam, aproximaram-se do Mestre e pediram aquilo que para eles significava viver dignamente, ou seja, entre os outros componentes da sociedade.

Esta realidade pode parecer parte de um tempo distante, porém ainda é comum em nossos dias o fato de que pessoas com deficiência não são normalmente vistas em nossas ruas, escolas, clubes de lazer ou locais de trabalho. Onde estão os 2.161.332 (IBGE, 2000) das pessoas com deficiência de nossa população de 0 a 14 anos de idade que deveriam estar na escola e não estão e, o nosso município de Ji-Paraná/RO, que tem uma população infantil de 0 a 14 anos de 18.915, destes apenas 81 estão nas salas de aulas regulares? Vivemos em uma sociedade, na qual as crianças que nascem com deficiências são, em sua maioria, guardadas em suas casas e quando adultas são abandonadas nas ruas, não tendo direito de aprender a conviver socialmente, pois foi vedado a elas quando crianças esse aprendizado e conseqüentemente sua realização como pessoa.

Em 1990, ocorreu o movimento chamado Conferência Mundial sobre Educação para Todos, com o intuito de garantir a todos o “Direito à Educação, independente de

*Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pelo ICE– Gerente da Educação Especial - SEMED – Ji-Paraná – RO.

**Mestre em Linguística pela UNIR e Prof. no programa GESTAR de Língua Portuguesa na SEMED – Ji-Paraná – RO

suas diferenças particulares”. Porém, as crianças continuaram sendo escondidas em suas casas como um motivo de tristeza, vergonha e auto-punição por parte dos pais.

Como todo processo de mudança social exige tempo e amadurecimento de consciência das partes envolvidas, o processo complexo de inclusão social daqueles que possuem necessidades especiais não foi ainda suficientemente entendido. Em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais na cidade de Salamanca, o Brasil reafirmou o compromisso de estabelecer uma Educação para Todos. Nessa Declaração Mundial foi ressaltada a necessidade de criar um modelo que garantisse a escolarização satisfatória de toda a população infantil, levando em consideração suas necessidades educacionais.

O princípio fundamental do Marco de Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (SALAMANCA, 1994), é que:

[...] todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotadas/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Ao analisarmos esse Marco, sabemos que é um desafio muito grande que a sociedade e as escolas estão enfrentando para garantir a “todos” o direito à educação.

Mesmo assim, não houve em muitos lugares do Brasil, inclusive em nossa cidade, o despertar para um movimento mais abrangente que fizesse atender esta exigência. Fez-se necessário que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), rezasse em seu artigo 58 que:

[...] entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Foi então, que os municípios brasileiros começaram a entender que esse direito era obrigatório. Porém, ainda há muito a ser feito a respeito da conscientização dos responsáveis e demais envolvidos neste processo, para que isto aconteça de fato e de direito.

Antes do movimento da Educação Inclusiva, nosso município como, muitos outros, trabalhava na perspectiva de uma sociedade integradora que moldava o indivíduo para entrar na escola. Hoje, com o movimento de escolas para todos, em uma perspectiva de educar para a diversidade, estamos procurando caminhos para solucionar os desafios que surgem a cada dia.

O processo de construir escolas para todos é difícil, árduo e desafiador. Ficamos temerosos ao assumir nacionalmente o pólo de um município inclusivo, por não termos profissionais especializados para atender tal demanda. Porém, vimos mais tarde que este fato se repetia em grande parte dos municípios brasileiros. Assim, encaramos o

desafio, assumimos os riscos e começamos a nos organizar para a construção desse sistema inclusivo.

Logo, desenvolvemos um trabalho colaborativo e de parceria com as esferas federal, estadual e municipal e conseguimos alavancar várias ações que, para nosso município, foram de grande relevância:

- Realizamos os seminários para a construção e fortalecimento do sistema educacional inclusivo;
- Sensibilizamos a sociedade para a necessidade de juntos construirmos uma sociedade inclusiva;
- Organizamos grupos de estudos com gestores, professores e supervisores na perspectiva de Educação Inclusiva;
- Implantamos as salas de recursos multifuncionais;
- Capacitamos os professores em áreas de deficiências específicas;
- Compramos equipamentos para atender os alunos com diferentes deficiências;
- Realizamos encontros pedagógicos para discussão, planejamento e fortalecimento da ação pedagógica nas escolas inclusivas;
- Adquirimos materiais pedagógicos;
- Realizamos parcerias com outros municípios para implantação e implementação do sistema educacional inclusivo;
- Consolidamos parcerias com a Secretaria Estadual de Educação, Secretaria de Saúde, Ação Social, Promotoria, Conselho Tutelar, Entidades e Instituições de Ensino Superior.

Buscamos um ponto de partida, “arregaçamos as mangas” e fomos à procura de alternativas para atender a esses alunos, que durante muito tempo tinham seu mundo reduzido à família e à escola especial. Alunos com grande potencial, os quais ficavam limitados ao universo familiar, por serem considerados deficientes.

Com a divulgação dos programas de educação inclusiva pelos meios de comunicação de massa, as pessoas com deficiência e os demais componentes da sociedade conseguiram vislumbrar o fato de que o potencial daquele que tem deficiência, vai além do que muitos imaginavam. Assim, a concepção de educação inclusiva entrou em nossas escolas, mostrando que veio para ficar, e está nos desafiando a proporcionar um ensino de qualidade.

Hoje, é comum entre os profissionais, principalmente da educação, procurarem capacitação para atender às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Reconhecemos, enquanto educadores, que precisamos investir em nossa formação para dar respostas à diversidade, que não se limita à deficiência, mas abrange a todas as pessoas que precisam ter sucesso acadêmico e ou profissional. Diferenças quanto às habilidades intelectuais não devem jamais restringir o exercício da cidadania, materializado na concepção da educação inclusiva, como a garantia de ingresso na escola, convivência com seus pares, participação e aprendizagem.

O reconhecimento desses alunos tem levado os educadores a refletir sobre sua prática de ensino, pois estão se tornando cientes que em sua sala de aula há

pessoas diferentes e que precisam ser atendidas em suas necessidades. Isto faz com que o educador crie estratégias que alcancem todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

Reconhecer a diversidade é fazer com que o aluno seja atendido em sua necessidade, sem fazer discriminação ou apologias por ele ser diferente. Atender a diversidade é oportunizar a todos os alunos o direito de ser diferente, de agir diferente, de aprender diferente e de dar respostas diferentes.

A escola tem um compromisso primordial e insubstituível: *“introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução”* (MANTOAN, 2005, p. 7).

Para fortalecimento da política de educação inclusiva em nosso município, estamos investindo nas parcerias. A primeira, que consideramos mais importante, é da família, principalmente dos pais, que têm o dever de acreditar no potencial de seu filho e valorizar a escola como espaço de construção e conhecimento, e também contribuir com aqueles que acreditam que o ser humano com ou sem deficiência é um cidadão que precisa ser valorizado e respeitado para que a ele seja oferecido as condições necessárias para o desenvolvimento de seu potencial.

Para tanto, buscamos criar um espaço educativo onde os alunos sintam motivação para aprender, trocar experiências, compartilhar os saberes, trocar pontos de vista e desempenhar seu papel de sujeito ativo e reflexivo, sujeito em construção.

Sabemos que para que isso realmente aconteça, faz-se necessário uma conscientização da sociedade a respeito da necessidade deste atendimento, da contribuição dos pais, do apoio governamental e também da valorização dos docentes, porque o que faz a diferença é a ação conjunta de todos estes envolvidos.

Somos conscientes de que estes são os primeiros passos, mas estamos em processo de mudança, de quebra de paradigmas e de construção de uma sociedade inclusiva e para todos. O professor é quem lida com o aluno, precisa aprender sobre as necessidades, reconhecer o potencial e criar mecanismos para que este aprenda a exercer a cidadania com autonomia. Porém, cabe aos pais fazer valer esse direito e não se eximirem de suas obrigações. Cabe também aos órgãos públicos promover o cumprimento das leis.

Educar para a diversidade e trabalhar para a inclusão é uma tarefa desafiadora, tanto para professores quanto para os pais. As salas de aula são superlotadas dificultando o professor de desempenhar a contento, suas ações junto a estes alunos. Poucas são as escolas que possuem rampas de acesso, banheiros e telefones públicos adaptados às necessidades dos alunos. Os pais, por sua vez, têm problemas com o acesso à escola, ruas, calçadas, estacionamentos, sinalização, ônibus e outros meios de transporte, os quais também não atendem a estas necessidades.

Porém, é gratificante saber que apesar de não termos a palavra final, de sabermos que estamos caminhando, acreditamos que a utopia *“serve para isso: para caminhar”*.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Gráfica do Senado, 1961.

_____. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Gráfica do Senado, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. OREAL/UNESCO. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Educação Inclusiva**. Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental. Brasília: Ideal, 2005.

BRASIL. **Bíblia Sagrada**. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2ª edição. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

Contatos

Prefeitura Municipal de Ji-Paraná/RO

Secretaria Municipal de Educação

Rua Almirante Barroso nº 1.853 – Bairro Casa Preta

Ji-Paraná/RO

Cep: 78961-908

Telefone: (69) 3416 4130

E-mail: semedjp@pcnet.com.br

**A Inclusão de Alunos com Necessidades
Educativas Especiais na Rede Regular de
Ensino no Município de Bagé - RS:
construindo caminhos para a efetivação
de um processo**



A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino no Município de Bagé - RS: construindo caminhos para a efetivação de um processo

Amélia Rota Borges de Bastos*
Márcia Helena Pilon Mainardi**

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular é um dos compromissos da atual administração pública do município de Bagé que, desde o ano de 2003, vem realizando ações para a efetivação desta proposta, tendo como princípios norteadores a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Lei nº 9394/96), programas da SEESP, como o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* e o *Projeto Educar na Diversidade*, além de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e leis como a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei Nº. 7853/89).

O compromisso de garantir acesso e permanência para alunos com necessidades especiais vem desafiando nossa equipe de trabalho, impondo, além da necessidade de uma ampla reflexão acerca da qualidade do ensino oferecida no município, a mobilização de recursos econômicos, físicos e humanos, sem os quais este processo não seria possível. Através dos convênios estabelecidos entre os órgãos governamentais e o município, implantamos nas escolas regulares onze salas de recursos, que se configuram “como um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino” (MEC, 2006).

Além do trabalho realizado em salas de recursos, o município organizou neste ano o Serviço de Itinerância, desenvolvido pelos professores que atuam no ensino especializado, em escolas que não contam com salas de recursos. Estes realizam acompanhamento educacional especializado, semanalmente, em turno inverso, aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular, bem como assessoramento aos professores, no que tange à organização de um currículo flexível (LDB, 1994; RESOLUÇÃO CNE/CEB, nº2. 2001), que atente para as necessidades específicas de cada educando, promovendo aprendizagens significativas. Esses professores encontram-se quinzenalmente com a equipe técnica responsável pela educação inclusiva do município. Nesses encontros, entendidos a partir do modelo de formação continuada, busca-se a construção de espaços que estimulem uma ação crítica e reflexiva da prática pedagógica na tentativa de, coletivamente, serem construídas alternativas inovadoras que venham a favorecer a construção de escolas para todos, pressuposto fundamental da educação inclusiva, que tem como cerne o atendimento educacional de qualidade para todos os alunos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Além disso, nestes encontros, são divididas as ansiedades e angústias que acompanham este processo. Percebemos que este serviço muito tem contribuído para o melhor acolhimento e

*Psicóloga, Doutorando em Educação/UNISINOS, Coordenadora do Grupo de Inclusão da SMED – Bagé/RS e Autora do Livro “Com a palavra os surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular”, Ufpel: Pelotas, 2004.

**Especialista em Educação Popular, Mestranda em Letras e Secretária Municipal de Educação de Bagé/RS.

atendimento dos alunos com necessidades especiais incluídos na rede regular do nosso município, uma vez que os professores não se sentem mais sós neste desafio, encontrando nestes profissionais apoio técnico adequado para o desenvolvimento de práticas educativas calcadas no respeito às diferenças. Os demais participantes da comunidade escolar, como outros professores, pais, alunos e funcionários, também participam de discussões sistemáticas sobre o processo de inclusão, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Além destes espaços de formação continuada, o município tem investido fortemente na formação de seus docentes, por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização no tema. Dentre as ações relativas à formação de professores, indispensável, segundo a Declaração de Salamanca (1994) para o sucesso da proposta de educação inclusiva, cabe destacar o Curso de Especialização de 360h/a intitulado: Educação para alunos com necessidades educacionais especiais com ênfase em deficiência mental, oferecido gratuitamente a 50 docentes, promovido pelo município em parceria com a universidade local.

Entretanto, embora a formação docente seja indispensável para a efetivação deste processo, investimentos na adequação dos espaços físicos das escolas e na remoção de toda e qualquer barreira comunicacional e atitudinal vêm sendo realizados, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001). Exemplos disso podem ser visualizados em doze escolas da rede municipal de educação que tiveram uma ampla modificação em sua estrutura física com a instalação de rampas de acesso e adaptações de banheiros (projetos similares estão sendo executados em várias outras escolas). Além disso, em 2005 foi criado o cargo de intérprete em Libras, visando à garantia de um atendimento mais qualificado para os alunos surdos. Outra ação relativa à divulgação da Língua Brasileira de Sinais, entendida em nosso sistema de ensino, em consonância com a lei nº10.436, como a língua oficial dos alunos surdos, são as oficinas de Libras, abertas para a comunidade em geral. Essas atendem mais de 60 participantes, entre familiares e professores das redes municipal e estadual, sendo ministradas por uma professora surda, integrante do quadro de professores do município.

Além dessas, muitas outras ações vêm sendo desenvolvidas para garantir a efetivação deste processo. Ao citá-las, acreditamos que compartilhamos com os demais municípios as muitas possibilidades que encontramos e que vimos trabalhando para tornar o sonho de igualdade de oportunidades e democracia menos distante da realidade, garantindo à toda comunidade bageense uma escola de qualidade social.

Entre estas ações destacamos:

- Levantamento junto às agentes de saúde do município das crianças com necessidades especiais que estão fora da escola;
- Encaminhamento destas crianças para a escola regular;
- Parcerias com instituições especializadas para a realização do atendimento educacional especializado;
- Oferecimento de apoio pedagógico às escolas que não contam com sala de recursos por meio de professores itinerantes;
- Orientação pedagógica às escolas para adequação do trabalho pedagógico às necessidades dos alunos;

- Reuniões sistemáticas com instituições especializadas para a realização de um trabalho integrado;
- Curso de formação para professores de atendimento especializado;
- Reunião com comunidade surda para levantamento das necessidades deste grupo;
- Aquisição de material lúdico para o trabalho com os surdos: jogos de alfabetização em português e Libras;
- Organização de material didático sobre a educação dos surdos na escola regular: ensino do português, metodologias de avaliação;
- Organização de encontros alusivos ao dia do surdo, onde são discutidas perspectivas educacionais e de trabalho para esta comunidade;
- Divulgação da Libras e da cultura e identidade dos surdos, bem como para a conscientização da comunidade local em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular;
- Criação do cargo de intérprete em Libras e realização de concurso público para provimento das vagas;
- Implementação de 11 salas de recursos equipadas com material pedagógico especializado;
- Adequação do espaço físico de 12 escolas (rampas, banheiros, portas);
- Cursos de capacitação em Libras para professores da rede (2004 e 2006);
- Capacitação de gestores e professores de 17 municípios em relação ao tema inclusão;
- Estabelecimento de convênios com instituições de ensino superior como a Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, para cursos de graduação e pós-graduação em educação especial à distância e com a universidade local para a realização do Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, que contemplou 25 professores da rede;
- Organização de cursos de formação continuada de 40 horas para todos os supervisores e diretores das escolas municipais, bem como professores do atendimento especializado sobre o tema Educação Inclusiva e atendimento educacional especializado para necessidades especiais como deficiência mental, deficiência visual, deficiência física... realizados em parceria com profissionais da comunidade.

Além destas ações, estão previstas para este ano:

- Capacitação para professores da rede em ensino de Língua Portuguesa para surdos;
- Formação de professores-intérpretes em Libras;
- Capacitação em Educação Inclusiva para professores do EJA, zona rural e Educação Infantil;
- Implementação de novas salas de recursos;
- Formação continuada sobre o tema para todos os professores da rede.

Para concluir o que não se pode concluir...

O caminho percorrido pelo município de Bagé é fruto de um compromisso da atual administração com a inclusão social, entendida segundo Sasaki (1997) “como um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade” (p. 42), que acolhe e valoriza as diferenças e oportuniza a todos o acesso igualitário aos bens e serviços disponíveis na comunidade. A educação inclusiva insere-se nesta política de inclusão social, constituindo-se como mais uma importante ferramenta na luta pela democracia, pelo direito à diferença e pela igualdade de oportunidades para todos.

Luta que não é fácil em uma sociedade excludente, alicerçada no paradigma capitalista dominante que legitima o saber e o lugar daqueles que detêm os bens de consumo e produção, mas que é necessária para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, o que continuaremos, incessantemente, a perseguir.

Referências

BRASIL. Leis. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação, SEESP. **Perguntas mais frequentes**. Disponível em <http://www.mec.com.br>. Acesso em: 16/04/2006.

CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE: 1994.

GOTTI, M. O. (org). Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. In: **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações e marcos legais**. Brasília, MEC, SEESP, 2004.

GOTTI, M. O. (org). Lei 10.436. In: **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações e marcos legais**. Brasília, MEC, SEESP, 2004.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Contatos

Secretaria Municipal de Educação de Bagé/RS

Av. General Osório nº 998

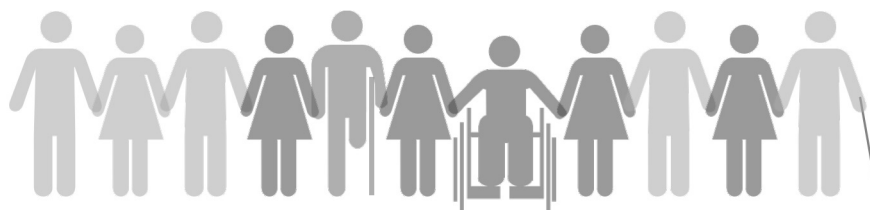
Bagé/RS

Cep: 96400-100

Telefone: (53) 3241 1527/3242 3834

E-mail: smedbage@yahoo.com.br

**A Formação Docente e o Respeito à Diversidade:
perspectivas para uma escola inclusiva no
município de Feira de Santana/BA**



A Formação Docente e o Respeito à Diversidade: perspectivas para uma escola inclusiva no município de Feira de Santana/BA

Ana Paula de Oliveira Moraes Soto*

Márcia Torres Néri Soares**

Marleide Batista Ramos***

Discussões atuais apontam para a necessidade do respeito à diversidade; o que parece se constituírem um dos grandes desafios do século atual, em um mundo cada vez mais desigual e no qual diferentes grupos e entre eles, o das pessoas com deficiência, encontram-se destituídos de sua própria originalidade pelo abuso das rotulações e castrações a que foram e são submetidos.

Essa discussão consolida a afirmação de que o respeito às diferenças aparece como uma dimensão que deve estar presente também nos aspectos relativos à educação. Talvez por isso, falar do respeito à diversidade na perspectiva da escola inclusiva seja um tema tão discutido e sempre muito necessário dentro do atual panorama educacional e social. A escola que se pretende inclusiva constitui-se como espaço que beneficia a formação do ser humano e o respeito aos seus direitos fundamentais.

Dessa forma, debates em torno desse assunto envolvem uma série de variáveis e a formação docente, apesar de não se constituir única responsável pelo processo de inclusão de pessoas com deficiência, o que se configuraria em uma visão reducionista, é um ponto de extrema importância a ser abordado, já que são os professores aqueles que, em suas práticas, se defrontam com as diferentes formas de aprender e com as dificuldades advindas, muitas vezes, do despreparo para lidar com a heterogeneidade.

Pensar a formação docente para a escola inclusiva é pensar a formação docente como um todo e, nesta perspectiva, essa formação ainda não é capaz de garantir o atendimento às necessidades dos alunos, tenham eles necessidades educacionais especiais ou não.

É importante, portanto, que a escola se firme como espaço privilegiado das relações sociais, que considere a todos, não ignorando nestes as especificidades, pois como afirma Mazzotta (2003), “embora os sistemas escolares tendam a privilegiar o acesso ao conhecimento, é fundamental que a educação seja concebida como um todo e que nenhuma das potencialidades de cada indivíduo seja negligenciada”.

Assim, é notável que a educação enfrenta hoje um grande desafio: garantir o acesso a conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com NEE e, para tanto, a reestruturação dos sistemas de ensino faz-se urgente.

*Pedagoga, Especialista em Supervisão Escolar e Educação Especial, e Coordenadora Pedagógica da Divisão de Ensino Especial da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana/BA.

**Pedagoga, Especialista em Supervisão Escolar e Educação Especial, e Coordenadora Pedagógica da Divisão de Ensino Especial da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana/BA.

***Pedagoga, Especialista em Educação Especial, e Coordenadora Pedagógica da Divisão de Ensino Especial da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana/BA.

Nessa premissa, é que surgem as políticas educacionais para implementação de uma escola inclusiva, pensadas tanto em âmbito local como em âmbito nacional. Dentre essas políticas insere-se o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, implementado pelo Ministério da Educação - MEC, que tem como objetivos, promover a sensibilização da sociedade e da comunidade escolar, a organização de uma rede de apoio à política de inclusão educacional e a formação de gestores e educadores.

Para o município de Feira de Santana, participar deste programa possibilitou a concretização de algumas propostas idealizadas pela Secretaria Municipal da Educação por meio da Divisão de Educação Especial.

Princesa do Sertão: muitos encontros... E a diversidade?

De uma pequena fazenda, Santana dos Olhos D'água, encontro de viajantes, comerciantes, juntos na estrada, em busca de concretização dos ideais de vida, nasceu Feira de Santana, em excelente localização, que lhe reservou o título de um dos maiores entroncamentos rodoviários do país e o carinhoso atributo de Princesa do Sertão. A Princesa cresceu consideravelmente e conta, hoje, com uma população de cerca de 500.000 habitantes. Este município baiano situado a 120 km da capital - Salvador, teve a oportunidade de participar como pólo da proposta de implementação da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro.

Embora Feira de Santana/BA já desenvolva algumas políticas educacionais voltadas para o atendimento a todos, com programas de formação continuada de professores, ampliação da matrícula no ensino fundamental e de alunos com NEE nas escolas regulares, combate à evasão, como forma de construir um sistema educacional mais inclusivo para os seus cidadãos, muitas são as dificuldades provocadas por constituirmos uma sociedade segregadora, estigmatizante e preconceituosa e também pela distância existente entre o que é garantido em documentos legais e a legitimação nas relações sociais práticas, pois como afirma Silva,

A constituição de uma política e sua efetivação não se dá apenas no campo do discurso mas nas relações de poder aí presentes, que determinam como as políticas sociais serão administradas pelo Estado e novamente, redimensionadas pelos governos que expressam a direção dos poderes no cotidiano. (SILVA, 2003)

Frente a realidade encontrada no nosso município, ao falar em educação inclusiva consideramos pessoas que, com suas singularidades foram excluídas da sociedade e, muitas vezes, foram identificadas entre os altos índices de evasão e repetência que se colocam como desafio aos contextos escolares. Dessa forma, participar de *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* é corroborar na luta pela institucionalização da educação inclusiva, mas esse não é um processo fácil, pois envolve mudanças de concepção, de sociedade, de ser humano e de educação, uma tarefa árdua, portanto, na desconstrução de conceitos historicamente arraigados na sociedade.

Nesse sentido, Rosita Edler Carvalho nos diz que:

Ainda em relação à diversidade, devido ao tradicionalismo da maioria de nossas escolas, uma das questões problemáticas para muitos de nossos professores é: como desenvolver a prática pedagógica comum para todos e, ao mesmo tempo, sensível à diversidade, às diferenças individuais? Consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores. (CARVALHO, 2004)

Diante desta constatação e de um crescente número de professores que nos solicitava, com suas queixas e busca de informações, soluções que lhes permitissem atender aos alunos com necessidades especiais matriculados em classes regulares, porém excluídos, a Divisão de Educação Especial, que começou atuar de modo mais efetivo em 2001, após identificar em visitas feitas às escolas municipais o número de alunos com NEE matriculados na rede (à época 1.500), teve a iniciativa de promover encontros com os professores da rede municipal de ensino discutir propostas voltadas à construção de uma escola inclusiva, que se refletisse em uma sociedade mais humana e justa, e em qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Contando com a participação sempre muito significativa de professores, nesses encontros eram discutidos temas específicos da Educação Especial, ouvidas as angústias, discutidas experiências, desmistificados os temores e reafirmadas as crenças nas potencialidades infinitas do ser.

Esses contatos nos remetiam a necessidade de um programa de formação docente com conteúdos para a aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e valores que permitissem aos professores compreenderem as complexas situações de ensino e aprendizagem, enfatizando-se especialmente o desenvolvimento de atitudes referentes a uma proposta inclusivista, tais como reflexão e respeito à alteridade, considerando as diferenças individuais e grupais, estilos de aprendizagem e flexibilizações curriculares que possibilitassem a construção de uma prática pedagógica diferenciada e mais significativa.

O convite para participar como município-pólo do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* nos permitiu atender algumas solicitações dos nossos professores e estruturar um programa de formação voltado para a proposta de uma educação inclusiva

PROEI - Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva

Baseando-se nos ideais da Divisão de Ensino Especial e nas propostas do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, a Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana iniciou, em 2005, um programa de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino, o Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva – PROEI, com o interesse principal de fornecer subsídios para a for-

mação do professor no que concerne ao atendimento aos alunos que têm necessidades educacionais especiais.

Sabemos que a análise da formação continuada de professores insere-se num debate mais amplo sobre as políticas educacionais e a profissão docente que concebe a escola como um espaço aberto em ligação com outras instituições culturais e científicas, redefinindo o sentido social do trabalho de cada professor. Entendemos ainda, que os professores contribuem com seus valores e experiências para a complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização, sendo a docência um campo específico de intervenção profissional da prática social.

Considerando que o desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir, Pimenta afirma que: “as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula e a escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e criativos sobre a realidade” (PIMENTA, 2004).

Tendo em vista estes princípios, iniciamos o PROEI em junho de 2005 alcançando um número de 180 professores, distribuídos em 6 turmas. Para a sua realização, o curso foi dividido em 3 grandes módulos com uma carga horária total de 120 horas. O primeiro módulo (já realizado) abordou os aspectos pedagógicos no atendimento as necessidades especiais dos alunos e o segundo e o terceiro módulos (a realizar) serão cursos específicos na área de deficiência visual e de deficiência auditiva.

Pela natureza do programa e por ser este algo relativamente inovador para o nosso atual sistema de ensino, tínhamos a clareza de que modificações poderão ser feitas ao longo de sua concretização. Por isso, as discussões trazidas em todos os encontros convergiram para um acréscimo da carga horária, já que muitas dúvidas, curiosidades, mitos e principalmente experiências por vezes silenciadas foram aos poucos divididas, discutidas, ponderadas.

Esta oportunidade foi, sem dúvida, valiosíssima para a formação docente de todas nós, pois nos desafiávamos a tratar de assuntos por vezes desprezados em nossa formação inicial, mas presentes em salas de aula regulares e especiais. Podemos elencar também este ponto como um aspecto positivo do programa; reunir professores de escolas regulares e instituições especiais favoreceu uma troca de saberes extremamente salutar ao PROEI, enriquecedor de muitas práticas.

Claro que uma proposta assim se caracteriza como uma possibilidade de mudança de atitude, de comportamento que diz respeito a relações não apenas educacionais, mas sobretudo sociais, interferindo em concepções e preconceitos que porventura incorporamos a respeito do outro.

Por tudo isso, acreditamos que:

A construção de uma escola que verdadeiramente eduque todas as crianças e jovens, superando não só os efeitos perversos das retenções e evasões, mas que lhes assegure o acesso crítico ao mundo dos conhecimentos, e o desenvolvimento de uma consciência cidadã que lhe permita enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, precisa

de condições para desenvolver novas práticas de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, incluindo formas coletivas, currículos interdisciplinares, riqueza de material e de experiências, como espaço de formação contínua, entre tantas outras.

(ALMEIDA et al. 2001 apud ROSA, 2002)

As condições de trabalho e as dificuldades em atender a turmas numerosas é algo comum entre as principais angústias dos professores. Há muito o que fazer, a própria ansiedade de nossos professores ecoa como apelos para a melhoria de práticas docentes. Temos incontáveis formas de aprender com todos. Um aprendizado que se constrói com o outro, no modo de percebê-lo, de entendê-lo. Esse é o clamor que não se esvazia de sentido, ele é forte e possui raízes mais fortes do que possamos imaginar, fruto de muitas lutas, de gestos, de vozes daqueles que ao seu jeito dizem, “eu estou aqui, também faço parte” e agora começam a constituir o discurso e a prática dos que fazem da docência um compromisso com a inclusão de todos, independentemente de suas características.

Dada a complexidade dessas relações e ainda, reconhecendo as dificuldades advindas não apenas de nossa formação, mas da estrutura educacional tal como está organizada, estamos conscientes de que este é um grande passo na concretização de um sistema inclusivo, mas não é o único. A constatação do visível interesse pela temática motiva-nos a aprofundar, cada vez mais, o assunto na tentativa de contribuir responsavelmente com algo que historicamente foi negligenciado: o respeito e o atendimento à diversidade.

Acreditamos nos resultados do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* e em especial do Programa de Formação de Professores para a Escola Inclusiva. Neste ano de 2006, estamos em vias de continuidade ao PROEI com o tão esperado curso de LIBRAS e Braille. Pensamos, pela existência de uma lista de espera de professores que desejam participar do Curso e pela satisfação demonstrada por aqueles que já o integram, que iniciaremos novas turmas e certamente idealizaremos outras iniciativas que contribuam à inclusão educacional.

É com o desejo de continuar nessa caminhada que cremos que Feira de Santana, continuará investindo em programas de formação continuada, sediando novos encontros com outras discussões e reflexões a respeito de experiências já concretizadas e da realidade educacional no atendimento à diversidade em escolas regulares dos nossos municípios. Estas participações poderão traduzir-se em ações que permitam um acompanhamento educacional que garanta o acesso, a permanência e a qualidade da educação oferecida às crianças, jovens e adultos excluídos dos processos de aprendizagem.

Referências

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Medição, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 2006.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSA, D. E. G. (org). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, S. **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

Contatos

Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana/BA

Av. Senhor dos Passos nº 212 – Sala 202

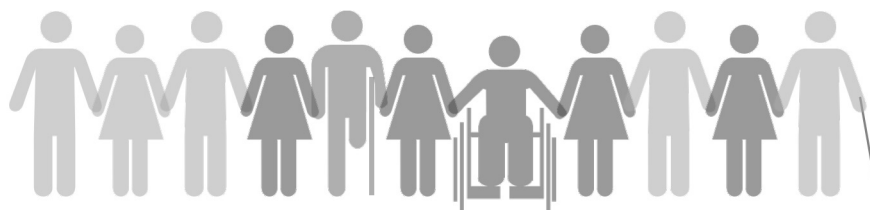
Feira de Santana/BA

Cep: 44010-231

Telefone: (75) 3223 3368 – Fax (75) 3221 5033

E-mail: seed@pmfs.ba.gov.br

Experiência Inclusiva: o preconceito decorre da falta de conhecimento



Experiência Inclusiva: o preconceito decorre da falta de conhecimento

Greici Keller de Oliveira Patrício*
greici123@yahoo.com.br

Resumo

O texto traz uma experiência de educação inclusiva, sobre o preconceito que professores têm em decorrência da falta de conhecimento sobre o assunto. Enquanto professores desinformados, temos uma visão distorcida sobre o que é inserção dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, entendimento esse obtido somente depois de muito estudo, leitura e convivência. Muitos de nós, professores, nos deparamos com essa inserção sem nenhuma informação, tendo uma reação assustadora no início. Isso obriga os envolvidos a ir em busca de novos conhecimentos e esclarecimentos, superando o medo e a angústia e substituindo-os pelo otimismo e força de vontade de realizar um trabalho com qualidade. A realidade que vivemos hoje nos mostra que é inaceitável a discriminação e a exclusão dos alunos com necessidades especiais nas salas de ensino regular, deixando crianças com sede de aprender a se limitarem a conviver apenas com crianças semelhantes a elas nas deficiências, excluindo-as da convivência com outras crianças parecidas com essas, no desenvolvimento humano, ação que possibilitaria um melhor aprendizado. Sempre escutamos na escola que os alunos aprendem mais na interação entre as próprias crianças juntamente com a professora, e então colocamos os ditos “diferentes” em escolas especiais, deixando para trás tudo o que aprendemos. Nossas teorias de aprendizado, que há muito tempo nos foram passadas nos bancos escolares dos Magistérios ou Escolas Normais, foram ficando cada dia mais ultrapassadas e não nos preocupamos em modificar conceitos que percebemos ao longo dos anos que não tinham efeito positivo, nos acomodando, esperando para que o sistema mudasse. Mas o sistema não se preocupou, nos limitando apenas a conteúdos programados por uma equipe que não conhecia nossa realidade. Temos que repensar nossos conceitos enquanto educadores da nova escola, atualizando nossos conhecimentos e buscando a qualidade na educação no ensino regular. Uma realidade que hoje sabemos que é possível.

No ano de 2005, fui convidada para coordenar o II Seminário de Educação Inclusiva. Nessa época atuava como professora do Ensino Regular no Município de Criciúma-SC, trabalhando com uma turma na Educação Infantil (crianças de 03 e 04 anos).

No início não sabia do que se tratava o evento e quando fiquei sabendo fui a primeira a ir contra a proposta, discutindo muitas vezes com aqueles que acreditavam nela. Inicialmente, como era somente organizar a parte burocrática do evento fiquei sem entender realmente qual era a meta do MEC/SEESP, por isso não tive interesse em estudar o verdadeiro objetivo do Programa, limitando-me a simplesmente organizar. Porém, no decorrer do Seminário, assistindo às palestras, escutando os relatos, percebi que a Inclusão dos alunos com necessidades especiais era mais do que um modismo na educação, ou ainda, mais do que uma tentativa de “jogar” os alunos dentro das salas

*Graduada em Educação Física, Orientadora Educacional e Pós-Graduada em Educação Inclusiva (cursando).

de aula. As palestras esclareceram, mas o que mais chamou a atenção foram os relatos de Experiências Inclusivas, onde professores da rede regular de ensino expuseram as “tentativas” que deram certo. Era possível: um professor que está dentro da sala, falando que faz e realmente dá certo, funciona, isso tem um grande significado!

Foi neste momento que decidi parar e repensar toda minha prática pedagógica. Comecei a procurar artigos e matérias em jornais e revistas para me inteirar do assunto, ler sobre ele e entender o que era, como se dava a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. E quanto mais eu lia descobria que como professora tinha que aprender muito mais do que eu supunha que sabia. A maioria das concepções que julgava saber, na verdade não tinha uma interpretação clara. Era como se tudo o que eu julgava certo, a partir daquele momento não fizesse mais sentido. O meu olhar direcionado à educação era outro. Hoje reflito sobre as muitas possibilidades que deixei de experimentar com alunos especiais dentro da minha sala, conhecer e aprender com eles melhorando assim a qualidade do meu trabalho e muito mais que isso, me superando como ser humano, tendo uma nova visão de mundo.

Temos que atualizar nossas informações sobre a educação e acreditar que essa nova educação é possível no ensino atual, perceber assim, que estamos entrando numa nova etapa da educação, uma educação sem preconceitos, onde somos todos iguais, e temos direito a uma educação de qualidade melhorando conseqüentemente nossa qualidade de vida. Vemos que nossa sociedade também está se adaptando para melhorar a vida das pessoas com necessidades especiais, as rampas nas construções se tornaram algo indispensável nas mesmas. Os telefones públicos antes em tamanho único, começaram a ter outras dimensões, as instituições religiosas também estão se preocupando com essas adaptações. E as escolas o que estão fazendo? Como educadores sabemos que toda mudança que visa ser bem sucedida deve primeiramente começar pela educação. Educação essa que hoje tenta de todas as formas suprir as carências deixadas ao longo dos anos, em relação às questões de preconceitos e discriminação.

Para que isso aconteça, a primeira atitude é mudarmos nossas concepções. Acredito que muitos professores não assimilaram essa nova idéia, pois desconhecem o verdadeiro objetivo da lei que dá suporte legal para a inserção dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Falta-lhes conhecimento, esclarecimento e muito estudo. Quando lhes for dado a oportunidade de ter esses “pré-requisitos” a aceitação da mudança será muito mais fácil, pois saberão o que virá com a renovação. Aceitar mudança, o desconhecido, sempre foi um processo demorado para o ser humano. Só saberemos o que é inclusão quando nós, enquanto seres humanos, aceitarmos as diferenças. Atitude essa que temos dificuldade desde os primórdios da humanidade, não só em relação às pessoas com deficiência, mas a todas as diferenças, de classes, cores e formas. O homem por si não nasce preconceituoso. Ele se torna através da convivência com os outros. E, separando crianças com necessidades especiais em escolas “Especiais”, estaremos sendo preconceituosos com nós mesmos e com as crianças. Nada nos dá o direito de tirar da criança a possibilidade de aprender com outras.

Devemos repensar nossa sala de aula como um ambiente de aprendizado mútuo, onde todos aprendem com todos e todos têm algo a ensinar. Sabemos que essa mudança na educação não pode ocorrer de uma hora para outra. Temos que informar nossos professores, oportunizar cursos de aperfeiçoamento sobre o assunto e comprovar na prática que pode dar certo. Não podemos esquecer de estudar também as leis

que nos dão embasamento jurídico para garantir uma educação com qualidade para essas crianças no ensino regular. Por outro lado, enquanto professores, devemos estar sempre nos renovando e indo em busca de novas experiências para qualificar nossas aulas, não ficando atrelados ao passado.

O mundo está em constante evolução e cabe a nós reorganizá-lo dia a dia, arrumar o que está errado, evoluir juntamente com ele. Ficamos muito tempo acomodados com a estrutura da educação. Os “ditos normais” freqüentavam escolas regulares e os que tinham algumas “deficiências” iam para as APAEs, como se essas escolas pudessem, ou deversem, suprir todas as deficiências dessas pessoas, (não subestimando o trabalho que até hoje foi muito bem realizado por essas escolas, que sempre tentaram fazer o melhor).

Nunca nos demos conta de que as crianças com necessidades especiais precisavam de atendimento especial e não escolas especiais. Percebemos que no decorrer dos anos a escola ficou preocupada com os alunos “normais”, excluindo os que tinham “dificuldades”. Nosso currículo escolar preocupa-se com o conteúdo e esquece o personagem principal, o aluno. A educação ficou centrada em conteúdos antiquados e padronizou as séries, ordenando o aprendizado como se fosse possível deduzir em que idade a criança aprende a ler, escrever, somar, diminuir e etc.

Devemos lembrar que nos foi ensinado quando estudávamos para sermos professores que nenhuma criança é igual à outra, todo ser humano tem seu desenvolvimento próprio. É inaceitável que crianças com capacidade de aprender, com dificuldade ou não, mas sempre capazes, se limitem a freqüentar escolas especiais, não tendo o direito de socializar-se com outras crianças diferentes, pois até hoje lhes foi negado pelo sistema. Sistema esse que foi baseado na exclusão, dando oportunidades a poucos e tirando-as de muitos. Analisando todo o contexto atual percebemos que a “escola” até hoje não respeitou as diferenças e nunca foi questionada essa atitude.

Depois de estudar sobre o assunto percebi que isso é reversível, basta querer. Comecei a pesquisar sobre professores em nossa rede municipal, nas redes municipais de nossa região e percebi que alguns alunos especiais já estavam sendo inseridos na rede de ensino regular. Havia dificuldades? Sim, muitas, mas a vontade do professor de que desse certo essa tentativa era maior que as dificuldades. Muitos deles confessaram que a primeira reação é a do preconceito, mas essa passa tão rápido como chegou, e é substituída pela curiosidade de como pode ser trabalhada essa ou aquela dificuldade. Confessaram ainda que a realização quando é superada uma dificuldade é muito maior quando se tem uma criança com necessidade especial na sala. Uma professora citou que na sua sala ela percebeu que a única pessoa que tinha um “preconceito” formado era ela mesma quando recebeu a nova aluna, a aluna especial, pois os outros alunos da sala receberam a nova colega com entusiasmo.

São muitos os relatos de inclusão em nossas escolas, podemos perceber que todos aprendem muito mais, professores e alunos. Em outras situações notamos que algumas comunidades se unem para que nossa realidade se transforme de uma forma real, deixando registrado através de leis a inserção das crianças e jovens com necessidades especiais para que futuramente não sejam novamente excluídos da sociedade. Como por exemplo, em nosso município (Criciúma-SC) a Prefeitura Municipal, a pedido da Secretaria Municipal de Educação, criou o projeto de Lei que visa à inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais nas instituições de ensino regular e esse foi aprovado por unanimidade na Câmara de Vereadores.

Hoje nossa rede está capacitando professores para atuarem com esses alunos incluídos no ensino regular. Sabemos que há resistência, mas como citei anteriormente, temos a certeza que essa resistência provém da falta de conhecimento de alguns. Quando aprendemos como fazer, deixamos nossos preconceitos de lado e vamos buscar algo que nos traga o sucesso de nossos objetivos. Podemos afirmar, segundo as experiências que temos hoje, que é possível fazer uma educação regular sem exclusão, basta termos conhecimento de causa. Lembramos ainda que para termos uma educação inclusiva de qualidade não basta apenas a formação dos profissionais, pois tem também os suportes materiais, como material especial e transporte escolar adaptado, entre outros.

Nosso município está ciente disso e se preocupa com esses fatores também, adaptando materiais, ônibus escolares e disponibilizando às escolas, estagiárias para dar apoio pedagógico às professoras que têm em sala alunos com necessidades especiais, além de termos orientadores fazendo capacitações para melhor atender esses professores.

Este ano, quando comecei, juntamente com minhas colegas, a organizar o III Seminário de Educação Inclusiva – direito à diversidade, minhas concepções sobre o assunto mudaram. Hoje acredito que podemos sim, trabalhar numa mesma sala, alunos com e sem necessidades especiais, podendo aprender e interagir todos juntos. Uma integração possível dentro da escola regular.

Na escolha dos palestrantes para ministrarem o Seminário, nosso objetivo principal não era pesquisar os maiores conhecedores do assunto, mas sim procurar professores que atuam ou atuaram na rede de ensino regular e vivenciam ou vivenciaram situações de conflitos, vencendo seus preconceitos, onde trariam para os gestores experiências inclusivas que estão dando certo.

Acredito que quando falta informação, cometemos enganos que podem deixar marcas em toda uma geração. Hoje estamos colhendo frutos amargos onde vemos pessoas que, se tivessem tido um educação inclusiva, poderiam estar inseridas no mercado de trabalho e convivendo na sociedade com um nível de entendimento social muito maior. Temos hoje empresas que investem na contratação de pessoas com necessidades especiais para realizarem trabalhos que antes eram realizados apenas por pessoas sem necessidades especiais, mostrando que essas pessoas tem tanta ou mais capacidade do que pessoas que se julgam normais. A lei específica para inclusão dos alunos com necessidades especiais, que temos em nosso município, protege essas crianças, dando suporte legal, para que tenham uma escolarização no ensino regular como todas as outras crianças, uma educação de qualidade e futuramente não venham a sofrer traumas e dificuldades que pessoas com as mesmas necessidades especiais tiveram há tempos atrás.

Espero que, como eu, outros professores façam leituras, esclarecimentos e estudos para uma ressignificação dos conceitos que julgam ser importantes, melhorando assim nosso Ensino Público Regular.

Contatos

Secretaria Municipal de Educação de Criciúma/SC

Rua Domênico Sonogo nº 542 – Paço Marcos Rovaris – Santa Bárbara

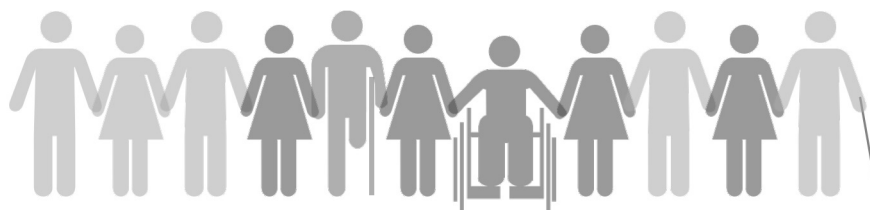
Criciúma/SC

Cep: 88804-050

Telefone: (48) 3431 0102

E-mail: educacao.pmc@criciuma.sc.gov.br

**Educação Inclusiva: uma experiência
desenvolvida nas obras sociais do
Aleixo “Escola Nossa Senhora Mãe e
Mestra e Anexos” – Manaus/AM**



Educação Inclusiva: uma experiência desenvolvida nas obras sociais do Aleixo “Escola Nossa Senhora Mãe e Mestra e Anexos” – Manaus/AM

Cleyse de Almeida e Silva*
Erleane Ferreira de Oliveira**
Valter Calheiros de Souza***

Para situar nossa experiência. . .

A experiência desenvolveu-se na Escola Nossa Senhora Mãe Mestra e Anexos no Bairro São José Operário, situado na periferia da cidade de Manaus/AM. O artigo trata, também, das questões educacionais que, de uma maneira ou outra, permearam o desenvolvimento de questões referentes à possibilidade de implementar um projeto de educação escolar na perspectiva da inclusão.

Faz-se necessário aclarar que pela metodologia participativa que permeou a experiência, muitas foram as oportunidades em que os próprios educadores sentiram-se surpreendidos pela riqueza das possibilidades no trabalho com os educandos, tanto da metodologia, quanto da realidade social vivenciada, na tentativa em pensar uma educação inclusiva em nossa sociedade, que sempre foi extremamente excludente.

Situando o lócus da experiência...

As Obras Sociais do Aleixo iniciaram as atividades em 01 de maio de 1982 pela Congregação dos Padres das Pontifícias Obras Missionárias/PIME e, em 1986, a instituição foi assumida pela Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia/ISMA.

A sede das Obras Sociais do Aleixo é denominada de Escola Nossa Senhora Mãe e Mestra e está localizada no Bairro São José Operário, zona leste de Manaus, sendo esta a maior zona populacional da capital do estado do Amazonas e apresenta altos índices de desigualdades sociais e conta com aproximadamente 600 mil habitantes vindos, em sua maioria, do interior do estado bem como dos estados do Pará, Maranhão e Ceará.

O atendimento da instituição acontece em 07 centros educacionais localizados nos Bairros São José Operário e Zumbi dos Palmares, nomeados de anexos, atendendo a 1.600 crianças, distribuídas em 56 turmas na faixa etária de 04 e 05 anos de idade no Pré-escolar de 1º e 2º período. Para o funcionamento da instituição, foram firmados convênios com a Secretaria Municipal de Educação/SEMED, com a Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania/SEMASC e com a Secretaria Estadual de Assistência Social/SEAS.

O processo de inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais trouxe um grande desafio aos educadores e aos pais dos alunos, pois ressen-

*Pedagoga com habilitação em supervisão escolar/UFAM, Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco.

**Psicóloga/UNINORTE da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Martha Falcão.

***Coordenador Geral das Obras Sociais do Aleixo, Graduado em Teologia/Universidade Católica Santa Úrsula e pelo Centro de Estudos do Comportamento Humano/CENESC/AM.

tíamos a falta de informação e formação específica, pois nossa experiência pautava-se em nove anos de atendimento em uma sala de educação especial. Contamos então com o apoio do Centro Municipal de Educação Especial/CMEE, que realizou o assessoramento pedagógico, promovendo orientações aos professores na perspectiva da educação inclusiva.

No segundo semestre de 2004, com o objetivo de integrar os alunos da sala de educação especial com os demais alunos, a equipe pedagógica da escola começou a conversar com os pais e professores sobre o processo de inclusão, no qual, no primeiro momento, houve resistência dos dois lados: por parte dos pais havia insegurança e incerteza quanto ao acolhimento e adaptação de seus filhos no novo ambiente escolar, e dos professores, o medo do novo, a falta de formação inicial e continuada e experiência na área.

A partir do ano de 2005, os educadores da instituição assumiram o processo de inclusão dos alunos buscando formação e parceiros que pudessem orientá-los, e acima de tudo, participar do processo. Um passo significativo foi a criação do Serviço Social na instituição, fruto de uma parceria com o Colégio Dom Bosco e a Faculdade Salesiana Dom Bosco, viabilizando um atendimento qualificado e próximo da realidade do aluno e de sua família. Da mesma forma aconteceu com a construção da ludoteca para realização de atividades direcionadas visando o desenvolvimento nos aspectos físicos, afetivo, cognitivo e psicomotor contribuindo assim, para integração das crianças ao ambiente escolar.

Outro fator que contribuiu de forma significativa foi a formação em nível superior, do Programa Especial de Formação Docente/PEFD dos professores da Rede Municipal de Ensino, que ainda não possuíam graduação. É importante salientar que todos os professores que atuam nas Obras Sociais do Aleixo, e que pertencem ao quadro da SEMED, são concursados e possuem graduação em Normal Superior ou Pedagogia.

Um pouco da história do atendimento nas salas de educação especial e inclusão...

O atendimento às crianças com necessidades especiais esteve sempre presente em nossa ação, no entanto, com o processo de inclusão estamos vivenciando uma experiência da construção coletiva de uma proposta que é educativa, social, cidadã e cristã. Para isso podemos observar e analisar os dados que apresentaremos a seguir, juntamente com o histórico do atendimento realizado pela escola durante os últimos anos:

- no período de 1996 a 2004 atendemos a 206 crianças na sala de educação especial, sempre no mesmo centro educacional e apenas três professoras se dedicaram a esta tarefa;
- no ano de 2005, com a implantação do processo de inclusão, atendemos a 15 alunos em quatro centros educacionais com onze professoras envolvidas;
- neste ano de 2006 estamos atendendo a 18 alunos em cinco centros educacionais com doze professoras, promovendo a inclusão destes na educação infantil.

É inegável a motivação e a vontade dos educadores em estabelecer um trabalho comprometido com as necessidades dos alunos, buscando responder à sociedade de forma positiva, visando promover a educação inclusiva que é assegurada por lei, espe-

cialmente no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente que diz “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente”: II. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

De forma incontestável os avanços ocorreram, mais para isso foi necessária a participação da família, da comunidade e do poder público. Assim, acreditamos que estamos conquistando um novo espaço para a promoção da cidadania com o objetivo de alcançarmos uma escola pública de qualidade.

Pelo fato da nossa escola estar inserida numa realidade tão complexa como a amazônica, partimos do princípio que as escolas devem atender crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais. Além de cumprir as determinações legais e receber crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, com deficiência, crianças de rua, crianças desfavorecidas e marginalizadas. Desta forma, acreditamos que através desta postura é possível a escola realizar um trabalho comprometido socialmente e pedagogicamente, onde todas as crianças são bem-vindas à escola.

Conversando sobre as memórias e experiências das Professoras das Obras Sociais do Aleixo que atuam nas salas com Inclusão...

Compreendemos que a escola é uma instituição de reflexão sobre valores e atitudes. Essa prática reflexiva induz a mudanças. Mudanças que se dão a partir da necessidade de flexibilização, que busca o atendimento global do indivíduo, enquanto ser humano e enquanto cidadão. Embora já se disponha de princípios e leis, a exemplo da Declaração de Salamanca e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que endossam o acesso, a permanência e o sucesso em redes regulares de ensino, a inclusão ainda é vista como algo novo, principalmente em nossa cidade.

Paralelo às questões legais encontramos as experiências vivenciadas pelas professoras pertencentes à escola onde se desenvolveram as ações. Assim, de forma simplificada, costumamos dizer que a memória é “olhar para trás” e ao olharmos as experiências desenvolvidas, resgatamos historicamente a (re)construção dos sujeitos envolvidos no processo de implementação de uma escola inclusiva. Assim, retomamos alguns relatos para compreender o presente e tentarmos “quem sabe” projetar/refletir nossas ações futuras.

Neste sentido, ao “escolher” os sujeitos para relatar/rememorar suas experiências deixamos de lado alguns, incluímos outros, o que não tornou os depoimentos fragmentados, apenas possibilitou a organização destas experiências nos moldes sugeridos pelo artigo.

Memórias sobre inclusão em sala de aula: necessidade de envolvimento coletivo...

Neste primeiro relato, a professora Rossilda Silva de Oliveira, que atua há quatro anos com educação na perspectiva da inclusão, ressalta que:

[...] o trabalho com a educação inclusiva, permeia todo processo pelo fato de que se deve ter em primeiro lugar compromisso com o que se

está realizando. Faz com que nos deparemos a cada dia com uma situação diferenciada, a cada dia surge um novo desafio a ser vencido. Observo que muitas crianças ainda vivem em um ambiente, onde os pais as escondem da sociedade, ou por medo da rotulação ou até mesmo por acreditarem que esta criança não tem capacidade alguma de aprender ou interagir com os outros.

Um problema comum encontrado é o impacto sofrido pelas crianças no que tange ao período de adaptação. Assim a professora lembra que:

Quando a criança é inserida na escola, ela sofre muito, pois aquele mundo parece inicialmente um mundo totalmente diferente do qual ela vive, mas é na escola que lhe será oportunizada novas experiências e vivências fazendo com que ela se desenvolva cognitivamente e socialmente, isso, claro, respeitando suas particularidades.

Traçando uma breve retrospectiva histórica, sabemos que o trato com as crianças com necessidades especiais era visto como um trabalho isolado, de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação, do Estado de São Paulo, através da Deliberação nº 13/73, com fundamento no artigo 9º da Lei Federal nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971, que definia “os alunos excepcionais como sendo aqueles que devido à condição física, mental, emocional ou sócio-cultural, necessitam de processos especiais de educação para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades”.

No depoimento, a professora rememora este período vivenciado ao afirmar que:

Quando eu trabalhei na antiga sala de educação especial, eu aprendi muito, aprendi mais que ensinei, como lidar com eles, conversar, entendê-los. Quando eles se sentem seguros, eles se abrem, se aproximam, trazendo suas experiências. Dessa forma, podemos, através delas, ter um norte para planejar o que fazer do nosso trabalho na escola.

Rossilda Silva de Oliveira

Outro ponto abordado diz respeito aos demais alunos da turma, pois a princípio percebeu-se um bloqueio na relação entre os discentes, mas com o passar do tempo foi feito um trabalho de conscientização com as crianças, até mesmo com pais e professores com o intuito de sensibilizar a todos da importância da inclusão na escola. A partir desse trabalho percebemos uma mudança significativa de comportamento não somente das crianças, como também de todos os demais sujeitos envolvidos no processo educacional.

Memórias sobre inclusão em sala de aula: superando barreiras...

A professora Almerinda Cristina relatou um caso específico, em que um aluno portador de Síndrome de Down a fez reelaborar determinadas visões sobre a quebra de barreiras e atitudes pré-concebidas:

Quando eu assumi a turma ela já estava formada com uma outra professora (...) tive que aceitar esta turma assim mesmo. Quando eu recebi a turma não sabia que havia uma criança com necessidades especiais, e isso me causou muito medo, pois nunca tinha trabalhado com essa situação, e no fundo eu tinha preconceito em relação a isto, eu não gostava. (...) Para meu desespero recebi informações horrendas da criança que estava na turma. Disseram-me que ele era agressivo, que não atendia ninguém, enfim pintaram uma criança sem controle.

No decorrer do depoimento a professora afirmou que:

Quando cheguei na sala realmente percebi que ele, era muito difícil, batia nos colegas, rasgava todos os trabalhos, os deles e os dos outros. (...) e eu sem ter experiência alguma com aquela situação tentei chegar nele, tentei primeiro vencer a minha própria barreira do preconceito, (...) eu tinha que fazê-lo entender que ele tinha que ser tratado como as outras crianças sem distinção e ele não se sentia incluído ele mesmo se distanciava dos outros colegas. Com o passar do tempo fui percebendo que conseguia entender o que eu falava para ele, porque eu achava que ele não entendia, pelo fato de ele não falar, eu conversava com ele olhando nos olhos, explicando a importância de ele participar das atividades junto as outras crianças, de ele compreender que era capaz de realizar as atividades propostas juntamente com as outras crianças. Foi um trabalho muito difícil, mas aos poucos eu fui conseguindo com que ele participasse das atividades, não ficando mais isolado, não sendo mais agressivo, participando de trabalhos em grupo.

Almerinda Cristina

O trabalho desenvolvido pela referida professora só foi possível pelo fato de que a estrutura pedagógica da escola foi sempre muito presente, tanto no que diz respeito ao suporte de ações pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula, quanto ao apoio psicopedagógico junto à professora e ao aluno, propiciando assim uma reestruturação de conceitos e mudanças atitudinais, facilitando desta forma quebra das barreiras individuais (WEISS, 2001).

Memórias sobre inclusão em sala de aula: quebras da superproteção da família com ênfase na independência do aluno...

No relato da professora Ana Cristina Melo, que desenvolve atividades há dois anos com as turmas com inclusão, conhecemos o caso de um aluno cadeirante que, desde 2002, era aluno da escola e já conhecia o ambiente escolar:

Ao iniciar as atividades em 2005, mesmo já sendo aluno da escola ele era um aluno arreado, tinha vergonha de pedir ajuda aos professores para realizar suas atividades fisiológicas e não gostava que as demais crianças se aproximassem da cadeira de rodas. Descobri depois que a mãe deste aluno era extremamente superprotetora, não deixava nem que eu transferisse o aluno da cadeira de rodas para a cadeira da es-

cola. (...)Então resolvi conversar com a mãe e expliquei que a responsabilidade dos alunos na sala de aula era minha e ela não deveria me excluir deste momento. A partir de então o aluno passou a se socializar com os demais colegas de sala (...) até mudei o local onde realizávamos as atividades escolares, passamos a desenvolvê-las no chão da sala de aula, os demais alunos compreenderam e ajudaram neste processo de adaptação. O aluno cadeirante passou a ser mais independente, compartilhou experiências e descobriu-se capaz de realizar as atividades a partir da sua perspectiva num processo de ensaio e erro, onde ele mesmo realizava as atividades e buscava a superação dos obstáculos apresentados. A família também percebeu esse avanço, deixou de protegê-lo de forma demasiada e permitiu-lhe exercitar sua autonomia.

Ana Cristina Melo

A nossa escola abraçou a educação inclusiva, partindo da necessidade de construção de um espaço coletivo diversificado, onde os atores sociais se percebessem como sujeitos únicos em suas peculiaridades, mas semelhantes nos seus direitos, autonomia, liberdade de expressão, baseado na solidariedade e no respeito às diferenças.

O anseio por uma formação específica e diferenciada...

Outro aspecto importante salientado nas falas das educadoras Madeleine Souza, Alessandra Silva e Rosa Mota diz respeito ao perfil do educador para elas:

O profissional que se propõe a trabalhar com este segmento, como qualquer outro, tem a responsabilidade de estar sempre em busca de novos caminhos para nortear seu trabalho, de leituras para que possam se fundamentar para desenvolver um bom trabalho embasado teoricamente.

As professoras também levantaram como elementos fundamentais para o educador a sensibilidade, o respeito, a solidariedade e a afetividade. Além de reforçar a ideia de uma formação continuada e específica nesta área.

Nos dizeres de Cortella (2001) o “gostar” é um passo imprescindível para o desempenho da tarefa pedagógica, mas não se esgota neste aspecto; para além do gosto há necessidade de, também, qualificar-se para um exercício competente da profissão docente.

Para (in)concluir...

Através dos relatos apresentados percebemos que a inclusão escolar é uma questão complexa, pois envolve uma série de fatores, desde a formação contínua dos educadores, à adequação dos materiais e recursos pedagógicos escolares. Há a necessidade do envolvimento coletivo, onde o trabalho de sensibilização e conscientização deva começar da pessoa que atende na portaria, as merendeiras, os funcionários administrativos e abranger todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Diante de todas as experiências relatadas percebemos que para se trabalhar numa perspectiva de escola inclusiva, devemos estar atrelados a ações coletivas e colaborativas entre família, escola, governo, pois, do contrário, esse trabalho ficará fragmentado. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois incluir não é apenas possibilitar o acesso da criança a escola, é preciso acolher as diferenças, suscitar debates, socializar experiências e garantir a permanência deste aluno no espaço escolar propiciando o efetivo exercício de construção da cidadania.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 18.ed. São Paulo:Saraiva, 1988.

_____. **Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência**, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORD, 1994.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC,ACS,2005.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: nova LDB (Lei nº 9.394/96), Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Campanha da Fraternidade 2006**: Manual/Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. – CNBB – São Paulo: Editora Salesiana, 2005

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Coleção Prospectiva; 5).

INSPETORIA SALESIANA MISSIONÁRIO DA AMAZÔNIA. **Obras Sociais da Paróquia de São José Operário Aleixo**. Relatório de Atividades realizadas no ano de 2005. Mimeo, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. 2. ed. São Paulo: 1997. (Série Cadernos de Educação)

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Contatos

Obras Sociais da Paróquia de São José Operário – Aleixo

Rua Paracuuba nº 178 – São José I

Manaus/AM

Cep: 69085-210

**Espaço Aberto à Inclusão: uma experiência do
Centro de Referência e Apoio à Educação
Inclusiva – Rafael Veneroso – CRAEI-RV**



Espaço Aberto à Inclusão: uma experiência do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – Rafael Veneroso – CRAEI-RV

Fabíola Rezende de Carvalho*

Heloíza Helena Simões Barbosa de Almeida**

Luciana Januzzi de Melo***

Falar de inclusão pressupõe pensar em uma inovação educacional, buscando uma ressignificação do ensino tradicional, bem como proporcionando a participação efetiva dos alunos no ensino comum. Até bem pouco tempo, o modelo educacional tinha um caráter conservador e excludente, objetivando a reabilitação do indivíduo com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) buscando sua adequação ao padrão de normalidade, tendo a escola, assim, uma função curativa e normatizadora.

Dessa forma, a inclusão implica no respeito às peculiaridades do aluno, flexibilizando currículo, adotando práticas criativas em sala de aula, revendo registros e avaliações, repensando tempos e espaços, bem como garantindo oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Conceber a educação a partir do ponto de vista inclusivo nos obriga a refletir e a repensar o sistema educacional a partir da reforma de nosso pensamento e de nossas ações educativas, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a participação de todas as crianças nas várias esferas da vida escolar, respeitando e valorizando a diversidade, buscando, desta maneira, coibir a segregação, o isolamento e a exclusão.

Com o objetivo de flexibilizar a prática educacional em função das necessidades dos alunos e das intenções educativas, o currículo, mesmo sendo único para todos os alunos, deve ser dinâmico, de forma que atenda a especificidade de cada um.

O município de Betim, dispõe de alternativas possíveis e viáveis rumo a uma inclusão cada vez mais efetiva, buscando a adequação da proposta de trabalho frente às peculiaridades do aluno, tais como: tempo e ritmo adequados, assim como espaços alternativos e motivadores de aprendizagem, que podem ser na própria escola ou até mesmo em ambiente extra escolar. Essas turmas se caracterizam pela heterogeneidade, sendo abertas à diversidade, valorizando diferenças pela convivência positiva com seus pares e pela mediação/intervenção de professores.

Assim, a educação tem o grande desafio de ressignificar suas práticas frente a uma realidade social e educacional excludente, já que a educação das crianças com NEE é um desafio, como é também a educação rural, dos indígenas, dos analfabetos, pobres e miseráveis, grupos estes vistos como minorias e que, de certa forma, são segregados nos espaços sociais e nos ambientes escolares.

A diferenciação do trabalho em sala de aula dentro da proposta curricular comum é um processo por meio do qual o planejamento e a forma como o conteúdo é trabalha-

*Pedagoga e Psicóloga.

**Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia.

***Psicóloga e Especialista em Transtornos Graves na Infância e Adolescência: psicologia, educação e saúde mental – PUC – Betim/MG.

do consideram as diferenças individuais. Desta forma, associam o que é ensinado e o modo como é ensinado aos estilos de aprendizagem e às necessidades individuais de cada aluno. Busca-se, então, alternativas variadas para oportunizar a todas as crianças a participação nas atividades desenvolvidas na escola.

Essas reflexões nos apontam um caminho a seguir em busca de uma educação que favoreça a diversidade através de práticas inclusivas efetivas. Dentro desta proposta, torna-se emergente repensarmos a forma de avaliação, pois esta pode se transformar facilmente em um instrumento de exclusão. É importante, então, que as escolas desenvolvam políticas de avaliação e práticas que evitem tal perigo.

Em consonância com a política nacional de inclusão educacional, a qual tem por objetivo buscar consolidar a efetivação da transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, institui-se, também, como uma de suas diretrizes, a importância do processo de formação continuada de professores e demais profissionais vinculados à educação, envolvidos na busca pela construção de um caminho em direção a escolas realmente inclusivas, fundadas no princípio da Educação Para Todos, tornando-se efetivas a partir da perspectiva de uma pedagogia de acolhimento, apoio e centralização na criança.

Partindo desse pressuposto, o CRAEI-RV, uma instituição pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Betim – MG, desenvolve um trabalho direcionado ao apoio à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a alguma deficiência, no sistema regular de ensino.

Formado por uma equipe multidisciplinar, composta por professores especializados, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas, os quais desenvolvem um trabalho de intervenção junto aos referidos alunos, às escolas e às famílias, dentre uma de suas propostas, está o projeto denominado *Espaço Aberto à Inclusão*, que vem sendo desenvolvido desde 2004. Idealizado e efetivado por esta equipe, partindo da escuta das demandas levantadas por vários educadores das escolas municipais, vindas, principalmente, do relato de professores sobre a necessidade de se consolidar uma rede de maior apoio e consistência, que vá de encontro às diversas dificuldades e desafios encontrados no cotidiano das salas de aula, é que surgiu a possibilidade de implementação deste projeto.

Seu objetivo principal foi o de se criar um espaço, em que educadores de diferentes contextos educacionais – principalmente professores, mas incluindo todo o coletivo escolar – pudessem compartilhar experiências, tendo a liberdade de explicitarem suas angústias e dificuldades na efetivação de práticas inclusivas. E, nesse espaço, poderem discutir as questões mais significativas desta prática, tendo como objetivo primordial a possibilidade de, a partir destas discussões e (re)construções, promoverem mudanças conceituais e práticas nos contextos de suas salas de aula.

Por sua denominação de *Espaço Aberto à Inclusão*, buscamos significar um espaço em que todos queiram estar – não somente os professores, mas pedagogos, diretores e vice-diretores, assim como todos aqueles que, direta ou indiretamente, fazem parte e influenciam a rotina das escolas – e que, movidos pelo desejo de busca e construção de práticas alternativas que corroborem com a proposta educacional inclusiva, possam participar efetiva e ativamente. Acreditamos que isso se justifica pelo fato de que a inclusão se fortalece no movimento coletivo e colaborativo das e entre

as escolas, e não somente como um movimento que se centraliza somente na figura e papel do professor.

Os encontros são organizados da seguinte forma: ocorrem mensalmente, com duração de 4 horas, divididos em dois momentos: o primeiro desenvolvido pela equipe psicopedagógica tem como prioridade promover a escuta, discussão e reflexão de questões relevantes da prática cotidiana dos professores levantada por eles mesmos, colaborando para sua formação e implementação de práticas pedagógicas inovadoras. O segundo momento constitui-se de uma parte prática, intercalando oficinas de fonoaudiologia, fisioterapia/psicomotricidade, artes e música, com o objetivo de se atrelar os aspectos teóricos discutidos por estas áreas à sua efetivação prática na realidade das escolas e no trabalho desenvolvido por estas, junto aos alunos que compõem seu coletivo.

Dentro desta proposta em que se tornou o *Espaço Aberto à Inclusão* foi possível mediar a atuação da fonoaudiologia, nos aspectos da linguagem, e da fisioterapia, nas atividades psicomotoras, dentro do ambiente escolar.

Percebeu-se a necessidade iminente de se abordar assuntos básicos, mas relevantes e de caráter técnico para os professores.

A fonoaudiologia acolhe questões freqüentes, como no caso das creches e pré-escolas, onde o desenvolvimento da fala e da linguagem se confunde com o que é próprio do desenvolvimento humano e o que seria patológico. Permite-se, neste espaço, que estas questões venham à tona assim como nos casos das trocas entre grafema-fonema na escrita devido aos erros da oralidade fazendo com que tenhamos uma postura reflexiva quanto ao nosso fazer e até como avaliar esta criança. Ampliar este momento de estudo e análise maximiza o fazer do professor e redireciona sua prática diária.

O objetivo da fisioterapia, neste momento, é propiciar maiores informações e possíveis intervenções a serem realizadas com os alunos com NEE, especificamente os com disfunção neuromotora, facilitando a interação do aluno - ambiente escolar - professor. Este trabalho é realizado através de materiais teóricos, demonstrações práticas, sugestões de atividades, aplicação da tecnologia assistiva, visando a estimulação psicomotora do aluno para maior desenvolvimento nas atividades escolares.

Buscando obter um retorno contínuo sobre a organização dos encontros e sobre a influência do que é trabalhado nos mesmos, na mudança de atitudes dos professores, criamos formas de avaliações descritivas, realizadas ao final de cada encontro, em que podemos ter acesso a vários depoimentos dos professores, tais como:

- “É bom sabermos que há um momento, em que podemos falar de nossas angústias e necessidades”.
- “É muito importante esta troca de experiências... e a oportunidade de refletir enquanto ouvimos”.
- “Ter sempre momentos de prática”
- “Os desafios são muito grandes e as ansiedades são maiores; os resultados são possíveis”.
- “Que seja repassado aos pais... abordando a importância das parcerias da escola, da estimulação e do respeito ao tempo da criança”.

- “Conhecimento... e as oficinas associando teoria e prática”.
- “As discussões e a expectativa de que não estamos sós em nossas batalhas”
- “Crescimento profissional e pessoal”
- “Compreender melhor a inclusão... Conhecer sobre educação inclusiva”.
- “Desenvolver possibilidades alternativas de trabalho”
- “... a união do grupo”.
- “Adquirir a autoconfiança em um trabalho compartilhado”

A partir da leitura de algumas dessas colocações relatadas pelos participantes, podemos perceber que a efetivação desta proposta de trabalho vem ao encontro de algumas das dificuldades e necessidades enfrentadas, principalmente, pelos professores no exercício diário de se educar, se formar e se capacitar para a inclusão.

A proposta inicial do *Espaço Aberto à Inclusão* foi direcionada aos professores do ensino fundamental, em que percebemos uma maior demanda para a condução do trabalho com os alunos de necessidades educacionais especiais. O retorno positivo que vimos abriu possibilidade para que criássemos outros espaços de trabalho semelhantes, dentre eles o *Espaço Aberto à Inclusão* para os profissionais que trabalham com os alunos surdos. A criação de espaços diferenciados, mas com a mesma proposta principal de trabalho, a qual seja, apoiar a inclusão de todo e qualquer aluno que dela necessite, justifica-se pela especificidade de trabalho que cada um requer, possibilitando, de forma mais objetiva e direcionada, a discussão e consolidação de estratégias específicas para a condução do trabalho e construção de aulas mais inclusivas.

O *Espaço Aberto à Inclusão - Educação Infantil* tem, basicamente, em sua proposta, os mesmos objetivos gerais, mas seguindo as especificidades da educação de 0 a 5 anos. É direcionado aos educadores de creches e pré-escolas, em que discutimos as propostas teóricas postuladas para a educação infantil e buscamos trabalhar as especificidades levantadas por este grupo de educadores, numa construção coletiva.

O *Espaço Aberto à Inclusão – deficiência visual; cegueira e/ou baixa visão*, é composto por profissionais que trabalham diretamente com este grupo de alunos inseridos nas escolas da rede municipal de ensino. Sua principal proposta é a de se discutir questões relevantes para a educação dos alunos cegos ou com baixa visão, assim como as especificidades do trabalho-intervenções da prática pedagógica, recursos materiais aplicáveis, bem como conhecimento e aprendizado do Sistema Braille. Fazem parte deste grupo de trabalho, professores do CRAEI-RV, professores das escolas regulares e equipe técnica.

O *Espaço Aberto à Inclusão para alunos surdos* é composto pela equipe de profissionais que trabalham diretamente com esse grupo de alunos, inseridos nas escolas da rede municipal de ensino. Tem como proposta principal, a discussão de questões relevantes para a educação de surdos, assim como as especificidades da proposta bilíngüe – ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa escrita. Fazem parte deste grupo, os professores que dominam a Libras, intérpretes, pedagogos de referência, tanto do CRAEI-RV, quanto das escolas e equipe técnica.

Percebemos, enquanto equipe promotora desse trabalho, o *Espaço Aberto à Inclusão* como uma proposta inovadora e em crescente reconhecimento e valorização

pelos profissionais da educação que dele participam, aumentando, a cada encontro, o número de educadores.

Para além disso, evidencia-se um maior interesse e implicação dos educadores, que buscam nesse espaço compartilhado, conhecimentos necessários para reestruturarem suas práticas.

Como os encontros acolhem em média trinta educadores por turno, vindos da educação infantil, ensino fundamental e médio da rede pública de ensino, temos conseguido propiciar o aperfeiçoamento contínuo dos educadores do município de Betim – MG.

Sendo assim, como o próprio nome do encontro diz, a proposta é uma abertura para um “novo olhar” e práticas pedagógicas, em que a formação parte dos anseios e realidades do ambiente escolar que se abre para a diversidade.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educar na Diversidade**. Brasília, 2005.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão**: Educação Infantil. Introdução. Brasília, 2004.

FERREIRA, M. E. C. **Educação Inclusiva**. Dp&A: Rio de Janeiro, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiências**: Contribuições Para uma Reflexão Sobre o Tema. Memnion, Editora Senac: São Paulo, 1997.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Traduzido Windyz Brazão Ferreira. Editora Artmed: Porto Alegre, 2003.

Contatos

Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – Rafael Veneroso – CRAEI-RV

Rua Antônio Bernardino Costa nº 400 – Arquipélago Verde

Betim/MG

Cep: 32553-520



SIG, Quadra 08, Lote 2268 – CEP: 72610-480.
Telefone: (61) 3344-2112 Fax: (61) 3344-2077.
E-mail: ideal@idealgrafica.com.br