

POLÍTICA EDUCACIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: OS BASTIDORES DA DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUPERIOR

Marcia Torres Neri Soares

Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana – Seduc
Universidade do Estado da Bahia – Uneb Campus XXI/Ipiaú
marcyanery@ig.com.br

Resumo: O trabalho tem por objetivo relatar experiência de uma professora do ensino fundamental e ensino superior construída a partir das regulamentações governamentais instituídas para a inclusão de alunos com deficiência. Tendo por base metodológica a valorização dos saberes docentes e o acervo teórico sobre a temática, o trabalho possibilita a problematização de como proposições legais são incorporadas às práticas docentes no que se refere a gestão de ações educacionais inclusivas, e o exercício da docência no ensino superior. Da experiência apreende-se a singularidade da implementação de propostas brasileiras no âmbito da educação especial e contribuições ao desafio de incluir a todos na escola.

Palavras-chave: política educacional; educação inclusiva; docência.

INTRODUÇÃO: PARA INÍCIO DE CONVERSA

No âmbito da educação brasileira, proposições legais têm assegurado a prerrogativa de promover condições de escolarização a todos os alunos independentemente de suas características físicas, étnicas, sociais, econômicas, culturais ou opções sexuais, religiosas e ainda situação de deficiência ou defasagem idade-série. (BRASIL, 1998; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 2008). Contudo, apesar dos reconhecidos avanços legais na proposta de inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como assegura a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ainda são reconhecidas as dificuldades encontradas na tarefa de incluir a todos em classes comuns de ensino.

Nesse sentido, discursos acirrados de respeito às diferenças ou do respeito à diversidade, têm feito parte da agenda do dia de inúmeros educadores que conclamam e expressam a importância da inclusão educacional de pessoas com deficiência. Dessa forma, a temática a ser explorada no presente trabalho, tem sido foco de interesse de diferentes estudiosos e pesquisadores que dada sua efervescência e atualidade, têm a considerado sob diversas óticas e formas de apreensão da realidade. Formação docente, adequações curriculares, políticas públicas, aspectos pedagógicos e práticas pedagógicas, são exemplos de opções teóricas que permeiam os atuais estudos e pesquisas concernentes à educação inclusiva.

Na abordagem teórica do presente trabalho, optamos por apresentar recortes da política educacional voltada a consubstanciação dos direitos das pessoas com deficiência e o confronto com a prática desenvolvida por uma professora que em seu itinerário docente concilia a

experiência desenvolvida no ensino fundamental e no ensino superior e nestas duas vertentes de atuação, delinea sua prática frente as proposições legais implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (Seesp) e as condições reais de implementação da proposta.

A fim de organizar o estudo, inicialmente apresentamos a seção **POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PANO DE FUNDO PARA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA**. Com a seção esperamos explicitar as proposições legais mais atuais para inclusão de pessoas com deficiência e sua articulação com o Estado. Apesar de não aprofundarmos as questões subjacentes a materialização das leis, objetivamos contribuir com reflexões imprescindíveis para o reconhecimento das condições educacionais brasileiras para a inclusão destas pessoas. Salientamos ainda que apesar da inclusão educacional não se restringir aos interesses do grupo constituído pelas pessoas com deficiência, mas a qualquer outro grupo em situação de vulnerabilidade (FERREIRA, 2008), como indígenas, negros, homossexuais, ciganos, mulheres, entre outros, nesse trabalho o recorte justifica-se por ser esta nossa área de interesse em estudos desenvolvidos no Curso de Mestrado em Educação.

Em seguida, compartilhamos na seção **A IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS BRASILEIRAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OS BASTIDORES DA DOCÊNCIA**, o relato de experiência da prática docente frente as regulamentações legais. Para tanto, partimos da valorização dos saberes docentes (TARDIF, 2002) e da breve problematização do acervo teórico relativo a inclusão de alunos com deficiência, a fim de dar maior visibilidade e consistência as proposições elencadas.

E finalmente, em **CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL** explicitamos as considerações finais do trabalho que longe de esgotar as problematizações delineadas em seu bojo, indica novas possibilidades de estudos e contribuições prementes para a ressignificação de práticas docentes, o que poderá incidir na concretização de diferentes caminhos na forma de contemplar o outro (SKLIAR, 2003) e de sistematizar espaços para garantia de seus direitos e equidade na formação de identidades.

Tendo esclarecido os tópicos que escolhemos para conduzir este trabalho, a seguir iniciamos abordando as bases teóricas para a experiência que apresentaremos.

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PANO DE FUNDO PARA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

O tema relativo à política educacional brasileira prenuncia uma variedade de significados e relações construídas econômica, social, política, cultural e historicamente a partir da configuração do Estado e suas proposições asseguradas em diferentes contextos. Assim, a proposta de falar sobre uma experiência local de uma professora no exercício de sua profissão e inclusão de pessoas com deficiência, não pode desconsiderar as questões de pano de fundo no qual encontra inserida.

A partir desse entendimento, objetivamos apresentar sucintamente as contribuições de diferentes autores na abordagem da política educacional. Começamos com os estudos sobre os fatores relacionados às políticas públicas. Para Höfling (2001) essas devem sempre estar circunscritas no interior do Estado, dentro do qual são nacionalmente implementadas e se desenvolvem. Ademais, na concepção da autora, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais porque é do Estado a responsabilidade “quanto à implementação e manutenção [das políticas públicas] a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HÖFLING, 2001, p. 31).

A afirmação enunciada permite o entendimento de que há uma correlação de forças e diversidade de interesses que se sobrepõem a materialização das propostas governamentais, frente a diferentes grupos e embates, concretizando-se através de tomada de decisões que em diferentes momentos históricos, compreende os reflexos do momento político em vigor. Em observância a esse entendimento, Peroni (2003) alerta que é preciso atentar para as condições da reprodução das relações econômicas, sociais e políticas preponderantes na intervenção do Estado. Nesse sentido,

no caso brasileiro, na formação do Estado Nacional verificam-se as marcas decorrentes do fato de o país ter sido colonizado por uma metrópole decadente e tardia em relação ao capitalismo na Europa. [...] O Brasil, portanto, é caracterizado como uma particularidade capitalista, com especificidades próprias de sua gênese colonial, escravista e conservadora (PERONI, 2003, p. 36).

A contribuição da autora permite a análise das profundas interferências na estruturação da política educacional brasileira, originariamente articulada através do Estado como instrumento de dominação patrimonialista em nível político que se materializou não apenas sob a via da coerção violenta, mas também via a manipulação dissimulada da ideologia do favor (PERONI, 2003).

Tendo desde sua gênese dificuldades na estruturação de um sistema educacional capaz de atender as necessidades de um país com características continentais como o Brasil, o Estado mantenedor da educação pública tardou a acontecer. A escola brasileira foi concebida de forma elitista, iniciando-se com a escolarização de poucos privilegiados através dos colégios jesuíticos, que enquanto formavam jovens que realizariam estudos superiores na Europa catequizavam e instruíam o índio. Tal elitismo educacional acabou por marginalizar um significativo número de crianças em idade escolar, sendo assim, a garantia de um projeto de escola para todos no Brasil foi postergada para um futuro muito distante (FERRARO, 2008).

Como vimos, na forma como a política educacional foi se materializando no Brasil, diferentes posições políticas, ideológicas, econômicas, culturais e sociais se sobrepuseram, culminando com a década de 1990 que foi caracterizadamente marcada pela busca de direitos, mas que na prática contribuiu para a consolidação do projeto neoliberal no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

A observância ao papel do Estado na conjuntura histórica brasileira, ajuda ao entendimento de que políticas educacionais não são pensadas em um vácuo histórico-espacial e temporal; ao contrário, são elaboradas dentro de um contexto específico. Por isso, a proposta de relatar uma experiência docente, parte da consideração de que hoje vivenciamos o contexto da globalização que constitui um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas e inseridas em um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais: estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, estados e interesses subalternos, por outro, porque “mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas” (SANTOS, 2005, p. 27).

Outra consideração importante é que embora muitas determinações governamentais sejam destinadas de forma igualitária a todo território brasileiro, essas tomam forma conforme as características e condições de cada espaço na qual são implementadas. Além disso, a educação é determinada por uma agenda internacional impulsionada por organizações multilaterais, particularmente o Banco Mundial, o que implica compreender suas variáveis, porque

ainda que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas [da nação em questão]. Dessa forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas (OLIVEIRA, 2007, p. 664).

Na perspectiva de Oliveira (2007), as reformas implantadas no Brasil nos últimos anos não são nem a “receita das organizações internacionais nem a expressão pura das concepções neoliberais” (OLIVEIRA, 2007, p. 664), uma vez que por mais que a influência das agências multilaterais deva ser considerada na análise de políticas públicas, estas não são idealizadas e implementadas somente a partir dessas concepções.

Nesse trabalho partimos do princípio de que não podemos considerar a política educacional de inclusão de pessoas com deficiência, sem compreendermos sua articulação com o contexto macro da educação geral (FERREIRA; FERREIRA, 2004) com todas suas mazelas e incoerências. Portanto, a política pública de inclusão não deve ser analisada desvinculadamente da sociedade dentro da qual se insere porque “a educação, como qualquer política social, é também fruto de luta da sociedade organizada, (...) [e] não há como entender o movimento de lutas desvinculadas do movimento da sociedade” (KASSAR, 2004, p. 64).

Diante do que foi exposto, há que se reconhecer a complexidade de uma política educacional, compreendendo suas bases e intencionalidades. No caso específico da política voltada a garantia dos direitos de pessoas com deficiência, reconhecemos que a educação inclusiva tem recebido merecido destaque no contexto acadêmico (CARVALHO, 2004; FERREIRA, 2006; MARTINS, 2006; GLAT, 2007). Instituída através de mecanismos legais nacionais e internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e mais recentemente a Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a educação inclusiva possui campo de estudo próprio dentro da educação geral, dado o alijamento de que foram vítimas pessoas com deficiência no decorrer da história brasileira (FIGUEIRA, 2008; JANNUZZI, 2006; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; MAZZOTTA, 1995), e conseqüentemente, uma política educacional específica em atendimento as particularidades desse público.

Como podemos observar, o sistema educacional brasileiro, a exemplo de vários países do mundo, está imerso num contínuo processo de avanços legais na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Dentre os documentos que asseguram a inclusão dessas pessoas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) reitera o direito à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, reforçando o texto da Constituição Federal (BRASIL, 1998) em respeito ao *direito de todos à educação*, quando estabelece em seu artigo 58, que a modalidade de educação especial, deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Tais indicações legais, e especificamente a já citada Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), convergem para o acelerado processo de matrícula de alunos com deficiência em classes comuns de ensino, o que implica na necessidade de mudanças na estrutura curricular e organizacional das escolas do sistema educacional brasileiro.

Por considerarmos a emergência da temática no meio educacional e a necessidade em promover mudanças nas antigas formas de conviver com as diferenças, e, ainda, por poder experimentar os bastidores de quem em última instância, implementa as regulamentações governamentais, é que apresentaremos na seção seguinte nossa experiência educacional como professora que atua em espaços de gestão do ensino fundamental como coordenadora pedagógica da rede municipal e na docência do ensino superior. Com a experiência pretendemos provocar reflexões e perspectivas de mudanças para as atuais práticas.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS GOVERNAMENTAIS BRASILEIRAS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OS BASTIDORES DA DOCÊNCIA

Exercer a docência no ensino fundamental desde o ano de 1991 possibilitou-nos a vivência de uma série de situações didáticas, pedagógicas, sociais e culturais que enriqueceram e deram o teor das práticas desenvolvidas como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana/Ba - Seduc e como professora da Universidade do Estado da Bahia - Uneb.

Dentro dessa perspectiva, a experiência compartilhada corrobora a concepção de que é necessário investir nos saberes docentes (TARDIF, 2002) e reconhecer a complexidade do ato de educar, processo que merece além da competência técnica, a criticidade e capacidade de elaboração e reelaboração de situações práticas, capazes de favorecer a aprendizagem de diferentes estudantes.

Partindo desse princípio, apresentaremos nessa seção dois tópicos nos quais relataremos um pouco de nossa experiência. Iniciamos compartilhando vivências construídas no ensino fundamental.

Os bastidores da docência no ensino fundamental

Atuando como professora regente do ensino fundamental, tivemos experiências que nos permitiu identificar dificuldades ao nos depararmos com turmas inevitavelmente heterogêneas (ZABALA, 1998), algo que os incrementados planos de aula e a excessiva preocupação com a técnica não foram capazes de ajudar-nos a enfrentar. Turmas numerosas, alunos indisciplinados e desinteressados, retratavam um pouco do descompasso entre o que foi ensinado no Curso de Magistério e a tão decantada “realidade escolar” teorizada pelos professores.

Essas questões tornaram-se latentes para nosso campo de interesses o que fez com que investíssemos em uma atuação mais específica voltada ao respeito às diferenças no espaço escolar. Assim, em 2001, começamos a trabalhar como coordenadora pedagógica da Seduc, atuando na Divisão de Ensino Especial. Desde então, ao participarmos do órgão gestor do processo de inclusão de pessoas com deficiência em nosso município, comungamos do desafio abraçado pelas demais coordenadoras da citada Divisão de garantir as condições necessárias à inclusão dessas pessoas.

Este, sem dúvida, é um grandioso desafio, principalmente por entendermos que no contexto atual e da forma como vem se materializando, “a política educacional tem vinculações com um empobrecimento curricular que se opõe ao que seria necessário em termos de aprendizagens que visem ao desenvolvimento humano” (GARCIA, 2006, p. 312). Para a autora, imbricadamente relacionada às bases liberais e economicistas que remete à lógica do custo-benefício há uma implicação de que a educação passa a ser permeada pela valorização do menor gasto com eficiência. E, além disso, “[...] a perversidade dessas políticas não está apenas em discriminar sujeitos, mas em lhes atribuir a responsabilidade pelas suas necessidades de aprendizagem, pelo seu fracasso, pelo seu descarte frente às condições globalizadas de mercado” (GARCIA, 2006, p. 312).

Nessa avalanche de constatações emblemáticas, o trabalho desenvolvido no município de Feira de Santana, enfrenta uma realidade ainda repleta de dificuldades em conviver com as diferenças. Essas dificuldades não são exclusividade das escolas do município, afinal, a sociedade de maneira geral é marcada pelo caráter homogeneizador, homogeneizante do culto ao belo e ao ideal, e por isso, se (des) organiza ao relacionar-se com o que considera diferente de si.

Em meio a toda subjetividade implícita a inclusão de pessoas com deficiência, as regulamentações empreendidas no âmbito do governo federal, têm permeado o espectro de ações desenvolvidas em nosso município. Nesse sentido, há que se destacar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005). O Programa implantado em 2003 com o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005), organizou-se a partir de municípios-polo responsáveis pela multiplicação da proposta. Desde então o município de Feira de Santana, polo do Programa desde 2003, tem desenvolvido ações orientadas pelo MEC como multiplicador das formações recebidas durante os Seminários de Formação de Gestores para os municípios de sua área de abrangência.

Seguindo a esteira de ações governamentais da Seesp foram/são implementados programas como Benefício da Prestação Continuada (BPC) na Escola, Escola Acessível, Incluir, Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Tais ações são comuns aos municípios brasileiros, contudo apresenta variações de acordo com as concepções e condições ideológicas, éticas, políticas, econômicas, sociais e ou culturais em que são implementadas.

No caso do nosso município, temos investido em propostas de formação docente que acontecem paralelamente aos cursos e formações oferecidos pela Seesp. A exemplo, a Divisão implantou o Grupo de Estudos Educacionais Inclusivos (Geei), a partir do qual reflete sobre a prática de professores de classes comuns de ensino e Salas de Recursos Multifuncionais, elaborando num trabalho coletivo, estratégias de intervenção voltadas a garantia das condições de aprendizagem de alunos com deficiência em classes comuns de ensino. Além disso, problematizar situações de aprendizagem que potencializem as capacidades de estudantes com deficiência para que esses espaços não se convertam em atividades de reforço escolar, aproximar profissionais que atuam no atendimento educacional especializado e professores das classes comuns, intensificar estratégias didático e pedagógicas voltadas a desconstrução de estigmas e preconceitos direcionados aos estudantes encaminhados para esse atendimento, são elementos de discussão nos encontros realizados mensalmente.

As ações desenvolvidas como coordenadora pedagógica, em especial, as orientações realizadas junto a pais, professores, diretores e coordenadores pedagógicos, iluminam as dificuldades que os profissionais possuem em perceber que as questões ou dificuldades advindas do contato com estudantes com deficiência, são anteriores a chegada destes a escola e refletem em maior grau, as seqüelas do déficit histórico na formação segregacionista do sistema educacional brasileiro, como expusemos na seção anterior.

Não podendo ser analisadas fora do contexto da educação “geral”, políticas públicas de inclusão necessitam considerar que “a ausência de referências às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las” (LAPLANE, 2004, p. 17).

A afirmação incide sobre a dimensão do nosso trabalho, e do esforço em fazer entender a todos envolvidos com a inclusão de pessoas com deficiência - o que em tese deveria dizer respeito a toda humanidade, contudo da forma como persiste na atual estrutura organizacional e educacional brasileira, ainda se reserva aqueles que lidam diretamente com essas pessoas em espaços sociais - que muitas vezes a negação do direito à educação dessas pessoas, mascara as nossas inabilidades em responder a diversidade das turmas, antes mesmo da chegada desses alunos.

Nos bastidores de nossas atividades é comum ouvir apelos de pais que revelam o acirramento das diferenças tomadas sob o ponto de vista hierarquizante, frente ao que se considera normal e desejável segundo os padrões socialmente estabelecidos. As frases a seguir, ilustram essa consideração:

“Fui matricular, tinha vaga. Nós falou (sic), o menino tem um probreminha (sic). Desapareceu a vaga!”. Fala de pai de aluno com síndrome de down.

“Depois da Sala de Recursos minha filha melhorou bastante na escola. Agora ela não vai mais pra cadeira do bobo”. Fala de mãe de aluna com déficit intelectual.

“Os menino fica (sic) rindo o tempo todo, a professora disse que ela é doida”. Fala de mãe de aluna com déficit intelectual.

Os exemplos acima ilustram o quanto a escola, os professores, a sociedade, NÓS, ainda estamos presos aos supostos padrões de normalidades e como cruelmente demarcamos os papéis a serem ocupados por aqueles, que sob o nosso crivo, devem desempenhar subalternidade na escala de valores que determinamos como oficial, ou permanecer sob o estigma da invisibilidade (FERREIRA, 2008).

A experiência com a docência no ensino fundamental e mais especificamente, a atuação junto ao órgão gestor da inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino, demarcam os nossos desafios e oferecem elementos para pensar a intervenção no espaço do ensino superior, contribuindo para formação de professores comprometidos com a mudança. A seguir compartilhamos a experiência com nesse nível de ensino, como uma forma particular de intervenção na formação docente de futuros professores e o desafio de incluir a todos no sistema comum de ensino.

Os bastidores da docência no ensino superior

Em meio as propostas governamentais brasileiras mais atuais, os sistemas de ensino são convidados a participar do processo educacional inclusivo e por isso faz-se importante destacar a relevância do ensino superior na formação de profissionais capazes de redimensionarem suas práticas a fim de contemplar as diferenças não sob o ponto de vista de sua inferiorização, mas de sua valorização no espaço escolar.

Dessa forma, ensinar na Uneb Campus XXI, localizada no município de Ipiaú – Ba, no Curso de Licenciatura em Letras, é a experiência abraçada desde o ano de 2004 por ocasião de aprovação em concurso público. Como pedagoga, temos a oportunidade de trabalhar com os Componentes Curriculares Prática Pedagógica, Prática de Ensino e Aspectos Sócio Psicológicos da Educação Especial, esse último de natureza optativa. Contribuindo com a formação de estudantes do citado curso, e na proposição das atividades teórico-práticas pertinentes aos Componentes trabalhados, é inevitável a problematização de situações do espaço escolar que dizem respeito as dificuldades encontradas no trato das questões abordadas na seção anterior.

Assim, é comum os estudantes se referirem a aspectos como turmas numerosas, escolas inacessíveis, indisciplina, evasão, repetência, entre outros. Diante da realidade das escolas do município, que não difere significativamente da apresentada no município de Feira de Santana e outros municípios brasileiros, é possível ouvir as angústias de alunos e uma preocupação ainda mais evidente quando se deparam com estudantes com deficiência em classes comuns de ensino.

Nas atividades propostas pelos componentes, os alunos são convidados, através da observação de aulas de professores de língua portuguesa e literatura, a construir projetos de oficinas pedagógicas e mini-cursos que promovam situações em que os alunos do ensino fundamental II e ensino médio vivenciem conteúdos do currículo escolar com embasamento teórico e criatividade.

Tal prática é endossada pelo entendimento da docência no ensino superior como efetivamente capaz de

[...] desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p.215).

Partindo desse pressuposto, as apreensões, dúvidas e angústias dos estudantes são problematizadas mediante a reflexão coletiva realizada durante as aulas dos Componentes Curriculares. Neste trabalho, consideramos que essas dificuldades não são exclusividade dos dilemas provocados pelo contato com estudantes com deficiência, mas retratam em maior grau a epistemologia que fundamenta suas concepções educacionais (BECKER, 1993), de onde se pode inferir que cursos de ensino superior precisam considerar tais conteúdos.

Escolhemos algumas falas de estudantes do Curso de Letras que ilustram a emergência das dúvidas e angústias exteriorizadas pelos alunos:

“Como é que eu vou trabalhar com português com o aluno surdo? Estou com a ‘mão na cabeça’. Não sei o que fazer. Creio que o aluno deveria ser matriculado numa instituição especializada que pudesse atender as necessidades dele. Trecho de relato de uma estudante do II semestre, referindo-se a um aluno surdo;

“É muito difícil. Como posso pensar na inclusão do deficiente mental se existem mais 37 alunos matriculados na sala? Sinceramente, não sei por onde começar.” Trecho de relato de estudante do I semestre ao realizar atividade de observação da prática pedagógica.

“Eu achava que ele não entendia nada, até que ao ouvir minha solicitação para irmos pro pátio, ele levantou e saiu correndo, feliz da vida, chamando os colegas. Naquele momento vi que a dificuldade estava em mim e não nele.” Relato de estudante do II semestre ao admitir suas principais dificuldades em assegurar proposta pedagógica capaz de atender as especificidades de aluno com déficit intelectual.

Os trechos e as dificuldades em conviver com as diferenças não podem ser analisados de maneira simplista. Entre outros fatores, isso acontece, porque ainda estamos presos a idéia de que identidades são fixas e tomadas sob o padrão do que convencionamos como normal. Por isso, muito embora a proposição de políticas inclusivas seja algo bastante propagado no cenário brasileiro e mundial, como vimos na seção inicial, ainda se constata a negligência do direito à diferença e à igualdade na diferença, através de práticas que penalizam as pessoas ao pagamento do “ônus” decorrente de suas próprias deficiências. É urgente e necessário entender que

a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. (SILVA, 2000, p. 96).

Como se pode ver o movimento de olhar para esse “outro” (SKLIAR, 2003) torna-se um convite a compreensão da pessoa com deficiência como ela é, com suas possibilidades, preferências, gostos e opções. Tal movimento implica em proporcionar-lhe o direito a ter direitos e isso inclui opções sexuais e profissionais. Pela natureza da educação que recebemos e dos elementos culturais fortemente arraigados em nossa sociedade, essa inversão não se dá de forma tão consensual, mas se realiza através de lutas e sobreposição de poderes, que na ótica do presente trabalho necessitam ser problematizadas e redimensionadas na forma de propostas de intervenção baseadas nas situações trazidas pelos discentes.

Na contramão dessa lógica de despreparo no convívio com as diferenças, começamos a identificar resultados indicativos de mudanças em nossas experiências. A intensificação das discussões e proposições têm se concretizado mediante o interesse dos discentes pela temática, traduzido através do número de trabalhos de conclusão do curso que abordam a surdez, a deficiência visual, o déficit intelectual, entre outros. Um número significativo de alunos que concluíram o curso ou que estão em vias de conclusão, escolheu a temática do respeito às diferenças e mais especificamente da inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino, como tema de seus trabalhos finais.

Outra constatação são as adaptações de materiais e atividades durante as propostas desenvolvidas nos espaços fora da universidade. Os estudantes tiveram a oportunidade de elaborar projetos de mini-cursos e oficinas pedagógicas e em sua formatação atentaram para a adaptação de materiais a fim de garantir acessibilidade ao conteúdo, objetivos, temas e atividades a todos os participantes, incluindo aqueles que possuem alguma deficiência.

A participação no curso de extensão na área de surdez é outro ponto importante a ser considerado. Quando ingressamos na universidade esse já se encontrava em andamento e ao receber o convite, participamos na condição de uma das coordenadoras. O referido curso, sintetiza uma proposta de formação docente para professores do município e estudantes do curso de Letras, contando com expressiva participação da comunidade.

Diante dos resultados apresentados, acreditamos que ainda que timidamente estes revelem indícios da relevância do tema e da experiência para a intensificação de estudos e pesquisas na área, tal como consideraremos a seguir.

CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL

As situações problematizadas neste trabalho indicam que no ensino fundamental ou no ensino superior, experiências como essas não podem ser esgotadas, mas devem ser consideradas sob novos olhares, prismas e embates, concorrendo para a possibilidade de pensar coletivamente sobre novos caminhos. Com Padilha (2004, p. 118) compreendemos que:

O pequeno, o cotidiano, cada dia, cada aluno, cada aula, cada escola, cada professor, cada professora não estão sozinhos em suas ações e não podem estar. Somos parte de um planeta que é construído e destruído por ações de cada um de nós e por nós todos juntos. Somos agora, mas outros já foram e estão incorporados em nós. Outros virão para se apropriarem de nossas idéias e ações.

Sem dúvida, o trabalho com a educação inclusiva não é isolado, ou auto-suficiente, ele é fruto do somatório de várias vozes que se alternam, se revezam, se complementam. Nesse sentido, as questões advindas do cotidiano escolar merecem reflexões e delineamento de ações inevitavelmente coletivas, partindo de visões prospectivas dos seres humanos, do reconhecimento sempre necessário de suas potencialidades.

Acreditamos na relevância da experiência na reconfiguração de práticas homogeneizantes e homogeneizadoras. Sabemos que outras tantas experiências estão se desenvolvendo nesses e em outros níveis de ensino e por isso reiteramos a necessidade em inserir a discussão em âmbitos de pesquisas e eventos que primem pela valorização do trabalho docente atrelado as condições e realidade em que vivem professores de todo o Brasil.

Endossamos a necessidade desse debate ser mais aprofundado e receber maior visibilidade em eventos, textos de circulação nacional, para intensificar novas possibilidades de pesquisas que confrontem a política educacional e as práticas pedagógicas em atendimento a alunos com deficiência. Como vimos, o caminho ainda é incerto e desafiador, contudo há sinais de possibilidade de adequação das regulamentações oficiais a realidade encontrada nos sistemas comuns de ensino. Compreende-se ainda que novas pesquisas e, sobretudo a avaliação de políticas públicas de inclusão poderão contribuir a análise de tais práticas através de arcabouço teórico e metodologias condizentes com a investigação de programas governamentais.

Por isso, consideramos oportuno exteriorizar nosso otimismo ao reconhecer que precisamos solidificar experiências como a relatada e a compreensão da diferença em sua essência e não como a subtração do ser humano. Desse entendimento, subsidiado pelo conhecimento e acompanhamento da política educacional para garantia da inclusão de pessoas com deficiência abstrairmos enriquecedoras e instigantes aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC, Secretaria da Educação Especial, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento Norteador. Brasília, MEC, 2005.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- FERRARO, Alceu Ravello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, mai.-ago. 2008.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p 21-48. (Coleção educação contemporânea.)
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo & GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, Windy Brazão. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.
- _____. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa com deficiência. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, n. 2, p. 120-136, 2008.
- FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set.-dez. 2006.
- GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Coleção Questões Atuais em Educação Especial.)
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.
- JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea.)
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 49-68. (Coleção educação contemporânea.)
- LAPLANE, Adriana. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20. (Coleção educação contemporânea.)
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et al] (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.

- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.** [online]. V. 28, n.100, p. 661-690, 2007.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Washington/USA. 2006. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/mpsicor-de/arquivos/publicacao/714/Images/714_1.doc>. Acesso em 10 de fevereiro de 2008.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea), p. 93-120. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Docência em Formação)
- SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 25-102.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Hathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.