

INTERMÉDIOS ENTRE O EU E O OUTRO. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: POR DIFERENTES TRILHAS¹

Lílian Pereira Menenguci²

lilianmenenguci@hotmail.com

Denise Meyrelles de Jesus³

jesusdenise@hotmail.com

Igor Vieira Messina⁴

nerdkore@yahoo.com.br

Universidade Federal do Espírito Santo

Centro de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Resumo: Este é um recorte da pesquisa em andamento “Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas”. Investiga quem são os sujeitos da educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo. Sustenta-se na pesquisa-ação-crítico-colaborativa. São analisados 78 municípios e as políticas de Educação Especial/Inclusão Escolar. BARBIER (2004), GATTI (2005), JESUS (2002) constituem o referencial teórico. A matrícula de alunos deficientes se materializa em todo o Estado. Nota-se fortes disparidades no que tange os sujeitos e as políticas.

Palavras-chave: sujeitos, políticas públicas, educação especial/inclusão.

“Ser ou não ser: Eis a questão”! (William Shakespeare)

“Eu não sou eu, nem sou o outro, sou qualquer coisa de intermédio, pilar da ponte de tédio, que vai de mim, para o outro”. (Mário de Sá Carneiro)

“Eu prefiro ser, esta metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. (Raul Seixas)

A máxima Shakespeareana, a poesia do português Mário de Sá e a letra composta por Raul Seixas o que revelam? No que aproximam ou distanciam? De certo que não se trata aqui de uma “crítica” de qualquer dos aspectos dramáticos, literários ou musicais. Mesmo porque interessa-nos utilizar cada uma destas expressões para compreender uma questão da educação/educação especial: os sujeitos. Assim, concordamos com Morin (2004) quando afirma: “são o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo” (p.44).

O que pretendemos, neste artigo, é adentrar em terreno quase que formado por “areia movediça”: as políticas públicas instituídas/instituintes e o que elas nos dizem acerca dos

sujeitos da educação especial/inclusão escolar. Interessa responder “quem são os sujeitos” desta modalidade de educação ou da perspectiva de inclusão.

Para tanto é preciso destacar que esta resposta, presente neste artigo é resultante de um recorte realizado a partir dos dados do 1º e do 2º ciclo da pesquisa “Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas”. A perspectiva de pesquisa assumida é a pesquisa-ação-crítico-colaborativa, sustentada nos grupos focais.

Elegemos o trabalho com grupos focais porque, neste caso, ele nos permite uma maior compreensão da realidade e suas ambivalências, pois conforme Gatti (2005) esta metodologia é utilizada “[...] quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições [...]” (p.10). Para além, permite entender, os processos de construção da realidade pelo grupo. No nosso caso, o foco são as atitudes/ações/políticas de educação especial/inclusão escolar no município.

Buscamos por processo de trabalho que, de acordo com Barbier (2004, p. 121) tem por função “[...] articular a pesquisa e a ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores”.

A meta se constitui em conhecer, pela via da discussão grupal, os processos engendrados e que engendram políticas de educação especial/inclusão escolar em diferentes regiões do Estado. Tomamos como foco de estudo 78 municípios representados por 11 (onze) Superintendências Regionais de Educação (Afonso Cláudio, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Carapina, Cariacica, Colatina, Guaçuí, Linhares, Nova Venécia, São Mateus e Vila Velha).

No 2º ciclo, além dessa abordagem metodológica, focamos os encontros na tentativa de responder quem são os sujeitos, quais são os atendimentos e quais são as políticas de educação especial/inclusão escolar nos municípios visitados.

Apresentaremos, nesse artigo, quais são as visões de sujeitos trazidas nos encontros com os municípios e SREs mostrando o movimento da pesquisa, num primeiro momento os dados do 1º ciclo e num segundo momento os dados referentes ao 2º ciclo.

Os sujeitos da Educação Especial/Inclusão Escolar no Espírito Santo

Parece que estamos mesmo diante de uma sensação de “confusão” quando é preciso definir, no contexto da prática educativa, quem são os sujeitos da educação especial. Encontramos nos estudos de Jesus (2002, p. 195), a seguinte afirmativa: “[...] no que se refere à educação especial, ficava clara uma dificuldade em definir [...] sua clientela”.

Este mesmo aspecto é analisado por Baptista (2003) ao inferir sobre quem é o sujeito:

[...] esta pergunta é de difícil resposta mesmo para os profissionais da área visto que houve um alargamento desse grupo de sujeitos, acompanhando o avanço de formas mais recentes de conceitualização, como o conceito de necessidades educativas especiais. (p. 50)

Durante a realização do I Seminário de Pesquisa em Educação Especial, em março de 2005, na cidade de Vitória-ES, a mesma interrogativa emergiu do grupo de pesquisadores e estudiosos, o que soou como uma das fragilidades da área em tempo da crise paradigmática do/no século XXI.

Contudo quem são esses sujeitos com necessidades educacionais especiais? Quem são hoje os supostos sujeitos da educação especial? Os dados do 1º ciclo da pesquisa revelam quem são os sujeitos. Aqui observamos aspectos quantitativos relacionados à essa definição, conforme segue.

Dados do primeiro ciclo da pesquisa

Tomamos por base os registros realizados pelo total de 11 SREs. Com a finalidade de dialogarmos com o leitor, buscamos organizar os dados a partir de categorias, já sugeridas, por meio da referência estabelecida no quadro censitário do MEC (quando da realização do censo escolar) encaminhado anualmente às escolas. As seguintes categorizações aparecerão ao longo de nossa conversa: “baixa visão”, “cegueira”, “deficiência auditiva”, “surdez”, “surdo cegueira”, “deficiência múltipla”, “deficiência física”, “altas habilidades/superdotação”, “condutas típicas”, “autismo”, “deficiência mental” e “síndrome de down”. Na última coluna de nossa tabela, o leitor poderá constatar a categoria “não especificada” (não aparece na sugestão do MEC), que corresponde à não identificação do dado pela Superintendência/municípios.

SUPERINTENDÊNCIA	CATEGORIAS
------------------	------------

	Baixa Visão	Cegueira	Deficiência Auditiva	Surdez	Surdo Cegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Física	Altas Habilidades/ Superdotação	Condutas Típicas	Autismo	Deficiência Mental	Síndrome de Down	de Não Específica
AFONSO CLÁUDIO	-	3	1	3	-	-	3	1	1	2	5	3	5
BARRA DE SÃO FRANCISCO	1	3	2	1	-	-	2	-	-	-	5	2	1
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	1	8
CARAPINA	3	1	5	-	-	1	2	-	2	2	3	4	1
CARIACICA	1	1	3	-	-	1	-	-	-	-	1	1	4
COLATINA	1	6	6	1	1	1	1	2	4	1	6	4	5
GUAÇUÍ	-	2	1	1	-	-	-	-	2	-	4	-	6
LINHARES	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	3	-	2
NOVA VENÉCIA	-	2	3	-	-	-	1	-	-	2	2	1	1
SÃO MATEUS	2	3	1	-	-	1	-	-	3	-	2	1	3
VILA VELHA	1	3	3	2	-	1	1	1	-	-	3	-	4

Sujeitos atendidos

Ao observar a categoria “baixa visão”, apenas 50% das SREs apontam para estes sujeitos em seus atendimentos, ao passo que em relação à população com “cegueira”, o percentual aumenta significativamente, apontando para um índice em torno de 90%. Tomando como exemplo as SREs de Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim, Guaçuí, Linhares e Nova Venécia, poderíamos inferir, a partir dos dados, que não existem alunos com baixa visão atendidos nos municípios que estas SREs agregam. Em que medida estes dados de fato nos remetem à leitura do vivido? Faz-se necessário pensar se estes estão no contexto de escolarização e não são identificados, como podemos proceder com os investimentos estruturais, administrativos, financeiros, organizacionais, materiais, de formação e pedagógicos? Isso porque, estes sujeitos necessitam de práticas diferenciadas, do sistema Braille, do sorobã, da reglete, da punção, do sistema Dosvox, dos programas de locomoção e mobilidade, entre outros, o que nos leva a pensar que se estes sujeitos de alguma forma não aparecem nos municípios ficam a mercê de um atendimento precário ou muitas vezes de nenhum atendimento.

A categoria “deficiência auditiva” aparece atendida por 100% das SREs, em contrapartida, em relação à “surdez” apenas 60% delas afirma que tem alunos surdos assistidos nos seus

processos educativos. Não presenciamos a existência da população surda atendida pelas SREs de Cariacica, Carapina, Guaçuí, Linhares, Nova Venécia e São Mateus. Este dado nos levaria a pensar se por um lado há uma implicação da área quando falamos em “deficiência” e “surdez”, ou se estas questões estariam relacionadas com a necessidade de presença de exames audiométricos.

A categoria que aparece em menor proporção, quando perguntamos “quem são os sujeitos”, é a de “surdo cegueira”, apenas 10% do conjunto das regiões aponta para estes sujeitos. Talvez possamos afirmar com isso que eles não chegaram às escolas ou estão segregados noutros espaços. Suas matrículas ainda não se efetivaram na prática? Os dados indicam da dificuldade de quantificar esta categoria. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), para cada 1 milhão de pessoas existem 250 surdo-cegos. Fazendo um paralelo com a população brasileira, teríamos aproximadamente 50 mil surdo-cegos em nosso país. De acordo com levantamento realizado pelo Grupo Brasil, apenas 2% deles estão em processo educacional. Seríamos reflexo desta condição nacional e/ou refletimos nossa condição no contexto estatístico brasileiro?

Nesta mesma direção lemos a categorização de “deficiência múltipla”, apontada por quase 50% da totalidade das regiões. Os municípios de Afonso Cláudio, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Guaçuí, Linhares e Nova Venécia não apresentam dados apontando a existência destes sujeitos. Vale considerar que, de acordo com a OMS, 1% da população geral apresenta tal condição. A questão que se coloca é: estes sujeitos, onde estão? Estaríamos diante de um fenômeno social?

Quanto à “deficiência física”, as cidades de Cachoeiro, Cariacica, Guaçuí e São Mateus, não mencionam esta categoria como sendo de sujeitos atendidos. Precisamos chamar a atenção para este dado.

Semelhante à “surdo cegueira”, como população que quase não aparece, encontramos também sujeitos com “altas habilidades/superdotação”. Apenas 30% das regiões que compõem esta pesquisa sinalizam para estes sujeitos. Este dado pode ser conferido quando olhamos para as SREs de Afonso Cláudio, Colatina e Vila Velha. Aqui mais uma vez recorremos às colaborações estatísticas quando encontramos estimativas de que de 3,5% a 5% da população geral apresenta superdotação/altas habilidades. Teríamos aqui um novo/outro índice? É

possível que pensemos que nosso compromisso para com estes sujeitos ainda é incipiente o necessário para excluí-los de nossas estatísticas e práticas em nome da inclusão.

A “deficiência mental” é uma categoria mais evidenciada, embora Cachoeiro de Itapemirim seja a única região que não apresenta este grupo. Segundo a OMS, 5% da população mundial apresenta deficiência mental. O não apontamento pela SER de Cachoeiro pode nos fazer supor que existe uma necessidade de identificação do sujeito deficiente mental a partir de uma prescrição clínica/médica relacionada sempre com a necessidade de presença do laudo. Poderíamos argumentar que as outras regiões quando identificam estes sujeitos, teriam acesso aos serviços que respondem a esta demanda?

Ao tomarmos a categoria “condutas típicas” observamos que quase 50% das regiões identificam este público como sendo público potencial, sendo elas: Afonso Cláudio, Colatina, Guaçuí e São Mateus. O que faz com que as outras regiões, supostamente, não identifiquem este público? Estamos mais uma vez falando da dificuldade de acesso às informações e aos profissionais que podem colaborar para a identificação deste grupo. Uma questão conceitual? Conforme orientações do MEC/SEESP, condutas típicas referem-se às manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes (exceto Síndrome de Down) e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. Quem são estes sujeitos de fato?

O “autismo” aparece em 36% das regiões (Afonso Cláudio, Colatina, e Nova Venécia). É preciso destacar que nos 64% que têm alunos com autismo, encontramos 16 instituições especializadas, e em cada região com no mínimo duas instituições. Quais as contribuições efetivas destas instituições no encaixe dos diagnósticos, das informações, dos atendimentos ao próprio município? Necessário se faz entender se há aproximações, os diálogos, as tramas tecidas no percurso de escolarização com vistas à Educação Inclusiva. Quais diálogos, parcerias são de fato estabelecidas? Talvez estejamos diante de uma fragilidade da área. Mais uma “lacuna”? Estamos falando, por acaso, da necessidade de ressignificação de vários papéis na direção de uma atividade potencial: identificar quem são os sujeitos?

A “síndrome de down” aparece em 72% das regiões e não é apontada em 28% delas. O que faz com que determinadas instâncias não “identifiquem” estes sujeitos? Esses dados sinalizam para pensar alguns aspectos tais como: São as particularidades do lugar onde se vive? São as

condições de vida que se oferece? Tem relação com a formação dos sujeitos envolvidos nas identificações?

Outra consideração que não podemos deixar escapar é a seguinte: cada região agrega um determinado número de instâncias (sejam as Secretarias Municipais de Educação ou as escolas especializadas). Afonso Cláudio, por exemplo, agrega 12 instâncias (contando com a própria SER), destas 12 apenas 05 respondem quem são os sujeitos. Barra de São Francisco de 7 instâncias, uma não responde à pergunta. Cachoeiro de Itapemirim com 11 instâncias, 8 não respondem. Cariacica, das 7 apenas 3 respondem. Colatina, com 13 tem 8 que não sinalizam para quem são os sujeitos. Guaçuí, de 10 instâncias agregadas, 4 delas não se manifestaram. Linhares, com 5, tem 2 que não especificam seus sujeitos. Nova Venécia, com 6, uma não responde. São Mateus das 8 instâncias 3 não se manifestam. Vila Velha com 10 instâncias agregadas em sua SRE, tem 4 que não respondem ao convite.

Embora, tenhamos considerado as orientações do MEC/SEESP com a finalidade de responder à “quem são os sujeitos” e a partir destas informações categorizá-las, é importante destacar que do conjunto das regiões, cerca de 50% acrescenta que o seu público potencial é composto por crianças/adolescente em situação de “dificuldade de aprendizagem” (sinalizam para os déficits de atenção, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outras). É um percentual significativo, que nos leva a pensar: de quem são estes sujeitos? De que perspectiva falamos quando identificamos que estes são os sujeitos? Quais as possibilidades concretas, de políticas públicas, estão “direcionadas” a este grupo? Nos nossos percursos “instituintes” como temos nos relacionado com esta questão?

Segundo dados referentes à Política de Educação Inclusiva do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (2009) os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano 2008.

Estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Se nos debruçarmos sobre os dados do Estado do Espírito Santo podemos ainda nos perguntar: se o estado, com 78 municípios, tem uma população estimada em 3.453.647 habitantes (IJSN, 2009), e se consideramos que entre 10 a 15% da população apresenta

deficiência, onde estão estes capixabas, alunos com deficiência? Estariam de fato entre as matrículas apontadas no Censo Escolar da Educação Básica?

Até aqui, não encontramos referência censitária que nos diga qual o percentual da população capixaba com deficiência ou altas habilidades/superdotação. Contudo, evidentemente, esta população existe.

Dados do segundo ciclo da pesquisa

Dialogando com os dados relacionados ao segundo ciclo da pesquisa em resposta a “quem são os sujeitos da educação especial/inclusão escolar?” ganha contornos qualitativos. Ou seja, observando as categorizações feitas à partir das transcrições dos grupos focais é possível visualizar a dificuldade de identificação dos sujeitos por aqueles que estão envolvidos diretamente com as ações das secretarias de educação (educação especial/inclusão escolar). O aluno chamado “da educação especial”, a incidência dos sujeitos nomeados com necessidades educacionais especiais por deficiência e a (não) identificação dos sujeitos atribuída ao “laudo”.

Via de regra, a educação especial tem sido considerada o lugar dos sujeitos por condição de incapacidade, carência, imaturidade, lentidão, retardo, os quais são identificados principalmente entre crianças das camadas mais empobrecidas da população.

O problema que nos colocamos tem sido debatido e estudado sob diferentes pontos de vista, a partir de diferentes posições teóricas e metodológicas. “[...] Entretanto, análises e discussões continuam se fazendo necessárias” (PADILHA, 1997, p.12).

A identificação ou não dos sujeitos atribuída ao “laudo”

Uma das maiores expectativas da escola quanto à matrícula, acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais por deficiência na escola diz respeito à apresentação do laudo como identificação. A existência do laudo supõe (im)possibilidades de intervenção pedagógica. Vejamos:

Não temos laudo e, isso fica difícil de trabalhar, não sabemos qual é o tipo de deficiência do aluno, ou que tipo de síndrome que ele tem. É muito difícil chegar para

a gente um aluno com laudo para a gente poder trabalhar com o aluno. (Transcrição 2º ciclo SRE Colatina)

Aí eu ingressei e estou como Itinerante lá em..., é uma criança, assim não tem um diagnóstico ainda. (Transcrição 2º ciclo SRE Guaçuí)

[...] eu por exemplo fiz um mapeamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem na escola e municípios, eu tenho um total aqui de 2008, um levantamento de fevereiro; 254 meninos detectados, e aí eu fiz por escola, essa minha tabela eu criei [...] a dificuldade de aprendizagem dos surdos, deficiente mental, visual, auditiva, síndromes, condutas típicas, outros (que a gente não sabe o que é) e Múltipla num total de 254, a gente tem assim algumas dificuldades que é a seguinte: essa informação. (Transcrição 2º ciclo SRE São Mateus)

A incidência de sujeitos identificados por deficiência

De acordo com os nossos dados em 90% das superintendências analisadas há a incidência de sujeitos com necessidades educacionais especiais por deficiência. Sendo a deficiência mental a mais recorrente. Conforme podemos observar:

Os sujeitos são pessoas com Síndrome de Down, múltiplas deficiências, DA e DV. Estão montando numa escola municipal uma sala de recursos. Reclama que os professores não estão preparados para receber os alunos. Há na Pestalozzi 34 alunos ao todo e quatro foram para o ensino comum. O município custeia o transporte, a merenda e os profissionais da Pestalozzi. (Transcrição 2º ciclo SRE Colatina)

Então na verdade o aluno com deficiência ele está lá sendo um problema entre aspas, que tem que ser resolvido única e exclusivamente dentro da escola, porque não tem um apoio, não tem apoio de ninguém não, ninguém vem perguntar como eu estou trabalhando com o aluno e quais os resultados que eu tenho conseguido com meu aluno. (Transcrição 2º ciclo SRE Barra de São Francisco)

Eu trabalho com a educação infantil e tem uma menina na minha sala que ela é deficiente mental. (Transcrição 2º ciclo SRE Guaçuí)

Consideramos importante entender que a visão teórico-epistemológica dos envolvidos nos processos pedagógicos relacionados à educação especial/inclusão escolar tem reflexos diretos na prática pedagógica desenvolvida no interior das escolas e secretarias municipais de educação.

Padilha (1997, p. 9) nos ajuda a argumentar que

as características interpretadas como distúrbios, patologias, incapacidades para aprender e para se adaptar ao meio escolar são consideradas como problemas unicamente do indivíduo. Os desvios estão nele. Tal concepção está marcada tanto na prática pedagógica de sala de aula [...] como na legislação que estabelece os subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial, na área da deficiência mental.

A demanda dos sujeitos com necessidade educacional especial sem deficiência

Um dos fenômenos constatados ao longo das discussões nos encontros e presentes nos dados da pesquisa, diz respeito às dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos que não são considerados pelas escolas e superintendências regionais de educação como sendo alunos com deficiência. Neste caso, estamos diante de mais uma fragilidade da área. Pois se de um lado existe a dificuldade da escola e dos sistemas de ensino em “identificar” os sujeitos da “educação especial”, por outro, temos os que não são “deficientes” mas estão por algum motivo comprometidos com os processos de aquisição e construção do conhecimento.

[...] lá na escola nós temos um caso de síndrome de down, nós temos um caso de DM, deficiência mental, mas o que a gente mais percebe na escola são crianças portadoras de necessidades especiais quanto ao processo de ensino aprendizagem. (Transcrição 2º ciclo SRE Guaçuí)

Diferentes estudos e pesquisas já nos chamaram a atenção para este fato: Ferreira (1989), Patto (1993), Correa (1990), Werner (1992). Aqui encontramos uma outra categoria: os sujeitos e a prática pedagógica.

A nossa dificuldade é a grande demanda que está chegando de alunos com dificuldade de aprendizagem. O problema está na ensinagem ou está na aprendizagem? (Transcrição 2º ciclo SRE São Mateus)

Esses dois alunos são deficientes mentais, os dois, inclusive vieram prontos para serem alfabetizados, e estão praticamente alfabetizados hoje. (Transcrição 2º ciclo SRE Guaçuí)

Conforme Padilha (1997),

na perspectiva de contribuir à análise de situações concretas [...] no que concerne [...] ao encaminhamento de crianças [...] focalizamos aspectos do cotidiano da escola e da rede institucional em que o ensino especial se organiza e se realiza: a escola, a sala de aula, a professora, os testes, as crianças, os cadernos, as falas, as escritas, os silêncios [...] (PADILHA, 1997, p. 15).

Surgem novas possibilidades de ampliarmos o diálogo, para além de identificar os sujeitos, parece-nos importante compreender quais práticas pedagógicas temos construído para responder às necessidades educacionais especiais demandadas por estes alunos. Quais respostas temos dado às perguntas que são tecidas cotidianamente no universo da educação especial e da inclusão escolar? Quais respostas teóricas, epistemológicas e práticas temos conseguido formular? De que forma temos encarado este desafio que também é metodológico?

Entretanto, interessa-nos cumprir o princípio e o propósito de uma educação para todos. E nisto ressaltamos que o espaço mais adequado para proceder com as práticas educacionais inclusivas, sem dúvida é o espaço da escola comum.

A Declaração de Salamanca, de 1994, divulga que as escolas comuns de perspectiva inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que “alunos com necessidades educacionais especiais” devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras” (BRASIL, 2006, p.330).

Tomamos um recorte da composição de Padilha (2004) para dizer de nossa opção ao assumir quem são os sujeitos que entendemos com/em necessidades de serem apoiados:

Conceitos como os de inclusão e exclusão não podem ser banalizados, simplificados, porque se corre o risco de banalizarmos e simplificarmos necessidades fundamentais do ser humano, em cada época e em determinados espaços, sob determinadas condições. De qualquer forma, dito desta ou daquela maneira, neste ou naquele tempo, uma das questões fundamentais me parece ser a seguinte: o direito de todos saberem tudo e o dever da escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que este direito seja exercício de fato. Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos, em todos os lugares. Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente, precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel; não lhes garante aprendizagem e, portanto não lhes garante desenvolvimento. Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola quanto o é deixá-los sem comida, sem casa, sem roupa, sem lazer, sem saúde, sem afeto, sem perspectiva de trabalho, sem segurança, sem orientação, sem cuidados. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física adequada dos prédios; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens (p.96-97).

É na interpretação deste trecho que nos reportamos ao desejo de *apoiar* àquelas e àqueles que em algum momento do seu percurso de escolarização demandam necessidade de tal empreendimento.

Conforme as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso das classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Dentro deste quadro, a educação especial passa a direcionar as suas ações para o atendimento às especificidades deste alunado no processo educacional: busca uma atuação mais sistêmica, orienta a organização de redes de apoio, colabora formação continuada, investe na identificação de recursos e serviços além de potencializar práticas colaborativas inclusivas.

E quando assim dissertamos (a partir de uma perspectiva inclusiva de educação) afirmamos que esses sujeitos tanto podem ser os alunos com deficiência, os alunos em situação de desvantagem, os/as professores/as regentes, os profissionais da escola, as famílias de nossos educandos bem como a própria escola. Haja vista que a nossa crença está sustentada na seguinte compreensão: se existem necessidades educacionais especiais, elas podem ser tanto de quem aprende quanto de quem ensina. E, se o lócus destas aprendizagens e ensinagens é a escola, eis a nossa tarefa: apoiá-la.

Reflexões

A razão do maior percentual de pessoas com deficiências, em países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, justifica-se pelas altas taxas de violência urbana, acidentes de trânsito, acidentes de trabalho, guerras e eventos relacionados às questões sócio-econômicas. Neste caso, parece que podemos incluir o Brasil. Sendo desta forma, entendemos que os estados, os municípios, os distritos, os bairros, as ruas e as casas, são endereços para os sujeitos, eles estão nestes lugares, eles existem, mas parece que nossas pistas, até aqui exploradas, pouco nos remetem a eles de fato. Isto tem uma implicação séria: se desconhecemos, ou se não reconhecemos, desautorizamos a existência destes sujeitos, logo, eles não se configuram como sujeitos de fato e de direito, assim, a cidadania é negada ou

subtraída. Com isso não estamos advogando pelo princípio da avaliação/do diagnóstico/dos laudos, mas pelo princípio da identidade. Não admitir a existência deste público, é camuflar o discurso da inclusão.

Reconhecemos que é uma pergunta “simples” de caracterizações “complexas”. Desta forma, como responder politicamente a um chamado que é social, e que por ser assim, tem implicações para o trabalho educativo relacionado também a estes sujeitos, nesta escola que advogamos para todos? Muito mais que respostas, continuamos com perguntas!

Notas:

1. Agencias de fomento: FAPES e CNPq.
2. Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, atriz do Clã de Teatro e coordenadora de promoção cultural da Escola de Teatro e Dança FAFI.
3. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do projeto de pesquisa “Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas”. Bolsista de produtividade do CNPq.
4. Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo e Bolsista de Iniciação Científica do Fundo de apoio à Pesquisa do Espírito Santo.

Referências:

BAPTISTA, Cláudio. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN (org.) **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

BARBIER, R. A. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucia Didio. Brasília: Liber Livros, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 06 de abril de 2009.

CORREA, M. A. M. **De rótuls, carimbos e crianças nada especiais.** Dissertação de mestrado, Unicamp, 1990.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental.** São Paulo: Ed. Unimep, 1989.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora 2005.

JESUS, Denise Meyrelles. **Educação Inclusiva: construindo novos caminhos.** Relatório final de estágio de Pós-Doutorado - USP. Vitória: PPGE, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento. 9. edição.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial.** São Paulo: Plexus, 1997.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In. GOÉS, M.C. R. e LAPLANE, A.L.F (orgs) **Políticas e Práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: Queroz Editor, 1993.

WERNER, J. **Desenvolvimento e aprendizagem da criança: contribuição para a desmedicalização do fracasso escolar.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, 1992.