

INCLUSÃO ESCOLAR – VIA DE TRANSFORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Fernanda Ramalho Martins*

Juliana Ribeiro**

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

RESUMO

Objetiva-se no presente trabalho, evidenciar o constante esforço da Educação em priorizar o direito humano em seus aspectos legais e sociais, através da suplementação da inclusão escolar. Prioriza, ainda, demonstrar o processo de desenvolvimento da conscientização dos alunos, em rede pública de Campo Grande/MS, frente à inclusão escolar, capacitando-os para a aceitação das diversidades, tornando-os melhores seres humanos e imbuindo-os de serem propagadores de uma conscientização social.

Palavras-chave: Sociedade. Educação. Inclusão. Consciência

1 INTRODUÇÃO

A educação tem a responsabilidade de socializar, ou seja, possibilitar a convivência de um indivíduo na sociedade de forma qualitativa, viabilizando sua integração com o meio a que pertence.

A inclusão escolar é um processo educacional, por meio do qual todos os alunos com deficiência, incluídos no sistema, devem ser educados juntamente aos demais alunos, tendo apoio necessário para sua adequação e permanência em escolas de ensino regular.

De acordo com Batista (2006, p. 14), “A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar

uma turma é, na verdade, trabalhar com um grupo e com todas as possibilidades de se subdividi-las.” Para tal acontecimento, este trabalho busca elucidar aspectos de inclusão, de uma visão pragmática, ainda pouco evidenciada, almejando mudanças de consciência social.

2 DESENVOLVURA HISTÓRICA DA SOCIEDADE COMO AGENTE EDUCADOR

Desde a pré-história, o homem vem produzindo suas formas de relações. De início, simplificadas, construindo-as alicerçadas em uma estrutura de relacionamentos contínuos, interligados com papéis sociais pré-determinados, padronizando comportamentos inseridos em deveres e direitos.

* Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UNIASSELVI

** Tutora Externa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Polo Campo Grande – MS

Assim, em conformidade com sua estrutura social simbólica, o trabalho era distribuído de acordo com a competência de seus indivíduos, atrelada à característica do trabalho a ser executado. Primeiramente, em sociedade nômade, organizavam-se pela experiência e força. O grupo era liderado pelo mais forte caçador. Já, o mais velho vertia seus conhecimentos aos mais jovens e era, posteriormente, abandonado à morte quando se tornava dispensável ao grupo. Retratam-se aqui as rudimentares formas de exclusão social por seletividade, embasada no contexto histórico e em sua objetividade.

Com a sedentarização dos grupos, deu-se início à nova forma de subsistência, a agricultura, redistribuindo afazeres pela nova maneira de socialização. Agora, a figura feminina desempenhava seu papel inato à maternidade, tornando-a apta à agricultura, pois sua permanência local facilitava a execução desse tipo de trabalho. O homem, por sua natureza exploradora, ocupava-se da caça e pesca como meio de sustento à alimentação e às crenças. Neste momento histórico, um grupo social, com fixa localidade comum aos indivíduos, interagiu de maneira coesa. Esse é o surgimento dos primeiros agrupamentos sociais com graus de parentesco artificiais ou concretos, conceito este declarante a uma formação familiar.

Para seus afazeres, o homem foi aperfeiçoando técnicas e instrumentos de trabalho, favorecendo o início do comércio, exigindo-se tecnologias mais aprimoradas para transporte dessas mercadorias e relações, agora, mais aprimoradas, provindo a necessidade de uma sociedade, também mais elaborada.

O crescimento da produtividade agrícola proporcionou um excedente de alimentos e de mão de obra para os mercados locais e internacionais. A utilização mais racional da energia e dos transportes tornou possível e lucrativa a concentração da indústria nas cidades, a produção em larga escala e a venda dos produtos em mercados mais amplos e mais distantes. As modificações ocorridas na agricultura

e na indústria constituíram os requisitos necessários para a expansão das trocas e do comércio. Essa expansão, por sua vez, revigorou o desenvolvimento da indústria e das cidades. Várias cidades comerciais e industriais foram fundadas em decorrência da expansão do comércio, sobretudo o comércio de longa distância. (HUNT; SHERMAN, 2000, p. 25).

Neste período, as relações sociais dependiam de complexas organizações, com trabalhos diversificados que induziam ao aprimoramento da mão de obra através de conhecimentos propagados entre seus componentes.

Registra-se aqui a educação com informalidade, aquela sem compromisso educacional, ou seja, sem preocupação em promover o desenvolvimento das faculdades físicas, morais ou intelectuais de maneira sistematizada. Apenas, o conhecimento prático propagava-se entre os indivíduos sociais com fim único ao trabalho tecnicista.

Reportando-se ao Brasil, a história fez-se marco no transcurso da sociedade. A cultura indígena assinalava uma organização social rudimentar, sem objetividade metodológica. Somente obrigava-se à transmissão de desenvolvimento ao trabalho como garantia de sobrevivência da espécie.

Essa educação de aspecto informalizado veio a concretizar-se com a chegada dos portugueses que estabeleceram regras sociais capazes de propagar métodos procedimentais culminando o aprendizado humano/cultural. Assentada no monocultivismo e escravidão estabeleceu-se uma sociedade sem meios mobilizadores. A apropriação de conhecimento foi fato incisivo e imposto nessa forma de associação entre indivíduos de controle poderio e subordinativos.

Somente em 1550, com a necessidade de um modo governamental mais estabelecido, um governo centralizador, houve interesse em um meio educacional intencional, organizado e sistematizado. Criaram-se as primeiras

instituições sociais com intuito utilitário, de caráter profissionalizante. Uma educação restrita aos interesses da elite dirigente em detrimento de um bem público, de todos. Mais uma vez, firma-se uma sociedade de cunho segregativo e de exclusão. Agora, uma exclusão racial e econômica. Neste momento histórico, o fiel propósito da escola era transmitir valores, a evangelização católica, doutrinação ao trabalho e uma transplantação de cultura.

Ainda no período colonial, observa-se outro modo de exclusão, a de pessoas com deficiências. Essas eram confinadas em casa, pela família, e em caso de necessidade eram recolhidas às Santas Casas, ou mesmo, às prisões. Essa realidade modificou-se com a chegada da Família Real ao Brasil, quando tiveram início as primeiras ações de atendimento às pessoas com deficiência. A partir dessa primeira investida, em um processo lento, o deficiente inclui-se na sociedade como membro, não obstante, sem direitos aos quais lhes eram garantidos pela primeira Constituição Federal de 1888 em seu artigo 208, que incumbia o Estado do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Contudo, somente na metade do século XX, o deficiente foi recolhido às instituições especializadas, porém não garantia acesso a todas as deficiências. As instituições supriam o papel social da escola, com propósito único à assistência a saúde. No entanto “Do caso específico da educação pública brasileira, a escola tem sido muito mais um espaço de exclusão social do que propriamente de abertura de oportunidades”. (DÍAZ et al., 2009, p. 43).

3 INCLUSÃO ESCOLAR – UMA VISÃO APRECIATIVA

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 4.024/61 fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente

dentro da rede regular de ensino. Demarco de uma evolução para inclusão social. Agora o deficiente não mais será excluído em instituições específicas, mas poderá participar da sociedade como membro atuante à qual pertence. Inicia-se aqui uma nova expectativa, a “inclusão escolar”, meios de correção das diferenças sociais até então vigentes na história da educação brasileira. A Educação Especial passa a ter um cunho legal, quanto à regulação entre os serviços ofertados pelo poder público e pelas instituições assistenciais.

Com o advento da Lei nº 5.692/71, vê-se uma involução na trajetória da educação especial, ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, com atraso quanto à faixa etária regular de matrícula e os superdotados, pois explicita às necessidades educacionais especiais, enfatizando o encaminhamento desses alunos para escolas especiais. A Educação Especial passa a ter um perfil escolar.

Entretanto, apesar da justiça da proposta de não se excluir uma criança do acesso à educação por sua singular condição física ou mental, o que percebemos é um total despreparo da sociedade em geral e das escolas em particular para empreender a tarefa de transformação que a inclusão exige. (DÍAZ et al., 2009, p. 45).

O MEC, em 1973, veio abrilhantar a educação especial com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável por essa administração no Brasil, impelindo ações de cunho educacional aos deficientes e superdotados. Esse evento alavancou a educação especial no processo construtivo de uma sociedade mais igualitária e justa.

A Constituição Federal de 1988, em seus art. 205, 206 e 208, estabelece, respectivamente, a garantia de educação a todos, acesso e permanência na escola de maneira igualitária e atendimento especializado, preferencialmente na rede

regular de ensino. Agora a Educação Especial perde seu caráter federal. Estipula-se aqui a necessidade de mudanças emergentes, antepondo-se aos impedimentos decorrentes da estrutura educacional até então constituída (JUSBRASIL, 2013).

Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, reafirma o direito da criança especial ao ensino regular, quando esta determina que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Deveres e direitos percorrem a mesma trajetória, estruturando a relação social em vista dos direitos civis adquiridos no decurso histórico. Ainda nesta década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 e a Declaração de Salamanca, em 1994, contemplam as políticas públicas da educação inclusiva, quando se referem a “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” e “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”.

A Política Nacional de Educação Especial, em 1994, destaca o “direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” e reconhece as “dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2007). É clara a restrição de acesso àqueles que pela deficiência não alcançam o quesito necessário para incluir-se nas normas da política educacional.

A opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, através da *Declaração de Salamanca* (1994). O reflexo deste

movimento pela inclusão está visivelmente expresso na legislação brasileira, que se posiciona pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns da escola, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 1999).

Restabelecendo o senão supracitado, complementa a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu art. 59, que assegura currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às necessidades dos alunos, antes excluídos do direito ao ensino regular por não acompanharem o ritmo dos alunos ditos normais.

O Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, enunciando a educação especial como uma tendência a percorrer todos os níveis e modalidades de ensino, propiciando o acesso do aluno especial ao ensino regular.

A Convenção de Guatemala (1999) publicada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, declara “a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento da sua integração na sociedade, define a discriminação e dá outras providências”. Mais uma vez tenta-se a integração social da pessoa com deficiência, fixando a importância do convívio em seu sentido amplo e propagador, sem extinção de nenhuma de seus aspectos. Vê-se aqui a necessidade de recursos humanos especializados para atender a toda essa exigência que vem vinculando à escola o alcance de uma integralidade básica desse indivíduo especial.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, prevê e institui a necessidade de uma organização curricular das instituições de ensino superior, para uma formação docente focada à diversidade,

baseando-se em conhecimentos sobre as especificidades dos alunos especiais. Desta forma, o aluno especial terá amparo legal e formal para seu ingresso ao ensino regular, concorrendo ao aprendizado formatizado, porém com cuidados especializados. Complementando essa resolução, vem a Lei nº 10.436/02 que reconhece Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de comunicação e expressão e sendo esta disciplina integrante ao currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos. Em consonância a essa Lei, a Portaria nº 2.678/02 do MEC normatiza o Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003 é provido pelo MEC o Programa Educacional Inclusiva: direito à diversidade, que modifica o sistema de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Tem-se então, a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, com atendimento educacional especializado dentro do ensino regular, com preparação de gestores e educadores. Neste momento, passa-se a atender de maneira exclusiva, o aluno especial, desenvolvendo suas habilidades em prol de suas dificuldades.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, inclui a LIBRAS como disciplina curricular, certifica professores, instrutores e intérpretes de LIBRAS, regulamenta o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e normatiza a educação bilíngue no ensino regular.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituindo salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

O Decreto nº 6.571/2008, que regulamenta a Lei nº 9.394/96 e acrescenta o Decreto nº 6.253/2007, afirma que “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em

articulação com as demais políticas públicas”. E ainda, “o atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino [...]”.

A Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010, veio regulamentar a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, reforçando o acesso do aluno especial em escolas públicas e ainda a contempla no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola.

O Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o Decreto nº 6.253/2007 dispõe da dupla matrícula do aluno especial, sendo tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

É fato que a Educação Especial veio cumprindo uma trajetória de evolução no percurso histórico educacional. Todavia, ainda apresenta caráter excludente no tangente à socialização escolar, retardando a efetiva inclusão social.

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS – RETROSPECTIVA HISTÓRICA E ESTRUTURAÇÃO

A história da Educação Especial em Campo Grande/MS teve início com algumas ações particulares para o atendimento aos portadores de deficiência através da criação do Instituto para Cegos “Florivaldo Vargas” (ISMAC) em 1958 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1971. Iniciativa essa, no intuito de socializar as crianças, até então, com seus direitos de cidadão, extirpados. Até o presente momento, a Educação Especial encontrava-se no âmbito particular.

Em 1981, a Educação Especial oficializou-se por intermédio do Decreto nº 1.231, de 23/08/81, que instituía o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e

Social (CRAMPS), formado pelo Serviço de Atendimento Precoce (SEAPRE) e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (SEDEA). Ainda houve a criação da Diretoria de Educação Especial, com o objetivo de implementar a Política de Educação Especial no Estado.

Em 1982, por intermédio da Resolução nº 01 a Secretaria de Educação do Estado promoveu a criação, normas de funcionamento e controle de classes especiais para atendimento da Educação Especial. Em seguida, por verificação de falhas na desenvoltura do trabalho, o mesmo foi reestruturado em três núcleos, sendo eles, deficiência mental, auditiva e visual; implementação de atendimento especializado (deficiência física e superdotados); e problemas de conduta. No mesmo ano foi criado o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA). Esse centro busca habilitar os surdos profundos e severos ao ingresso no ensino regular.

Verifica-se aqui, a ação da Educação Especial, ainda pouco implementada para atingir a plenitude necessária à inclusão social. Os atendimentos eram realizados em classe especiais, vinculadas ao sistema estadual.

Foi na década de 70 que a Educação Especial irrompeu no Município de Campo Grande/ MS, antes mesmo da divisão do estado, mediante apoio itinerante às diversas unidades escolares. Era composto por profissionais da área de Psicologia e Serviço Social, objetivando o acompanhamento dos alunos com dificuldades no aprendizado, tentando superar o fracasso escolar destes. Conforme Corrêa e Neres foi a divisão que suplantou a necessidade de autonomia municipal frente à Educação Especial.

Nos anos de 1977, quando o estado de Mato Grosso foi dividido e Campo Grande elevada à capital do novo estado de Mato Grosso do Sul, o prefeito em exercício “[...] declara que a cidade estava bem assistida de escolas: eram cerca de 20 mil alunos e 800

professores vinculados ao poder municipal” (BITTAR; FERREIRA, 1999, p. 190). Para os autores, ao que tudo indica, o fato de Campo Grande ter ocupado a posição de centro político do Sul do Estado e ao se tornar ao mesmo tempo “capital econômica”, tenha impulsionada a construção de uma rede de escolas municipais. (BITTAR; FERREIRA, 1999, p. 190).

Campo Grande, agora, está à frente de sua educação, com a descentralizada da Educação Especial que até então era de exclusividade estatal. Com os Decretos nº 5192 e nº 5193, de 4/6/1985, aprovaram-se os regimentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da Secretaria Municipal da Cultura e do Esporte. À SEMED, coube várias competências distribuídas em seus setores. Faz-se relevância destacar a Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE).

Em 1985, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um projeto para atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, efetuando abertura de “classes de recursos” em três escolas selecionadas pelo alto índice de evasão escolar e repetência. Contudo, os casos de alunos com maior comprometimento, ainda eram encaminhados para as escolas estaduais. Em 1986, o projeto foi ampliado pela necessidade de preparação de professores para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No final deste mesmo ano, as salas de recursos foram suprimidas em detrimento à criação do Serviço da Equipe Multiprofissional composta por assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, orientador educacional e professor especializado em deficiência visual. Os alunos, dos quais se suspeitava de deficiência, eram encaminhados a instituições especializadas no município (APAE, Pestalozzi, Colibri, ISMAC e CEADA) e às classes de recursos do estado.

A criação do serviço da Secretaria de Apoio Pedagógico às escolas deu-se em 1990. Os alunos que necessitassem de intervenção, mais uma vez seriam conduzidos

à rede estadual de ensino.

Em 1993, implantou-se um setor para a Educação Especial com subdivisões da equipe por área de trabalho, denominado Núcleo de Educação Especial (Deficiência Auditiva – DA, Deficiência Mental – DM, Deficiência Visual – DV, Deficiência Física – DF), entretanto, não ofereciam serviços de apoio na Rede Municipal de Ensino.

No ano de 1994, através de uma equipe itinerante dentro das escolas, foi possível o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizado e suspeita de deficiência. Todavia, os casos de maior relevância prosseguiram para a rede estadual.

A Educação Especial, em 2000, revestiu-se de novas mudanças através da criação da Divisão de Educação Especial na Rede Municipal, imbuindo-se do atendimento da REME aos serviços da mesma.

Em 2002, a Educação Especial integra-se à estrutura da Secretaria (SEMED) mediante o Decreto nº 8510, em 9 de agosto. Neste mesmo ano, pelo Conselho Municipal de Educação pública, com Deliberação nº77, de 5 de dezembro, fez-se presente em todas as etapas da educação básica. Com o advento crescente de matrículas, em 2004, a Reme já possuía 25 salas para atendimento deficiência mental, 10 para deficiência auditiva, 1 para deficiência visual, 9 escolas com intérprete de língua brasileira de sinais e 7 escolas com professor de apoio itinerante. A Educação Especial toma novo direcionamento, acompanhando a demanda da necessidade escolar. Durante 2005 e 2006 passa a oferecer atividades na brinquedoteca, capacitação para o mercado de trabalho, psicopedagogia, oficina de libras, curso para intérpretes, fonoterapia, capoeira, alfabetização em braile e a biblioteca braile Helen Keller (CAMPO GRANDE/SEMED, 2006).

Para que todo esse serviço fosse disponibilizado, foi necessário firmar convênios com instituições especializadas

e universidades. Em 2007, a Divisão de Educação Especial é transformada em Departamento (DEE), ampliando os serviços de apoio às unidades escolares, implantando nova estrutura através de seis Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico – NUMAPS. Esses núcleos têm a finalidade identificar os alunos com deficiência matriculados no ensino regular, oferecendo-lhes apoio psicopedagógico, e ainda, quando necessário, encaminhá-los a conveniados para avaliação. Os NUMAPS estão arraigados em polos localizados em escolas da REME para tornar acessível o acompanhamento dos alunos e professores.

Para melhor compreensão do funcionamento dos técnicos e profissionais dentro das escolas públicas para o suporte da inclusão escolar, fez-se necessária a realização de entrevistas e observações em campo da rotina escolar para inclusão dos alunos especiais e dos profissionais supracitados. Em entrevista concedida pela professora Rosana Maria Resende Ferreira, técnica de Educação Especial, membro da equipe de apoio da SEMED, setor de formação profissional, tem-se a estruturação da Educação Especial subsidiada pela SEMED. Esta contém um núcleo específico de apoio ao núcleo de técnicos distribuídos em seis regiões estratégicas para atender às unidades escolares da rede pública municipal. Consta, ainda, de um núcleo de apoio e suporte aos alunos com deficiência física e paralisia cerebral; núcleo de apoio e suporte aos alunos com deficiência auditiva; núcleo de produção braile e tipos ampliados para alunos com baixa visão e deficiência visual total; apoio e suporte ao CEINF e ao EJA. Todos esses núcleos oferecem formação continuada aos professores e à equipe técnica escolar.

Os alunos recebem atendimento especializado de Terapia Ocupacional (TO), Fonoaudiologia (Fono), Fisioterapia (Fisio) e Psicologia (Psico) em três instituições contratadas e uma ONG (ACPD, Colibri, Horizonte e Cotelengo). A SEMED ainda conta com 63 salas de e cursos, sendo duas

tipo 2 que visam atender especificamente alunos com deficiências visuais. Mantém-se uma parceria com o setor de psiquiatria da Santa Casa, para onde são encaminhados os alunos com suspeita de deficiência para avaliação e psicodiagnóstico.

Há presença de uma sala de recursos multifuncional que atende aos alunos com suspeita de altas habilidades e superdotação. Depois da avaliação são encaminhados à neuropsicologia. A professora ainda aborda o sucesso da inclusão nesses anos de atuação, onde pontua uma notória diferença no cidadão que, desde cedo, tem convivência com a diversidade. A psicóloga Teresa Cristina do Nascimento Tavares, técnica do NUMAPS, relata a necessidade de um esforço conjunto de todos os profissionais envolvidos na inclusão do aluno concomitante à família, com continuadas reflexões e avaliações específicas de cada membro supracitado e adaptações da prática pedagógica para que o aluno especial possa desenvolver suas habilidades junto ao professor/mediador, buscando minimizar as suas dificuldades.

Para a pesquisa de campo, foi selecionada a E. M. Celina Martins Jallad, em junho de 2012, cuja direção é representada pela professora Sirlei Barboza da Silva. Ela disserta sobre as dificuldades encontradas em sua gestão, referentes à inclusão escolar. Aborda o aspecto disciplinar, como empecilho na desenvoltura do aluno especial, assim como sua falta de interesse devido ao não apoio familiar, ou mesmo, pela não aceitação da deficiência do aluno por parte dos seus. Ainda, duas são as obstruções que dificultam o acontecimento da inclusão escolar, sendo essas destinadas ao não preparo do professor para atuar na Educação Especial e a delonga no atendimento dos órgãos públicos para avaliações e diagnósticos, dificultando assim a atuação do professor regente e/ou auxiliar, como também do estagiário no processo ensino/aprendizagem.

Na realidade da coordenação escolar, percebe-se equívoco do sistema educacional regular, quanto a não introdução de instruções

para este profissional, referente à sua atuação junto à Educação Especial. Em relação ao aluno especial, a coordenação prioriza o desconhecimento das limitações resultantes da deficiência que o aluno apresenta, devido às suas especificidades, produzindo dificuldade na escolha de estratégias para auxílio deste, conforme relato da coordenadora Patrícia Aparecida da Silva Corrêa Legal.

As dificuldades levantadas pela professora regente de sala com aluno de inclusão, Solange Almeida Araújo, apoia-se no despreparo quanto ao conhecimento das limitações do aluno inclusivo, conforme sua deficiência. Relata da necessidade de formação continuada dos profissionais e revisão metodológica constante como processo avaliativo do próprio trabalho. Acredita que para o sucesso da inclusão é necessária a mediação quanto à socialização do aluno inclusivo com os da sala. Também demonstra os benefícios decorrentes da atuação do professor auxiliar dentro da sala, junto o professor regente, imbuído de adaptar o planejamento da sala para que o ensino/aprendizagem corra de maneira satisfatória. Ainda ressalva que é de grande valia para o sucesso do desenvolvimento do aluno especial, fazer-se presente a integração família/aluno/escola.

Nesta instituição de pesquisa, encontra-se em estágio remunerado a aluna do Curso de Pedagogia Fernanda Beatriz de Lima Arévalo. Aborda aspectos de sua atuação como aluna especial (deficiência física) enfatizando o objetivo de auxílio à professora regente, além de se responsabilizar pela higiene e alimentação da aluna. Retrata a necessidade da presença de um auxiliar como fator condicional a sua presença. Em relação à socialização da sala com a aluna especial, a estagiária observa situações distintas no tocante à aceitação da aluna especial, por esta apresentar comprometimentos físicos e restritivos. Não obstante, alguns colegas já interagem normalmente com a aluna, adaptando-se às suas limitações. Em relação às demais crianças da escola, mostra certa

curiosidade por parte delas, porém sem afetar a sua aceitação como membro escolar. Como monitora, Ivone Santos da Silva, realiza o seu trabalho na hora da recreação junto aos alunos. Esta faz observação relevante da interação do aluno especial com os demais alunos, contudo, salienta o comprometimento que a socialização pode sofrer decorrente da deficiência apresentada pelo aluno especial. De uma forma geral, relata o progresso desses alunos quanto à socialização dos mesmos e ainda, comenta da procura das crianças ditas “normais” pela interação com os alunos especiais, aceitando e respeitando suas limitações.

Ao entrevistar mãe de aluna especial, esta salientou que em primeiro momento de contato de outras crianças com a filha, às vezes, ocorreu situação de resistência, que logo foi extinta pela facilidade comunicativa que sua filha apresenta. Somente com um ano e um mês foram detectadas pelos pais alterações que julgaram necessário acompanhamento médico, quando foi diagnosticada surdez e algumas alterações (não descritas por ela), contudo, obteve melhora com o tempo. Ressaltou a importância para o desenvolvimento do aprendizado de sua filha, a interação família/escola, como troca de experiência para o acréscimo educacional. Todo o sistema escolar está imbuído no alcance da inclusão escolar como um processo efetivo e eficaz, embora muitos são os obstáculos para essa realização.

5 CONCLUSÃO

No percurso do trabalho, viu-se pouca referência quanto ao processo de adaptação das crianças “ditas normais” frente às dificuldades apresentadas pela criança especial em sala de ensino regular. Pouco se fala da aceitação e entendimento dessas mesmas crianças em relação à presença de um professor auxiliar no mesmo ambiente, proporcionando atividades diversificadas e diferenciadas para um ou poucos alunos.

Como a criança especial é percebida

por seus colegas ao apresentar atitudes aceitáveis pelo professor, contudo não nos demais? Quem é responsável por essa mediação? Frente a estes questionamentos, vejo a necessidade de uma reformulação nas estratégias decorridas da mediação do professor regente perante os alunos, para que percebam a diversidade, capacitando-os à aceitação e proporcionando a elaboração de uma consciência social balida de preconceitos, valendo-se disso para agir como cidadão modificador participando ativamente da inclusão escolar, e mais, ser agente transformador para construção de uma sociedade igualitária e inclusiva, sendo ela em âmbito familiar ou social.

Consta na minha vivência na Educação Especial, como professora auxiliar, que quando há mediação nesse processo de conhecimento à diversidade escolar, os próprios alunos buscam meios de interação social com o aluno especial. A exemplo disso, vejo os alunos em processo de observação e imitação, buscarem a interação com a aluna em questão, por intermédio da língua de sinais LIBRAS, rompendo barreiras pré-existentes.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA, Júnior, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos da educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco (Org.). **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz Editora, 1999, p. 169-195.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais e especiais. Brasília, 1999.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CAMPO GRANDE. **Relatório SEMED/DEE - 2002 a 2006**. Campo Grande: SEMED, 2006.

DÍAZ, Félix, et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J. **História do pensamento econômico**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

JUSBRASIL. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SANTOS, Miralva Jesus dos; GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; ARAÚJO, Sheila Correia de. Deficiência Visual e Surdocegueira. In: DÍAZ, Félix; BORDAS,

Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Org.). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.