

A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva

Roberta Rossarolla Forgiarini ¹

RESUMO - A temática da inclusão escolar encontra-se bastante presente nos discursos e políticas educacionais nos últimos anos, assim, vemos crescer tentativas de implementação de ações inclusivas no contexto escolar. Neste viés, o presente estudo busca responder a seguinte questão: Como o princípio da autonomia se articula nas políticas de inclusão e influencia as práticas educacionais? Penso ser importante analisar essa questão devido ao fato de encontrarmos o princípio da autonomia presente nos discursos políticos e educacionais atuais. A pesquisa está sendo realizada em uma instituição de ensino da cidade de Santa Maria/RS. Meu intento é problematizar as questões relacionadas à educação inclusiva e discutir que, apesar dos supostos avanços ocorridos nos últimos anos, a escola regular e a Educação Especial ocupam lugares diferenciados, mas ainda utilizam práticas segregacionistas e normativas para lidar com a deficiência. Pretendo aprofundar o debate buscando compreender as teias que se enredam na proposta da educação inclusiva e como estas influenciam o contexto escolar, a educação dos sujeitos incluídos e a produção de sua autonomia.

Palavras-chave: Inclusão. Autonomia. Políticas Públicas.

The production of autonomy in the deficient subject: contributions of the inclusive school

ABSTRACT - The issue of school enrollment is very present in the speeches and educational policies in recent years, so we see growing attempts to implement inclusive actions in the school context. In this vein, this study seeks to answer the following question: How does the principle of autonomy is articulated in the policies of inclusion and influence educational practices? I think it is important to analyze this issue due to the fact that we found the principle of autonomy present in the current educational and political speeches. The research is being conducted in a teaching institution in the city of Santa Maria / RS. My intent is to discuss issues related to inclusive education and argue that, despite the supposed advances in recent years, special education and regular school occupy different places, but still use segregationist practices and rules for dealing with disability. I intend to deepen the debate in order to understand the webs that are entangled in the proposal of inclusive education and how they influence the school environment, education of the subjects included and the production of their autonomy.

Keywords: Inclusion, Autonomy. Public Policies.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Introdução

A temática da inclusão escolar encontra-se bastante presente nos discursos e políticas educacionais nos últimos anos, dessa forma, vemos crescer as tentativas de implementação de ações inclusivas no contexto escolar fazendo com que esta seja vista como a solução para a educação dos sujeitos com deficiência. A educação inclusiva ocupa lugar de destaque no panorama educacional desde meados dos anos 90, quando a escola e a sociedade começam a se preocupar e discutir as questões relacionadas à inclusão, neste período se inicia uma tentativa de alteração do cenário educacional e percebe-se uma busca pela modificação dos sistemas paralelos de ensino (o regular e o especial), a ideia principal era mostrar que existem espaços mais adequados para a escolarização dos alunos com deficiência. A educação especial, responsável por auxiliar os alunos deficientes e seus professores para que as escolas tornem-se inclusivas, saiu do espaço especializado e migrou para as escolas regulares e ocupou-se daqueles que necessitam de auxílio para permanecer na escola.

Entendo que olhar para a escola significa compreender as ações que determinam os sujeitos, suas aprendizagens, seus conhecimentos, sua forma de ser e de se constituir. Meu intento é problematizar as questões relacionadas à educação inclusiva e discutir que, apesar dos supostos avanços ocorridos nos últimos anos a escola regular e a Educação Especial ocupam lugares diferenciados, mas ainda utilizam práticas

segregacionistas e normativas para lidar com a deficiência.

Procuro analisar as atuais políticas de inclusão para compreender os movimentos ocorridos nas últimas décadas em direção às tentativas de efetivação da educação inclusiva. Deste modo busco responder à seguinte questão: Como o princípio da autonomia se articula nas políticas de inclusão e influencia as práticas educacionais? Para responder a questão problema delimitei o seguinte objetivo: analisar as atuais políticas de inclusão buscando compreender como o princípio da autonomia permeia os discursos inclusivos e, por sua vez, influencia as práticas educacionais.

Compreendo que o princípio de autonomia aparece fortemente ancorado nos discursos inclusivos e pode influenciar as práticas escolares na tentativa de produzir sujeitos autônomos, capazes de viver de forma independente na sociedade.

2. Educação Especial – do espaço especializado à escola comum

A segregação de pessoas consideradas diferentes dos padrões normais inventados pela sociedade ocorre desde o início dos tempos. Existem diversos relatos sobre a forma como estas pessoas eram excluídas ou, muitas vezes, eliminadas por suas diferenças e imperfeições. Segundo Bauman (1998, p. 27) “Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável”. Até o século XVIII, a deficiência estava ligada ao misticismo e ao ocultismo. A religião, ao colocar o homem como imagem e

semelhança de Deus, apregoava a ideia de condição humana incluindo a perfeição física e mental. Caso não fossem semelhantes a Deus, “portadores de deficiência”, ou “imperfeitos”, eram colocados à margem da condição humana (MAZZOTA, 2003, p. 16). Em consequência disso, não havia preocupação em organizar serviços que atendessem estes indivíduos.

Entre os séculos XVIII e XIX, surge, nas matas do sul da França, o caso do menino de Aveyron (que apresentava comportamentos selvagens e não era conhecedor do uso da palavra), que se torna motivo de curiosidade da comunidade em geral e de grande interesse entre filósofos e cientistas. O menino, ao chegar ao Instituto dos Surdos-Mudos em Paris, foi submetido aos “olhares” da sociedade, que designou um grupo de pessoas para examiná-lo e observar o estado em que se encontrava. Entre eles o médico Philippe Pinel, que compara o caso aos de outros indivíduos que se encontravam no Hospital Bicêtre.

As conclusões o levaram a crer que o selvagem de Aveyron era ‘idiota’, motivo pelo qual havia sido abandonado na floresta. Para o médico, era impossível sua recuperação e educação. Mas, seu aluno, Jean Marc-Gaspard Itard examina o “selvagem de Aveyron” e interessa-se pela ideia de educá-lo e integrá-lo à sociedade. Com os mesmos princípios epistemológicos do professor Pinel, Itard diagnostica o estado do menino como ‘privação da convivência social’. Jean Itard foi o médico responsável pela possibilidade de educação do selvagem e foi também quem inaugurou o campo denominado de médico-pedagógico, mais conhecido como Educação Especial. Trata-se de

um campo em que se articulavam os saberes médicos da época com a possibilidade de educação do menino selvagem.

A Educação Especial inicia no Brasil Colônia com o “deficiente físico” no século XVII. Naquela época, eram considerados deficientes físicos todos aqueles que possuíam qualquer tipo de deficiência (JANNUZZI, 1985). A Constituição de 1824 impedia que os adultos, com incapacidade física ou moral, exercessem seus direitos políticos. Desse modo, os deficientes eram privados da cidadania e, também, dos serviços educacionais. Somente no século XIX iniciam no Brasil as ações na área da Educação Especial com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos no Rio de Janeiro (atualmente Instituto Benjamin Constant - IBC) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional da Educação de Surdos - INES). É interessante ressaltar que esses institutos surgem com o intuito de normalizar a diferença, isto é, tornar os sujeitos deficientes aptos à vida em sociedade e o mais próximo possível dos padrões de normalidade.

Com a criação da Lei da obrigatoriedade escolar, introduzida em países europeus a pouco mais de 100 anos (no Brasil, décadas depois), ocorre a possibilidade de educar todos as crianças no mesmo espaço. A Lei previa escolas públicas, obrigatórias e gratuitas para todos, dessa maneira torna-se mais econômico e eficaz controlar normais e anormais, evitando, assim, possíveis gastos com manicômios e prisões. A escola pública obrigatória surge como espaço de civilização da criança operária em grande parte dos países industriais no final do século XIX. Institui-se a escola pública e gratuita “no preciso

momento em que se produzem uma série de equações entre loucos, criminosos, degenerados e crianças enquanto sujeitos situados, na escala filogenética, em uma posição muito próxima da animalidade” (ÁLVARES-ÚRIA, 1996, p. 90).

Para Beyer (2005, p. 12) a organização escolar nas práticas históricas da educação especial e das escolas especiais sempre ocorreu pela racionalidade que alegava: “deixem os alunos (especiais) virem a nós”. Desse modo, através de laudos, anamneses e histórias de vida, as pessoas com deficiência eram conduzidas para escolas especiais onde encontrariam os recursos pedagógicos necessários para sua educação. Desse modo, as escolas especiais tornam-se os únicos espaços possíveis de “atendimento” às pessoas com deficiência, pois em seu âmago possuem as técnicas para o ensino dos anormais.

Com a desinstitucionalização dos sujeitos deficientes, temos o surgimento, em meados dos anos 60, do movimento denominado de Integração Escolar que “(...) relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo, aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença”. (CORREIA, 1999, p. 19). Sasaki (1999) afirma que o conceito de escola integrada se baseia no seguinte sistema: escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes regulares, ou, pelo menos, em ambientes “o menos restritivo possível”.

Segundo este modelo, só se consideram integrados aqueles estudantes com deficiência que conseguem adaptar-se à classe comum como esta se apresenta, portanto sem modificações no sistema de ensino. A educação integradora exigia

adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais. Pode-se perceber que este sistema torna-se excludente, pois é o aluno que deve adaptar-se ao sistema de ensino e não a escola, os professores, os colegas, etc. A integração é uma prática seletiva, o aluno com deficiência deve se adaptar aos parâmetros de normalidade e deveria se enquadrar aos pré-requisitos da classe em que estava inserido.

O princípio de normalização, eixo central do movimento integracionista, consiste em o deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto o possível. Posteriormente, emergiu um segundo princípio educacional a ele acoplado o “mainstreaming”, isto é, levá-los a seguir a vida dos indivíduos ditos normais, foi exatamente esta fixação de normalidade que acabou gerando a ruptura do paradigma da integração. Os deficientes acabaram sendo considerados como doentes sem poder seguir o estilo de vida dos demais. Segundo Mrech (1999), isto se tornou uma prática comum. Os deficientes jamais poderiam se adaptar aos moldes de normalidade que lhes eram propostos pela sociedade, o efeito deste tipo de procedimento é que ele acabou responsabilizando os deficientes pelos “problemas” que apresentavam.

Ativistas do movimento liderado por pessoas com deficiência sempre combateram esta forma de atendimento, entendiam que não era justa essa exigência da sociedade no sentido de que estes sujeitos precisavam provar estarem aptos para ingressar no sistema educacional. Assim, caberia a sociedade, incluindo aí as escolas comuns, modificar seu paradigma

educacional e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, a fim de que pudessem tornar-se mais adequadas às necessidades de seus alunos. Surge, então, o conceito de inclusão, que propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência.

Desse modo, inicia-se uma tentativa de incluir alunos com deficiências nas classes regulares das escolas comuns, isto ocorre, em meados dos anos 90, a partir da Declaração de Salamanca (1994), a ideia de incluir o deficiente na escola regular torna-se uma prática recomendada e o discurso da escola inclusiva, como espaço de “acolhimento” da diferença ganha força e passa a ser defendido por um número cada vez maior de pessoas.

Por sua vez, a Declaração de Salamanca possibilita o encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais. Desse modo, seu texto declara que a Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994) oportunizou a colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990, promovendo uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das pessoas com deficiência nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

Em consonância com a Declaração de Salamanca é promulgada no Brasil a LDB 9493/96 que preconiza a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Em seu texto encontramos pela primeira vez um capítulo específico para a Educação Especial, dessa forma, temos no Capítulo V, Artigo 58:

“Entende-se por Educação Especial, para efeitos dessa Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996), dessa maneira, é revisto o conceito de Educação Especial e destaca-se o compromisso do Poder Público em ampliar as ações de inclusivas no país.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio as instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, Art. 60)

Com a promulgação da referida LDBEN vemos surgir vários documentos legais que preveem as condições de oferta de serviços que buscam efetivar a educação inclusiva. São diretrizes educacionais que preconizam desde as questões de financiamento, quanto à formação de professores, passando pela organização dos serviços prestados aos alunos incluídos, as modificações que devem ocorrer nas escolas para o “acolhimento” destes alunos, entre outros. Neste momento vimos surgir a inclusão como uma prática obrigatória, que imprime nos deficientes a necessidade de estar na escola dita inclusiva, passamos então da possibilidade para a obrigatoriedade.

Penso ser importante levantar essa questão, pois, a inclusão ocorre independente das condições das escolas, dos professores e das ações praticadas pelos mesmos. Encontramos nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001) assegurado a educação

dos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica. Conforme esse documento os sistemas de ensino devem matricular “todos” os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento estes educandos e, ainda, assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Entende-se como ‘alunos com necessidades educacionais especiais’ aqueles que, durante o processo educativo, apresentam dificuldades de desenvolvimento atreladas a causas orgânicas específicas, relacionadas às deficiências, dificuldades de comunicação e sinalização, altas habilidades ou superdotação.

As Diretrizes apregoam que com as ações inclusivas o sistema de ensino do país avançou em relação ao que antes existia, já que a inclusão propõe uma reorganização das escolas para que se constituam em espaços democráticos e adequados para atender a toda diversidade de alunos, sem distinção alguma. Desse modo, a inclusão deve não só ser aceita como também almejada por todos, sendo vista como uma possibilidade de superação das práticas segregadoras.

Em consonância com essas Diretrizes, em 2008 é apresentada ao país a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A referida Política tem como objetivo o acesso principal, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação

superior; Atendimento Educacional Especializado (AEE); continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. O Decreto nº 6571/08, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado, objetiva ampliar a oferta deste aos alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino regular. O referido atendimento é caracterizado pelo conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular e deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A criação das referidas Leis trazem em seu cerne o discurso do politicamente correto, quando inferem que o lugar das pessoas com deficiência é dentro das escolas regulares, percebe-se, entretanto, que a inclusão atrela-se à exclusão. Já que existem momentos e espaços onde todos podem estar juntos e outros em que devem estar separados, desse modo ocupar o mesmo espaço físico não significa que o sujeito

deficiente esteja se beneficiando das ‘oportunidades’ que lhe são ofertadas, podemos encontrar nas escolas regulares ditas inclusivas, vários exemplos de exclusão travestida de inclusão, já que mesmo estando junto com os ‘normais’ estes indivíduos ainda habitam o espaço do anormal, do estranho.

Conforme esse pensamento percebe-se que não basta incluir as pessoas com deficiência no ensino regular. Ocupar o mesmo espaço que os ditos normais não significa ser aceito e estar efetivamente incluído, pois as exclusões acontecem de formas veladas ou, até mesmo, explícitas. As leis criadas para promover a inclusão, tomo como exemplo a Política Nacional de Educação Especial, que traz em suas páginas gráficos demonstrando o sucesso da inclusão, de acordo com o crescimento do número de matrículas em escolas públicas e privadas, não se preocupam em mostrar a verdadeira realidade educacional, já que não consideram o número de evasões, as condições reais das escolas, a formação dos professores, entre outros.

A educação especial é responsável por auxiliar os alunos deficientes e seus professores para que as escolas tornem-se inclusivas, saiu do espaço especializado, onde ocupava um lugar de destaque, e migrou para as escolas regulares, mas ainda se ocupa do anormal, do estranho, do sujeito deficiente, que necessita de auxílio para permanecer na escola que em foi acolhido, nesse sentido a escola regular demarca territórios, espaços que podem ser ocupados por esses indivíduos, criam-se Salas de Recursos, Laboratórios de Aprendizagem, entre outros, que dizem da diferença e são responsáveis pela

“aprendizagem” desses sujeitos. Vemos que ainda existe um espaço especializado nas escolas regulares e que busca estabelecer a norma nos sujeitos incluídos, pois necessitam desta para permanecer no espaço inclusivo.

3. A produção da autonomia no espaço escolar

O conceito de autonomia tem sido construído, historicamente, no contexto de diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de seu percurso. Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autosuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis.

Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei). Ferrater Mora (1965) define autonomia como uma realidade que é regida por uma lei própria. Segundo Abbagnano (1962, p. 93), é bastante usada a expressão "princípio autônomo" no sentido de que o princípio tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra de sua ação.

Freire (2000) apregoa que os educadores devem estar atentos à passagem da heteronomia para a autonomia. Identifica-se, a partir do seu pensamento sócio-político-pedagógico, que a autonomia é a condição sócio-histórica de uma pessoa ou povo que tenha se libertado das

opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação. Dessa forma, a autonomia tem a ver com o que Freire (1983, p. 108) chama de "ser para si" e no contexto histórico subdesenvolvido dos oprimidos, autonomia está relacionada com a libertação.

Já heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é "ser para outro" (idem, p. 38). Desse modo, podemos inferir que as opressões, em geral, vão configurar uma situação de heteronomia, e uma educação voltada para a libertação pode conduzir as pessoas a serem autônomas. Percebe-se que os escritos de Freire são uma denúncia aos sistemas social, político, econômico e educacional, que favorecem a perpetuação da heteronomia. O autor denuncia as realidades que levam à heteronomia e propõe uma educação que busca construir uma realidade social que possibilite a autonomia, propõe um processo de ensino que possibilite a construção de condições para todos poderem ser "seres para si".

Através da análise dos conceitos de autonomia, podemos inferir que as ações desenvolvidas nas escolas buscam a produção de sujeitos autônomos, capazes de autogestão e superação da heteronomia. As escolas inclusivas também apresentam em seus discursos e práticas educacionais, alternativas que possibilitam aos sujeitos o desenvolvimento de sua autonomia. Nesse sentido, entendo que também os sujeitos com deficiência são estimulados a alcançar a autonomia, para que possam sobreviver e conviver de maneira independente na sociedade. Estas questões estão atreladas a uma visão de

homem e sociedade e a escola, por sua vez, toma para si a concretização desses ideais, podemos, então, concluir que esta está a serviço do Estado, de suas políticas e de seus ideais de ser humano.

4. Práticas pedagógicas no contexto escolar inclusivo

A escola para todos não é uma invenção recente. Com a criação da Lei da obrigatoriedade escolar, introduzida em países europeus há pouco mais de um século (no Brasil, décadas depois), ocorre a possibilidade de educar todas as crianças no mesmo espaço. A Lei previa escolas públicas, obrigatórias e gratuitas para todos, dessa maneira torna-se mais econômico e eficaz controlar todos os sujeitos. A escola pública obrigatória surge como espaço de civilização da criança operária em grande parte dos países industriais no final do século XIX.

Observa-se que com a criação da escola obrigatória, agravam-se as dificuldades de algumas crianças em acompanhar os conteúdos escolares, surge, então, a necessidade de criar locais e saberes onde se possa controlar, disciplinar o diferente, que deve ser normalizado. Desse modo, para os alunos que não se enquadram nos padrões de normalidade são inventados espaços mais adequados para sua escolarização - as escolas especiais - que possuíam as técnicas e os recursos pedagógicos necessários à sua educação. As práticas pedagógicas instituídas nas escolas buscavam a padronização e regulação de comportamentos, os espaços e momentos de interação são pensados e programados para fins de homogeneização.

Ao refletir sobre o atual contexto educacional inclusivo é importante demarcar

algumas políticas públicas que organizam os atendimentos ofertados aos alunos incluídos e, por sua vez, estimulam práticas pedagógicas nas escolas regulares. Destaco duas diretrizes legais, apresentadas recentemente e que atualmente direcionam o processo educacional inclusivo: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 6571 de 2008.

A referida Política segue o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, apresenta como objetivo “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008a).

A referida Lei garante:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a).

O Decreto nº 6571/08 objetiva ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, articulados na rede pública de ensino regular. São objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008b).

Observa-se que são enunciados alguns objetivos, entre eles, podemos destacar: a produção da acessibilidade e autonomia/liberdade como princípios necessários à efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade e a necessidade da descoberta das potencialidades e competências desses alunos, para o seu máximo desenvolvimento. Para tanto, busca-se a produção de sujeitos com condições efetivas de participação na sociedade, desenvolvimento da autonomia/autogestão e possibilidade de ampliação de competências.

Podemos perceber que produzimos um ideal de escola que deve atender todos os alunos e o sujeito da escola inclusiva como aquele que possui necessidades educacionais especiais, conhecido por sua condição de “ser diferente”. Inventamos esse indivíduo tantas vezes, de diferentes formas e não pensamos na condição de sujeito que ele possui para além dos comprometimentos, dos déficits, das altas habilidades. O exercício de pensar e olhar de outras formas para a escola, sem a intenção de produção de indicadores que partam da condição de normalidade ou não pode significar a invenção de outros sujeitos da escola inclusiva.

Dessa forma, podemos pensar em várias práticas pedagógicas que visam a favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos incluídos. Entre elas: a organização escolar, as flexibilizações curriculares, as atividades propostas pelo professor em sala de aula, os espaços ocupados pelos alunos incluídos, as adequações na avaliação, etc. Entretanto, estas práticas pedagógicas demarcam a diferença, a singularidade e narram os sujeitos incluídos como não aprendentes, já que esses necessitam de adequações para estarem no mesmo ambiente que os demais.

Assim, é importante pensarmos sobre as práticas específicas como instrumentos para a demarcação da diferença e, portanto exclusão de alguns alunos, este fator pode ser determinante nos efeitos das práticas que são desenvolvidas dentro da escola inclusiva. Cada escola deve encontrar as práticas pedagógicas que são mais adequadas para os seus alunos e seus contextos, desse modo, as orientações e diretrizes dos documentos legais devem ser tomadas apenas como possibilidades e não como obrigatoriedade e solução da situação de exclusão de alguns alunos.

Pensar a educação dos deficientes não significa tratar de uma questão de permanência nos mesmos espaços ou em espaços diferentes, tampouco de uma questão de instauração de práticas pedagógicas específicas. Trata-se, principalmente, de nos questionarmos se os alunos em processo de inclusão podem ser percebidos para além da diferença. Para que isto aconteça é necessário que as discussões não sejam reduzidas a fatores como o lugar mais adequado e os saberes mais específicos,

atrelando-nos a um conjunto de técnicas, estratégias e adaptações metodológicas. Porém, que possamos pensar sobre a inclusão e sobre os saberes que a determinam nos diferentes espaços onde ela está sendo discutida hoje. Não se trata de propor outro modelo de escola, mas sim de buscar alternativas para a escola. Uma escola que precisa estar disposta a repensar-se constantemente e, assim, perceber como os sujeitos estão sendo produzidos nas práticas que nela são desenvolvidas.

Percursos Metodológicos

O presente estudo se fundamenta no paradigma qualitativo e está dividido em duas partes: uma profunda revisão das políticas públicas que embasam a educação inclusiva e a inserção na escola, onde se buscará, através da análise documental, observações e entrevistas com professores responsáveis pelo AEE, compreender se ocorreram modificações na prática pedagógica a partir da promulgação das referidas Leis.

O paradigma qualitativo caracteriza-se pela obtenção de dados através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, desta forma, a ênfase no processo de pesquisa é maior, pois há a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes. Segundo Lüdke (1986, p.18), “O estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O estudo qualitativo é apropriado quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à

quantificação. É, normalmente, utilizado quando o entendimento dos contextos culturais e sociais são elementos importantes para a pesquisa.

Participam desta pesquisa cinco (5) professores de educação especial, responsáveis pelo AEE na escola escolhida para o estudo. Todos os participantes possuem formação inicial em Educação Especial e desenvolvem suas atividades com alunos com deficiência incluídos no ensino regular. Para a obtenção dos dados necessários à pesquisa estão sendo realizadas observações e, após, serão realizadas entrevistas semiestruturadas em que se buscará compreender o contexto no qual os educadores estão inseridos, como percebem as atuais políticas públicas que embasam a educação inclusiva, de que forma desenvolvem sua prática pedagógica na Sala de Recursos e, finalmente, se percebem que o princípio de autonomia é previsto nas políticas públicas e influencia as atividades propostas para o AEE.

A abordagem utilizada é o Estudo de Caso, pois “sempre que o investigador faz abordagens em uma área em que pouca coisa é conhecida, o estudo de caso é a escolha metodológica mais adequada, pois o poder deste método é abrir caminhos para as descobertas” (BOLGAR, 1965, p. 01). O Estudo de Caso trata-se de um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo, o investigador não pretende intervir sobre a situação, mas conhecê-la como ela lhe surge. Para isso, apoia-se numa descrição literal, sistemática e o mais completa possível do seu objeto de estudo.

O Estudo de Caso permite a utilização de vários instrumentos para a coleta dos dados pertinentes à pesquisa. Portanto, estão sendo

utilizados: análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas com os professores responsáveis pelo AEE. Para Lüdke (1986), a entrevista permite a captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados temas. As questões de entrevista serão elaboradas de modo que os sujeitos de pesquisa possam refletir sobre as atuais políticas públicas de educação especial, sua prática pedagógica e as ações que planejam para desenvolver a autonomia nos sujeitos incluídos.

Após a etapa de coleta de informações, será realizada uma análise de conteúdo, tendo como base a metodologia proposta por Bardin (1977). A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos, textos e falas dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Esta pode ocorrer no nível manifesto, quando utiliza aquilo que é dito e no nível latente, quando há preocupação em verificar o significado da resposta, aquilo que está além do fato, o que está implícito nas entrelinhas.

Com a análise de conteúdo, será possível buscar o que está implícito no discurso e manifestações dos participantes da pesquisa. Segundo Moraes (1994), a análise de conteúdo é, de certo modo, uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Desta forma, a análise de conteúdo traz consigo uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação aos dados coletados. Torna-se, então, impossível uma leitura neutra, a leitura constitui-se em uma interpretação dos acontecimentos. Esta

interpretação está intimamente ligada ao contexto em que a comunicação se processa.

Lüdke (1986) considera que outro ponto importante nesta etapa é a consideração do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja somente ao que está explícito no material, mas busque ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões conflitantes e assuntos silenciados.

Considerações finais

Ao pensarmos na educação das pessoas com deficiência, nos deparamos com tentativas de efetivação de ações inclusivas com o intuito de transformar o contexto escolar em um espaço adequado para a educação de todos os indivíduos. Desse modo, vemos crescer a necessidade de discussão das atuais políticas públicas de inclusão, bem como, das ações que estão sendo desenvolvidas nas escolas pelos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto como ferramenta fundamental para a inclusão dos deficientes.

Compreendo que olhar para a escola significa identificar as ações que determinam os sujeitos, suas aprendizagens, seus conhecimentos, sua forma de ser e de se constituir. Meu intento, ao propor este estudo, foi

Referências

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogia foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. In: FRANKLIN, Barry M. (Org.). **Interpretación de la discapacidad**. Barcelona: Pomares-Corredores, 1996.

problematizar as questões relacionadas à educação inclusiva e discutir os supostos avanços ocorridos nos últimos anos, buscando entender os novos espaços ocupados pelas pessoas com deficiência e pela educação especial no contexto escolar inclusivo. Desse modo, procuro analisar as atuais políticas de inclusão para compreender os movimentos ocorridos nas últimas décadas em direção às tentativas de concretização da educação inclusiva. Entendo que discutir a temática da inclusão escolar é (re)pensar e questionar as práticas pedagógicas que embasam o trabalho dos professores no espaço escolar inclusivo.

Ao buscar respostas para o problema central deste estudo pretendo encontrar indícios que me façam entender se as atuais políticas de inclusão influenciam o espaço escolar e, por sua vez, determinam as práticas educacionais que visam a desenvolver a autonomia dos sujeitos incluídos. Entendo que o princípio de autonomia aparece fortemente ancorado nos discursos inclusivos que, por sua vez, podem influenciar as práticas escolares na tentativa de produzir sujeitos autônomos, capazes de viver de forma independente na sociedade.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2009**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571 de 2008**. Brasília: MEC, 2008b.

_____. **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: MEC/SEDH/CORDE, 2007.

_____. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Lei nº 9394/ 96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia** - Vol. 1. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez. Autores associados, 1985.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. A invenção da educação especial. **Revista do Centro de Educação**, Edição Nº 24. Santa Maria: UFSM, 2004.

SASSAKI, Romeu. **Revista Nacional de Reabilitação**. p. 8-9, Brasília, 1999.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Artigo submetido em maio de 2012

Aceito em dezembro de 2012