

***(Des) caminhos da educação de pessoas com deficiência no Brasil: um estudo de caso .**

Sabrina Trica Rocha.

Cita:

Sabrina Trica Rocha (2007). **(Des) caminhos da educação de pessoas com deficiência no Brasil: um estudo de caso. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/592>

(DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO

Sabrina Trica Rocha¹

1. Introdução²

Durante longo período da história mundial — que, de certa forma, perdura até os dias atuais —, as pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes práticas de exclusão; impedidas de participar das várias instâncias da vida em sociedade. Do âmbito educacional, as pessoas com deficiência foram completamente alijadas porque consideradas incapazes de acompanhar as turmas junto com os estudantes ditos “normais”, e, por isso, segregadas em instituições especializadas. Inicialmente, instalou-se o conhecido modelo médico. Nesse modelo, o estudante com deficiência deveria receber tratamento clínico, com intuito último de cura. Além disso, era tratado como se todo seu insucesso, em qualquer instância da vida humana, fosse de sua responsabilidade única e exclusiva.

A mudança dessa perspectiva ocorre mais intensamente a partir das décadas de 80 e 90, e, hoje, o discurso predominante no que concerne às pessoas com deficiência baseia-se em um modelo social, no qual a sociedade tem responsabilidades sobre todos os indivíduos, favorecendo ou desfavorecendo a inclusão dos mesmos nas esferas sociais. Trata-se de uma mudança do foco, que se desloca do indivíduo com deficiência para toda a sociedade. Ao longo dessas décadas, verificou-se, nos planos nacional e internacional, o surgimento e a intensificação do debate sobre a educação inclusiva. Os movimentos em prol do direito à educação das pessoas com deficiência são algo muito recente em nossa sociedade. No Brasil, segundo Mazzotta (2005), surgiram inicialmente como medidas isoladas e particulares. A partir de meados do século passado é que o atendimento educacional a essas pessoas começou a se constituir em âmbito nacional. Além disso, ressaltou-se que esse atendimento, apesar de considerado educacional, em muitas situações tinha outros propósitos — médicos, psicológicos, terapêuticos, entre outros.

A construção da noção de "portadores de deficiência" como detentores de direitos sociais que não remetem somente à tutela é fato novo, consequência de um processo que

¹ A autora é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na UFF – Universidade Federal Fluminense, estando cursando atualmente, no primeiro semestre de 2007, o primeiro período do Mestrado.

² O presente trabalho é fruto da minha monografia de conclusão do curso de bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense — UFF intitulado “(Des) caminhos da educação de pessoas com deficiência no Brasil: um estudo de caso”.

data de meados do século passado e que está relacionado a uma conjuntura específica do pós-guerra e à emergência de movimentos em prol da ampliação da cidadania. É importante destacar a importância da noção de cidadania — e do processo histórico de sua construção³ —, aspecto fundamental do contexto atual, no qual "ser cidadão e constituir-se como cidadão" assume uma dimensão significativa da vida social.

A associação freqüente entre a busca da cidadania⁴ e um impulso de emancipação é outro aspecto importante que deve ser observado. Inúmeros estudos acadêmicos têm buscado compreender essa relação. No entanto, certas expectativas em relação às possíveis conquistas do desenvolvimento e implantação de uma política inclusiva têm permeado em demasia tais estudos, que acabam passando ao largo de algumas questões sociológicas importantes, tal como a complexa continuidade entre modelos distintos de intervenção e de política educacional. Assim, uma análise do processo atual em que se inserem as diretrizes político-educacionais referentes à educação de pessoas com deficiência e suas implicações sociais deve ser compreendida como um desdobramento do debate sobre cidadania, que tem como perspectiva a expansão dos direitos civis, políticos e sociais. Ou seja, trata-se de compreender a experiência histórica das instituições sociais que atuaram e atuam sistematicamente para promover a inclusão e, mais especificamente, a inclusão de "pessoas com deficiência".

2. A Educação Inclusiva, seus pressupostos e desdobramentos no contexto nacional

A Educação Inclusiva preconiza o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, por intermédio da matrícula em classes regulares de ensino, ao mesmo tempo em que propõe a reestruturação do sistema educacional para atender à diversidade de aprendizagem dos alunos com deficiência. De acordo com Machado⁵ (2005), na proposta da educação inclusiva, os alunos com deficiência, independentemente do grau de comprometimento cognitivo, devem freqüentar as classes comuns do ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às necessidades dos

³ Refiro-me aqui à configuração do processo histórico que remete à meados do século XX, período do pós-guerra, onde um debate amplo acerca do conceito de cidadania e seus desdobramentos políticos assumem contornos concretos, principalmente no que tange a políticas específicas para determinados grupos sociais como, por exemplo, os movimentos em prol das ditas "minorias" (negros, mulheres, dentre outras). Não fosse tal fenômeno, certamente, hoje em dia, tais temas seriam abordados de outra forma.

⁴ Segundo Reis (1998), o conceito de cidadania articula toda uma rede de significados e esperanças, e seu lugar na teoria social e política vem ganhando crescente importância. Desse modo, as características prometidas e o componente utópico do conceito abrem espaço para várias especulações a respeito do seu futuro.

⁵ MACHADO, K. S. *A Prática da Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica* (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: 2005.

mesmos. Nessa proposta, a escola deve estar aberta às diferenças e ser competente para trabalhar com todos os educandos.

Ainda no século XIX, influenciados pelas experiências externas, começaram a ser organizados no Brasil atendimentos educacionais às pessoas com deficiência. Tais atendimentos se caracterizaram, durante um século, por medidas isoladas e particulares. Apenas em meados do século XX, com a criação de Campanhas,⁶ é que o atendimento educacional aos "Portadores de Deficiência" começou a se consolidar em âmbito nacional, sobretudo por meio de políticas públicas específicas para o atendimento desse grupo social. Segundo Mazzotta (2005), as Campanhas tinham por objetivo primordial promover no Estado Brasileiro a educação das pessoas com deficiência.

No final da década de 80 e início dos anos 90, começaram os debates em prol de uma educação inclusiva⁷. Dois marcos foram importantes para ratificar a nova proposta de educação inclusiva: a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia; e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha⁸. Desde então, os movimentos em prol da inclusão ganharam força e visibilidade internacional. No Brasil, além da Constituição Federal da República Brasileira (1988)⁹, a atual LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996), também preconiza a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, embora recorrendo à prerrogativa da alternativa do 'preferencialmente'¹⁰.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996), apresentou, pela primeira vez, um capítulo dedicado à Educação Especial. A partir de então, a referida Lei vem sendo alvo de análises e discussões, sobretudo devido às variadas interpretações feitas a seu respeito no tocante à Educação Especial. De acordo com o disposto no art. 58 da LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996), a educação especial passa a ser uma *modalidade* de ensino, devendo obrigatoriamente perpassar todos os níveis da

⁶ A primeira foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (CESB), instituída pelo Decreto Federal n.º 42.728, em 1957. A segunda, *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, foi instituída pelo Decreto n.º 44.236, em 1958, que posteriormente passou a se denominar *Campanha Nacional de Educação de Cegos* (CNEC). Em 1960, foi instituída a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME), pelo Decreto n.º 48.961, de acordo com Mazzotta (1995).

⁷ Debate este inserido em um contexto histórico e social de intensos movimentos populares, com a exigência da garantia dos direitos humanos, processos de redemocratização e revisões constitucionais, processos estes que ocorriam em vários países do mundo.

⁸ Essas conferências resultaram, respectivamente, na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, e na *Declaração de Salamanca*, da qual o Brasil é signatário.

⁹ A Constituição Federal da República Brasileira (1988) determina o ensino fundamental como obrigatório em seu art. 208, inciso I, ou seja, é direito dos educandos cursar o ensino fundamental, como também é dever do Estado oferecer escolas, e dos pais matricular seus filhos, sendo essa obrigatoriedade referente a todos os alunos, inclusive os que têm deficiência.

¹⁰ De acordo com o disposto no art. 58 do Capítulo V da LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996): "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".

educação, desde a educação infantil até o ensino superior. O fato de a Educação Especial ser considerada uma modalidade de ensino pela atual LDBEN é, por si só, discutível, pois mantém um enfoque tradicional que pode levar a duas interpretações. Segundo Carvalho (2002), a primeira interpretação estabelece uma dicotomia entre o "regular" e o "especial"; a outra, leva a uma correlação biunívoca entre as necessidades especiais e a educação especial. Assim, haveria uma relação direta entre as pessoas com deficiência, altas habilidades, condutas típicas e a educação especial, contrariando a proposta da inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares.

O atendimento especializado,¹¹ ao qual a LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996), refere-se, deve ser oferecido dentro e fora da escola sempre que *necessário*, ou seja, sempre que o aluno dele necessitar poderá recorrer ao atendimento específico em sala de aula ou em instituição especializada. No entanto, não se trata de atendimento obrigatório, isso é, fornecido de maneira compulsória aos indivíduos com deficiência, mas de atendimento fornecido de acordo com as reais necessidades desses. Além disso, o serviço especializado não pode impedir o acesso dos alunos às classes regulares de ensino, considerando que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e garantido na Constituição Federal do Brasil/1988, como supracitado¹².

Atualmente, a Resolução n.º 2/2001-CNE-CEB e seu Parecer n.º 17/2001-CNE-CEB, que fundamenta a referida Resolução, ratificam a proposta da inclusão dos alunos com deficiência ou com “necessidades educacionais especiais” nas classes comuns das escolas públicas regulares do Brasil¹³.

2. Minhas experiências no campo

Considerando o distanciamento da abordagem de diversos trabalhos acadêmicos anteriormente realizados, busquei aprofundar minha pesquisa, considerando seus limites,

¹¹ De acordo com o disposto no parágrafo 2º do art. 58 do Capítulo V da LDBEN, Lei n.º 9.394 (1996): “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

¹² Todavia, tal disposição também vem sendo interpretada de outras formas, como se os alunos que tenham “necessidades educacionais especiais” ou que de alguma forma não correspondam ao padrão esperado pela escola, devam ser atendidos apenas em ambientes segregados, sejam esses totais, em instituições especializadas e escolas especiais, ou parciais, nas classes especiais nas escolas regulares.

¹³ De acordo com o Parecer n.º 17/2001-CNE-CEB, a inclusão representa: “um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada”.

em questões de ordem sociológica, relacionadas a classificações e categorizações impostas aos indivíduos com deficiência as quais, aliadas a outros fatores, contribuem para que tais indivíduos permaneçam em espaços segregados — como, por exemplo, as classes especiais — na escola pública. De acordo com Goffman (1988), a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e os atributos que são considerados comuns e naturais para os membros que se enquadram nessas determinadas categorias. Os ambientes sociais determinam as categorias de pessoas que têm chance de serem neles encontradas. É possível entender, que em rotinas de relações sociais em ambientes estabelecidos, podemos nos relacionar com "outras pessoas" previstas sem uma atenção ou uma reflexão. No entanto, segundo o referido autor, quando somos apresentados a um estranho, os primeiros aspectos, ou seja, as primeiras impressões possibilitam prever a sua categoria e os seus atributos, ou seja, a sua "identidade social". As diferentes formas de classificar ou categorizar as pessoas em grupos sociais específicos, de acordo com certos atributos que podemos nelas encontrar, remetem a construções sociais desenvolvidas historicamente.

O trabalho de campo foi realizado em oito semanas, entre os meses de maio e julho de 2006, em uma escola regular da rede municipal da zona norte do Rio de Janeiro, denominada Escola Santa Luzia¹⁴. Essa faz parte da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município. Como método de pesquisa, utilizei a observação participante, tal como proposto por Malinowski, *apud* Minayo (1994), por meio do qual a pesquisadora tem contato direto com a realidade investigada, compreendo a dinâmica escolar e, mais especificamente, o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular. Outro recurso metodológico utilizado foram entrevistas semi-estruturadas, realizadas com a orientadora pedagógica, a diretora e as professoras das classes especial e regular.

O presente trabalho foi realizado no turno da tarde em duas turmas, uma especial e uma regular, que correspondem ao Período Inicial do 1º Ciclo de Formação, equivalente à antiga CA - Classe de Alfabetização. O 1º Ciclo de Formação é composto por período inicial (antiga CA), período intermediário (antiga 1ª série) e período final (antiga 2ª série). Atualmente, o período inicial (antiga CA) compõe o primeiro ano do ensino fundamental. Vale lembrar que o ensino fundamental é obrigatório, sendo dever do Estado oferecer escolas e, dos pais, matriculem seus filhos, segundo a Constituição Federal Brasileira (1988), como citado anteriormente.

¹⁴ Neste trabalho, os nomes de professores, alunos, e inclusive o da escola estudada, foram substituídos por pseudônimos, com intuito de preservá-los.

Alguns casos serão aqui analisados como emblemáticos para se compreender como as políticas públicas de educação vigentes, voltadas para esse grupo social, convivem no cotidiano escolar com percepções dos profissionais da educação pautadas por orientações distintas a essas políticas educacionais, e que se referem a uma concepção de "especial" ou de "deficiente" em relação a educação dos alunos com deficiência. Essas remetem a elementos como "mau comportamento", "infantilidade", "idade mental", "hiperatividade", "agressividade", dentre outros estereótipos. E, devem ser compreendidos como categorias construídas socialmente e historicamente. Assim, serão analisados os casos de alguns alunos com deficiência ou com "necessidades educacionais especiais", matriculados na escola estudada, com o intuito de problematizar seu processo de inclusão escolar na dinâmica escolar.

Neste trabalho, assumi a concepção de Goffman (1988), na qual a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e os atributos que são considerados comuns e naturais para os membros que se enquadram nessas determinadas categorias. Os ambientes sociais determinam as categorias de pessoas que têm chance de serem neles encontradas. É possível entender, que em rotinas de relações sociais em ambientes estabelecidos, podemos nos relacionar com "outras pessoas" previstas sem uma atenção ou uma reflexão. No entanto, segundo o referido autor, quando somos apresentados a um estranho, os primeiros aspectos, ou seja, as primeiras impressões possibilitam prever a sua categoria e os seus atributos, ou seja, a sua "identidade social". As diferentes formas de classificar ou categorizar as pessoas em grupos sociais específicos, de acordo com certos atributos que possamos nelas encontrar, remetem a construções sociais desenvolvidas historicamente.

Este trabalho voltou-se, portanto, para uma investigação sobre a situação social de um grupo de alunos que é estigmatizado e caracterizado como "especial" ou como apresentando "necessidades educacionais especiais". Essas denominações, no caso da escola Santa Luzia, se referem tanto aos alunos com "deficiência mental"¹⁵ inseridos nas Classes Especiais — também chamados de "retardados mentais" (RM) —, quanto aos alunos incluídos nas Classes Regulares.

2.1 O aluno integrado

¹⁵ Um dos termos mais utilizados atualmente para se referir a esse grupo social é o de pessoas com "deficiência intelectual".

Primeiramente, é preciso entender o que significa ser um aluno "integrado". O aluno "integrado" é aquele que apresenta "necessidades educacionais especiais", mas que tem condições — segundo avaliação das professoras e ou de outros profissionais da área, vinculados à Prefeitura¹⁶ — de freqüentar a classe regular. Dentro do ambiente escolar, esse aluno "não acompanha" a turma da mesma forma que os alunos "normais"¹⁷. É classificado como apresentando um aprendizado mais lento e diferenciado dos demais alunos, o que pode ocorrer por vários motivos, os quais serão apresentados no decorrer da pesquisa. Será trabalhado aqui, apenas um caso particular de um aluno *integrado* na escola Santa Luzia.

O caso analisado neste estudo é o de um *aluno integrado*, que chamarei de Daniel. Ele tem 9 anos de idade e se encontra matriculado no período inicial do 1º Ciclo de Formação (antiga CA). A turma tem em torno de trinta alunos e a maioria deles tem 6 anos de idade.

Durante as aulas, observei como comum alguns alunos ficarem em pé, mesmo após a professora Rita, professora desta classe regular, mandá-los sentar. Observei que ela mandava Daniel sentar mais vezes do que aos outros alunos, mesmo quando esses também permaneciam em pé. Porém, ao longo das observações realizadas na escola estudada, percebi que alguns alunos eram considerados mais "bagunceiros" do que outros, apresentando "mau comportamento" em algumas situações, pelo fato de não obedecerem às ordens da professora Rita. Certo dia, fomos para outra sala assistir a uma surpresa, o filme do Pinóquio, e a professora Rita mandou todos os alunos sentarem no chão. Daniel e mais três alunos continuaram sentados em cadeiras. Até que a professora mandou várias vezes o Daniel sentar no chão e ele sentou. Depois, colocou mais um, dos outros três alunos, sentado no chão e na frente, por estar, segundo a professora Rita, fazendo "bagunça".

Seguindo essa lógica, foi possível observar que quando os alunos "transgridem" as ordens da professora Rita, alguns são "punidos" e outros não. As "punições", como sentar na frente da turma ou em uma mesa sozinho para não "atrapalhar a aula", remetem, na maioria das vezes aos alunos classificados como "bagunceiros". Esses são assim categorizados por falarem muito ou mais alto, ficarem em pé, andarem na sala, "implicarem" com os outros, ou brincarem durante a aula. Mas, muitas vezes, apenas os

¹⁶ Profissionais especializados do Instituto Helena Antipoff, órgão responsável pela Educação Especial no Município do Rio de Janeiro.

¹⁷ Assumi aqui a concepção de Goffman (1988), na qual os "normais" são aqueles que não se afastam negativamente das expectativas particulares que temos com relação ao outro. Essas expectativas remetem a construções sociais e não devem ser naturalizadas.

"bagunceiros" são chamados à atenção, o que não significa que outros alunos, não considerados como tal, não façam as mesmas coisas.

Porém, quando se trata de Daniel, qualquer comportamento pode ser considerado sinal ou prova de sua suposta "anormalidade". Uma vez que o aluno é considerado como "especial", as várias interpretações feitas do seu comportamento acabam por invocar essa categoria. Portanto, se um aluno considerado "normal" é mais agitado ou faz mais barulho do que os outros, trata-se de uma simples "bagunça"; mas, se um aluno considerado "especial" tem o mesmo comportamento, isso se traduz em um sinal de seu problema ou de sua "excepcionalidade", como observado na fala da professora Rita, da classe regular:

Cabe destacar que, segundo alguns relatórios da escola elaborados pelas professoras e alguns receituários prescritos pela médica neurologista, da Secretaria Municipal de Saúde, Daniel apresenta "grave problema de socialização". Os relatórios e receituários, classificam-no como "imaturo". Além de ressaltar que os demais colegas de turma também "o estranham" devido à sua "imaturidade". Na concepção de indivíduo desviante, Velho (2003, p. 23), destaca que:

A noção básica é que não existem desviantes em si mesmos, mas sim uma relação entre atores (indivíduos, grupos) que acusam outros atores de estarem consciente ou inconscientemente quebrando com seu comportamento, limites e valores de determinada situação sociocultural.

Inicialmente, e de acordo com o referido autor, o comportamento desviante era, no nível do senso comum, remetido a uma patologia localizada no indivíduo. Sendo assim, era necessário diagnosticar o "mal" e tratá-lo. No entanto, desviar o problema para o âmbito da sociedade não resolve a questão; sairíamos de uma patologia individual, para uma patologia social. A idéia de comportamento desviante deve ser analisada com cuidado, uma vez que remete à existência de um comportamento "médio" ou "ideal", em uma sociedade definida, "funcionando", tendo como premissa uma *estrutura social* não-problematizada¹⁸.

¹⁸ Segundo Velho (2003, p. 19) "É possível perceber como os estudos sobre comportamento desviante oscilam entre um *psicologismo* e um *sociologismo*; (...) uma divisão do trabalho acadêmico acaba levando, de uma ou de outra forma, a uma visão deformada e incompleta da atividade humana. Ou se cria uma individualidade "pura", uma "essência" defrontando-se com o meio ambiente exterior, de outra qualidade, ou então um fato social "puro", também todopoderoso, que paira sobre as pessoas (...). Não se trata de negar a especificidade de fenômenos psicológicos, sociais, biológicos ou culturais, mas sim reafirmar a importância de não perder de vista o seu caráter de inter-relacionamento complexo e permanente".

Todavia, podemos considerar uma premissa fundamental sobre o comportamento desviante, ou seja, o fato de o mesmo se originar na sociedade. Isso não significa que as causas do desvio estejam localizadas na situação social do indivíduo ou em "fatores sociais", supostamente condicionando seu comportamento. Mas sim e, segundo Becker¹⁹, *apud* Velho (2003, p. 23), que:

(...) os grupos sociais criam o desvio ao estabelecer as regras cuja infração constitui desvio e ao aplicá-las a pessoas particulares, marcando-as como *outsiders*. Sob tal ponto de vista, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa faz, mas sim a consequência da aplicação por outrem de regras e sanções ao "transgressor". O desviante é aquele a quem tal marca foi aplicada com sucesso.

Assim, podemos entender, com o devido cuidado, que as características e percepções elaboradas sobre o aluno Daniel remetem à idéia de comportamento desviante, tendo em vista que suas atitudes não são consideradas socialmente adequadas para a sua idade, por exemplo.

Podemos observar que os alunos, na maioria das vezes, devem fazer os exercícios sozinhos, sem deixar que o colega veja. Não foi verificado um sistema de cooperação, no qual um ajuda ao outro e vice-versa. A proposta de uma educação inclusiva refere-se ao reconhecimento da diversidade, considerando as individualidades dos alunos. Nessa proposta, os alunos são entendidos como diferentes entre si, ou seja, essas diferenças devem ser consideradas na forma e no tempo com que cada aluno levará para se apropriar de determinado conhecimento. Nessa turma estudada, assim como em outras, há alunos que demoram mais para elaborar o conhecimento proposto (considerados mais lentos), como há aqueles considerados mais rápidos. Porém, o programa de estudos da turma, como ainda ocorre tradicionalmente em várias escolas, permanece padrão, ou seja, todos têm de seguir no mesmo ritmo e realizar no mesmo tempo os mesmos exercícios. É claro que o aprendizado não ocorre com essa fixidez e muito menos de forma estática, ou seja, os alunos realizam as tarefas em tempos e de maneiras diferenciadas. Todavia, os programas não contemplam essas variações na maneira do desenvolvimento do aprendizado de acordo com as individualidades dos alunos, estando, portanto, em contradição com a proposta política da educação inclusiva.

¹⁹ BECKER, Howard. *Outsiders, Studies in the Sociology of Deviance*. The Free Press of Glencoe, 1963.

Além disso, é possível perceber que, mesmo existindo alunos considerados mais lentos ou mais rápidos, apenas alguns são classificados como "tendo problema de aprendizado".

Não são todos os alunos com "problema de aprendizado" que são encaminhados para a classe especial, segundo as professoras e a diretora da Escola Santa Luzia. Primeiramente, a professora avalia os alunos no cotidiano da sala de aula, e, se ela considerar necessário, é realizado um encaminhamento oficial, por escrito (um relatório), ao Instituto Helena Antipoff (IHA), que é o órgão da prefeitura responsável pela Educação Especial no Município do Rio de Janeiro. Em seguida, um profissional do IHA, supostamente especializado, vem à Escola Santa Luzia, passa um tempo com o aluno e dá o veredicto final, decidindo se o aluno é de classe especial ou não, ou, ainda, se necessita de outra modalidade de atendimento, como Professor Itinerante, Pólo de Atendimento, dentre outras. Essa questão é decidida pelo IHA em conjunto com a 2ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), onde está alocada a Escola Santa Luzia. Esse processo, entre o encaminhamento do relatório e a vinda de um profissional do IHA à escola, pode levar meses ou até um ano. Geralmente, isso ocorre no período de alfabetização — pelo menos na Escola Santa Luzia — e, segundo a professora Rita e a diretora, devido ao fato de o aluno não conseguir aprender a ler e escrever junto com os demais. O encaminhamento de alunos para a classe especial será também analisado no próximo item.

O aluno Daniel frequenta a escola desde 2002, quando foi matriculado na Educação Infantil e, desde 2003, encontra-se no período inicial do 1º Ciclo de Formação, onde está há 4 anos.

De acordo com Goffman (1988), existe uma diferença entre a *identidade social real* e a *identidade social virtual*. Quando estamos diante de uma pessoa estranha, baseamo-nos em pré-concepções e as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso. Não percebemos que fizemos essas exigências, mas a questão é se essas são ou não preenchidas. Sem perceber fazemos algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser, pois segundo Goffman (1988, p. 12):

(...) as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas "efetivamente", e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma

imputação feita por um retrospecto em potencial — uma caracterização "efetiva", uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua *identidade social real*.

Dessa forma, quando na escola se referem a um aluno "especial", no caso Daniel, invoca-se uma série de atributos específicos a ele. Quando as nossas expectativas normativas, consideradas comuns e naturais, projetadas no indivíduo não são correspondidas, todas as suas características acabam por se tornar subseqüentes ao atributo mais evidente, o da "excepcionalidade" ou o de "ser especial".

As caracterizações feitas ao referido aluno, tanto nos discursos das professoras, quanto nos diversos relatórios e receituários, tendem a invocar seu atributo evidente. O aluno é considerado "agressivo", "agitado", "teimoso" ou "apático", "obediente" e "carente", ou seja, um aluno "inconstante". Esse discurso se repete no decorrer dos anos, conforme os relatórios são elaborados, além das associações feitas entre a sua suposta "excepcionalidade" e seu meio sociocultural, como se existisse uma relação direta entre sua criação, seu meio cultural, sua família e o seu "problema". O fato de ser filho de mãe adolescente e de ser criado pela bisavó é, explicitamente, relacionado ao seu "problema" de comportamento, de socialização e de aprendizado, como explicitado em alguns relatórios a seu respeito.

Segundo a professora da classe especial Clarinda, Daniel é aluno de progressão, mas a escola não tem turma de progressão. A turma de progressão é para alunos que não conseguem se alfabetizar durante o 1º Ciclo de Formação. Nesse ciclo os alunos não são reprovados, eles podem passar de um período para o outro mesmo apresentando "aproveitamento insatisfatório". Apenas quando mudam de ciclo é que pode ocorrer a reprovação. Como no Município do Rio de Janeiro ainda não foram instituídos os outros ciclos de formação (o 2º e o 3º, que irão até a 8ª série atual), o aluno sai do 1º ciclo, passando para a seriação na 3ª série do ensino fundamental. Porém, se o aluno não conseguir se alfabetizar, é encaminhado para a turma de progressão. Dessa maneira, quando seu aproveitamento estiver "satisfatório", será reencaminhado para a 3ª série.

Contudo, a referida diretora argumentou também que há uma Portaria, ou seja, uma Lei que regulamenta a idade dos alunos durante o 1º Ciclo de Formação. Apesar da afirmativa da diretora - que havia reprovação na escola -, depois me disse que era muito difícil isso acontecer, mas que se um aluno repetisse e passasse da idade, que vai até os

oito anos no 1º Ciclo de Formação, de acordo com a legislação, ele teria que ser transferido para a outra escola, pois na Escola Santa Luzia não há mais progressão.

Com relação a Daniel, eu perguntei se ele não deveria ir para uma turma de progressão, por ter nove anos e se encontrar ainda no período inicial, quando a idade máxima é a de 8 anos para completar o 1º Ciclo de Formação. Segundo a referida diretora, não há regulamentação que limite a idade dos alunos "especiais" ou "integrados" em classes distintas, de diferentes níveis. Um aluno "integrado" pode repetir várias vezes um período como no caso de Daniel. No caso de um aluno "normal", não. Ele será encaminhado para a turma de progressão, onde geralmente ficará um ano, sendo em seguida encaminhado para a seriação. Na classe especial também não há limite de idade, conforme destacado pela diretora Edite.

A distinção está posta: quando um aluno é caracterizado como "especial" ou "integrado" é possível que ele repita várias vezes o mesmo 'ano' escolar, sem que isso seja um problema institucional ou legal. Antes, isso faz parte do aprendizado do aluno, que é "mais lento", e que apresenta "mais dificuldades". Portanto, é possível afirmar que essa possibilidade de reprovação é considerada positiva, levando em consideração que se trata de um aluno que necessita de mais tempo para aprender de acordo com suas especificidades. Porém, quando um aluno "normal" está atrasado, são acionados mecanismos aparentemente mais ágeis que fazem com que esse consiga "passar de ano", seja por intermédio dos ciclos, que permitem que um aluno seja promovido de ano, mesmo sem apresentar "aproveitamento satisfatório", seja pela turma de progressão onde, em seguida, será reencaminhado para a 3ª série, ou seja, com o respaldo da "Portaria", citada anteriormente, que regulamenta a idade dos alunos nos ciclos, impedindo que esses permaneçam no mesmo período por muitos anos.

É importante destacar que a repetência ou a aprovação dos alunos, não está apenas relacionada ao fracasso escolar desses ou da própria escola. Vários fatores estão intrinsecamente relacionados às diretrizes político-educacionais do Brasil, como, por exemplo, às concessões internacionais que o Estado recebe por diminuir o índice de repetência escolar no país, o que não pode ser desconsiderado na análise dessas estratégias didático-pedagógicas de aprovação escolar de alunos que não apresentam 'aproveitamento satisfatório'.

No entanto, neste estudo a análise refere-se ao entendimento de como os atendimentos pedagógicos oferecidos aos alunos "normais" e aos "especiais" diferem tanto legalmente, quanto institucionalmente, nas representações e práticas sociais vigentes na

escola. A dicotomia que persiste entre o aluno "normal" e o "especial" é evidenciada nas práticas institucionalizadas no cotidiano escolar. Uma vez que o primeiro deve passar de ano a qualquer custo e o segundo não, sob a argumentação de que ele "precisa" de mais tempo e mais atenção individualizada para assimilar as "noções apresentadas".

Considerando o exposto, é importante, sobretudo, destacar: nem a aprovação contínua, nem a repetência, ou tampouco a permanência em uma classe especial assegura ou garante um suposto resultado na aprendizagem, ou seja, o êxito dos alunos, o que será discutido no próximo item.

2.2. A Classe especial

A Classe Especial é composta por alunos com "RM" (retardo mental), segundo a diretora Edite e a professora da classe especial Clarinda, e funciona na escola desde 1998. Atualmente existem 16 alunos matriculados na classe especial, 8 de manhã e 8 à tarde. O caso que analisei é o da turma da tarde, tendo em vista a minha disponibilidade de horário para a realização deste estudo. Esses alunos apresentam "necessidades educacionais especiais", mas não têm condições ainda, — segundo avaliação das professoras e/ou de outros profissionais da área, vinculados a Prefeitura²⁰ — de frequentar a classe regular. Quando os alunos são encaminhados ou entram para a Classe Especial são realizadas entrevistas com suas famílias, a fim de saber mais sobre os "problemas" que tenham. Além disso, a Escola Santa Luzia também não tem sala de recursos ou de apoio para atendimento individualizado aos alunos com "necessidades educacionais especiais".

Os "RM" (retardados mentais) formam um grupo marginalizado no contingente da população escolar. Durante as aulas, são fisicamente separados dos outros alunos, sendo educados, algumas vezes, por professoras com especialização²¹ na área da educação especial²². Esses alunos assistem às aulas em uma sala especial, separados dos alunos considerados "normais". Cabe destacar que, na proposta política da educação inclusiva, a classe especial é considerada como um período de transição, entre essa e a classe regular. Ou seja, os alunos com "necessidades educacionais especiais" devem frequentar a classe

²⁰ Profissionais especializados do Instituto Helena Antipoff, órgão responsável pela Educação Especial no município do Rio de Janeiro.

²¹ Segundo a diretora Edite "Não existe nenhuma obrigação de o professor ter uma formação voltada para alunos com necessidades especiais, mas normalmente quem se interessa é quem tem formação voltada para isso."

²² A professora da tarde, a Clarinda, não tem especialização na área da educação especial e começou a trabalhar com classe especial esse ano, mas, segundo ela, a professora da manhã tem especialização na área e trabalha com classe especial há muitos anos.

especial para se "desenvolverem" até estarem "aptos" a serem incluídos em classes regulares, com condições de "acompanhar a turma" junto com os demais alunos.

Foi possível observar que os alunos da classe especial acompanham um tipo diferente de programas de estudo, logo, seus níveis de aprendizado não correspondem geralmente aos dos demais alunos que também se encontram no período inicial do 1º Ciclo de Formação (antiga CA). Esta parte de meu estudo refere-se a uma investigação sobre a situação social de um grupo de alunos estigmatizados e caracterizados como "especiais" ou "retardados mentais" no ambiente escolar, que segundo Schneider (2003, p. 53):

É uma tentativa de mostrar como o rótulo do desvio é sobreposto à criança, como a própria estrutura e ideologia do sistema devem sempre confirmar e perpetuar este rótulo, e como ele, eventualmente, se prolonga durante a vida adulta.

Na classe especial, há alunos com "deficiência mental" decorrente de Síndrome de Down, hidrocefalia e microcefalia, por exemplo, mas há também alunos que não aparentam nenhuma deficiência, embora todos sejam considerados alunos com "necessidades educacionais especiais".

Na classe especial alguns alunos tinham deficiência e outros não, ou, pelo menos, não aparentavam. Segundo a profª. Clarinda e as informações dadas pelas respectivas famílias dos alunos à escola, Wander tem 13 anos de idade, tem Síndrome de Down e algumas características autistas, Renato, de 11 anos, tem hidrocefalia, Joilson, de 12 anos, tem microcefalia, e Edivaldo, que tem 16 anos, e Edilson, que tem 14, têm Síndrome de Down. No entanto, Juliane, de 8 anos, e Marcelle, de 13, bem como Rogério, de 12, e Jair, de 14 anos de idade, não apresentavam deficiência. O importante aqui é, sobretudo, compreender porque esses alunos são classificados como tendo "necessidades educacionais especiais" e o que os leva a ficarem isolados em uma classe especial, sendo considerados sem "condições" de frequentar uma classe regular. Aos poucos, fui perguntando para a professora Clarinda o que os alunos tinham, ao que a mesma respondeu:

"Jair *não tem um diagnóstico*. Está se alfabetizando, ele lê e escreve."

"Edivaldo tem *Síndrome de Down*."

"Edilson tem *Síndrome de Down*, nasceu prematuro. Ele faz atendimento especializado na Funlar."

"Rogério é *muito agitado*, segundo a mãe dele, ele é *hiperativo*. Ela me disse também que ele tem 12 anos, mas que a *idade mental dele é de 7 anos*."

"Wander tem *Síndrome de Down* e mais autismo, algumas características autistas, segundo a família dele."

"Marcelle tem *problema de reter a informação* Ela tem problema de memorização."

"Joílson tem *microcefalia*, nasceu prematuro de 6 meses e perdeu um irmão gêmeo na hora do parto, ou depois não me lembro."

"Juliane é ouvinte, *ela tem ausência de aprendizado*. Estava na 2ª série e não sabia nem escrever o nome dela."

"Renato tem *hidrocefalia*, mas ele lê e escreve, faz bem os exercícios."

O fato de um aluno ter deficiência é praticamente uma justificativa "natural" ou "orgânica" para a sua permanência em uma classe especial. Alguns alunos correspondem bem às atividades propostas e exercícios feitos pela professora, outros não, da mesma forma que ocorre em uma classe regular. Não cabe aqui ficar analisando quais alunos apresentam mais ou menos "dificuldades" na apropriação do conhecimento proposto, mas sim compreender as diferenças de atendimento pedagógico oferecido aos alunos "normais" e alunos "especiais". Cabe destacar que, apesar de ser considerada necessária a realização de entrevistas com a família dos alunos da classe especial, com o intuito dos profissionais da escola saberem mais sobre seu histórico de vida e seus supostos "problemas", e, conseqüentemente, dar-lhes um melhor atendimento, apenas a família de 3 alunos fizeram as entrevistas,

As entrevistas se restringem a fazer um breve histórico dos alunos e contêm também perguntas sobre atenção, memória, expressão oral, conduta e nutrição. Estas perguntas remetem à capacidade de transmitir recados, cumprir ordens, reproduzir uma história, aceitar brincadeiras, se localizar sozinho, atender telefonemas, expressar-se bem, usar as palavras adequadamente, dentre outras capacidades consideradas relevantes. Além de classificar o comportamento dos alunos, como "agressivo", "agitado", "disperso",

"carinhoso", "implicante", "apático", dentre outros, o que também é feito nos relatórios dos alunos "integrados".

Os relatórios e as entrevistas são realizados pelas professoras dos alunos, e contêm informações específicas que remetem ao aluno com "necessidades especiais". As entrevistas e os relatórios constituem um "rótulo" sobreposto ao aluno. Apesar de serem feitas inúmeras perguntas sobre o aluno, há, subjacente às perguntas, um modelo básico de aluno com "necessidades especiais" típico. De acordo com Velho (2003), podemos identificar esse aluno como um "desviante típico". Embora as entrevistas e os relatórios sejam elaborados com a intenção de se chegar a características individuais dos alunos, observa-se a tendenciosidade destes, por remeterem sempre a uma descrição estereotipada dos alunos em questão, como também foi observado no caso do aluno "integrado" Daniel.

De acordo com Goffman (1988), o estigma é um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo. Quando se fala em alunos "especiais", suas características e seus atributos invocam sempre a sua "deficiência" ou "excepcionalidade", o que não ocorre com alunos "normais". São criados estereótipos que acabam por referir-se "direta" e "naturalmente" aos atributos que se tornaram mais evidentes naquele indivíduo. O termo estigma é usado em referência a um atributo depreciativo, porém, para Goffman (1988, p. 13):

Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso, nem desonroso.

Durante as aulas, na classe especial, comumente os alunos brigavam, davam tapas, batiam, cuspiam uns nos outros, o que ocorria com muito mais freqüência do que na classe comum. O fato de os alunos brigarem entre si não é, por si só, motivo de "problema significativo", considerando que isso acontece costumeiramente em nossa sociedade, nas diversas escolas. A questão primordial é entendermos como se traduz a ação das professoras diante de tal ocorrência, o que nos indica a diferenciação feita entre alunos de classes regulares e de classes especiais. Como dito anteriormente, quando um aluno da classe regular desobedece a professora, briga com alguém, ou faz "bagunça", rapidamente são acionados mecanismos de coerção que inibem a continuidade da ação por ele praticada. Contudo, isso não se verifica da mesma forma na classe especial, a professora Clarinda diz a eles que não podem bater, que "é feio bater no colega", mas na maioria das vezes ela

muda de assunto quando estão brigando e tenta lhes chamar a atenção para outra coisa ou algum brinquedo. Ou seja, os alunos da classe especial não recebem o mesmo "tratamento" ou atendimento pedagógico que os alunos das classes comuns e, por trás dos discursos das professoras, há um paternalismo que remete à tutela e à proteção, justificando essa diferenciação. Sem prescindir de dúvidas, podemos afirmar que os alunos "especiais" nunca irão se comportar como os alunos "normais", conforme é esperado, tendo em vista que respondem de diferentes formas a atendimentos pedagógicos diferenciados. Ou seja, um aluno da classe especial não terá um comportamento "médio" ou "ideal", considerado "normal" pela escola, assim como os alunos das classes regulares, pois não lhes são feitas as mesmas exigências.

Foi possível observar nos discursos tanto das professoras quanto da diretora da escola que a educação de pessoas com "deficiência" ou com "necessidades educacionais especiais" ainda está atrelada à idéia de uma classe especial como um local mais apropriado ao atendimento desses alunos, que "demandam" uma atenção mais individualizada. Todavia, isto ocorre em contradição às atuais diretrizes educacionais, que têm como premissa a inclusão escolar desses alunos, *preferencialmente*, em classes comuns nas escolas regulares.

As estratégias de inclusão desses alunos na Escola Santa Luzia, tendo como base seu Projeto Político Pedagógico, remetem às atividades comuns, realizadas coletivamente por alunos com e sem "necessidades educacionais especiais" como festividades, celebrações cívicas, recreio coletivo, passeios, gincanas, entre outras. Estas atividades estão dispostas nos subprojetos da escola e constam do Projeto Político Pedagógico.

Na Escola Santa Luzia, a inclusão da maioria dos alunos com "necessidades especiais" se dá apenas no âmbito extra-classe, ou seja, fora da sala de aula. As atividades comuns realizadas, sem desconsiderar os aspectos e propósitos educacionais que tenham, estão diretamente ligadas ao lazer e ao entretenimento. Contudo, na hora da aula devem estar na classe especial, separados dos demais alunos.

Segundo Schneider (2003, p. 72), em estudo publicado originalmente em 1974, sobre uma turma de "AEs" (Alunos Excepcionais):

Qual a finalidade da "turma especial"? Primeiro há, é claro, a puramente negativa de expurgar ou aliviar as turmas normais de seus elementos perturbadores. Uma mais positiva, entretanto, é a de atender os problemas e necessidades especiais das crianças. O que

envolve oferecer um currículo mais simples, adaptado ao seu ritmo mais lento, e exercícios especiais considerados indispensáveis para desenvolver a capacidade de aprendizagem de crianças mentalmente deficientes (...) as crianças deveriam receber atenção individual (...) a finalidade da turma é permitir que a professora se dedique mais inteiramente às crianças e chegue a conhecer e compreender as dificuldades e idiosincrasias de cada uma delas.

O objetivo de uma turma especial pouco se modificou no decorrer dos anos, permanece a idéia de que manter um aluno "especial" numa classe regular prejudica o seu aprendizado ainda mais, além de prejudicar aos demais alunos, devido a um comportamento "excepcional", que remete a "turbulência" e a "agressividade" ou a "carência" e a "apatia", necessitando de uma atenção mais especializada.

No entanto, o fato de a professora ter mais disponibilidade para atender às necessidades individuais dos alunos numa classe especial, considerando um menor número de alunos, não remete, por si só, a uma melhor apreensão do conhecimento ou ao êxito escolar dos alunos. A aluna Juliane, por exemplo, está desde o início do ano como ouvinte na classe especial por ainda não ter aprendido a ler e escrever, não sendo, portanto, considerado adequado pela escola sua permanência na classe regular (na antiga 2ª série). No entanto, note-se que, passados 5 meses, a aluna continua a escrever, somente, seu próprio nome. Na escola Santa Luzia, a professora da classe especial pouco sabe sobre os "problemas" dos alunos, quase não tem contato com seus familiares, além de a escola não ter (pelo menos não me foi mostrado) os relatórios sobre a maioria dos alunos que se encontram na classe especial, especificando os possíveis motivos de ali estarem.

Atualmente, há um movimento em prol da inclusão dos alunos com necessidades especiais, baseada na proposta política de educação inclusiva, o que não ocorria há anos atrás. As classes especiais passaram a ter por objetivo a reintegração das crianças nas classes comuns. O período em que o aluno passa pela classe especial deve ser apenas uma transição, para que futuramente, seja *integrado ou incluído* na classe comum. No presente momento, os alunos com "necessidades especiais" também participam de atividades gerais

que são realizadas pela escola, como citado anteriormente, onde têm contato com crianças "normais", o que não acontecia há anos atrás²³.

No entanto, na escola, quando um aluno "normal" repete e passa da "idade regulamentada" para estar no 1º Ciclo de Formação, ele é encaminhado para a turma de Progressão, como citado anteriormente, e que atualmente não existe mais nesta escola, portanto será encaminhado para outra unidade escolar. Este aluno permanecerá na turma de progressão até se alfabetizar e posteriormente será reencaminhado para a 3ª série, em uma classe regular. Seguindo essa lógica, e de acordo com a proposta da inclusão, os alunos da classe especial, assim que alfabetizados, deveriam ser encaminhados para a seriação, na 3ª série do ensino fundamental. Todavia, a despeito dos alunos que estão alfabetizados e que continuam nesta classe específica, e considerando, sobretudo, os alunos do turno da manhã²⁴, que segundo a professora Clarinda estão bem mais adiantados que os do turno da tarde porque fazem interpretação de textos, não ocorre o encaminhamento para a 3ª série da classe regular.

Assim, na Escola Santa Luzia, quando um aluno é considerado "especial" e encaminhado para a classe especial, dificilmente sairá de lá, tendo em vista que na referida escola aluno algum jamais saiu de uma classe especial para ir para uma classe regular. Da mesma forma que um aluno "normal" que não se alfabetiza vai para a Turma de Progressão, um aluno considerado "especial" que não se alfabetiza pode ir para uma turma especial. Porém, quando o primeiro está preparado, é imediatamente encaminhado para a 3ª série do ensino fundamental em uma classe regular, o segundo, o "especial" está destinado a permanecer *ad aeternum* na classe especial

Em suma, com a realização desta pesquisa, foi possível observar sociologicamente, segundo as concepções de Velho (2003) e Goffman (1988), que trata-se de um estudo sobre um grupo de alunos rotulados como "desviantes" e "estigmatizados" no ambiente escolar. Nesse contexto, a questão central é, sobretudo, um movimento para compreender o que, de fato, leva um aluno a ser considerado "especial" e, assim, encaminhado para uma classe especial, sendo condenado ao isolamento, convivendo apenas em turmas com outros alunos também considerados como tal. Contudo, a resposta a essa questão ainda carece de

²³ De acordo com Schneider (2003, p. 72), em estudo publicado em 1974, sobre uma turma de "AEs" (alunos excepcionais), esta: "constitui uma "turma desviante", qualitativamente diferente das demais. Onde seu baixo prestígio é o fato de ser relegada a uma posição inferior na hierarquia da escola. O estigma que a turma sofre pode ser observado a partir do fato de que em muitas escolas não é permitido que participe das festividades da escola como solenidades cívicas, representações etc, um fato de que muitas professoras de "AEs" se ressentem."

²⁴ De acordo com a professora Clarinda, os alunos do turno da manhã são bem mais velhos que os do turno da tarde, tendo até uma aluna com 27 anos de idade.

mais pesquisa, tendo em vista os limites de meu estudo e a necessidade de aprofundamento nessa área de investigação.

Por outro lado, o que se extrai de significativo do trabalho de campo e da pesquisa realizados são, dentre outros aspectos, as possibilidades de reflexão acerca dos processos sociais que permitem a esses alunos chegarem à condição e à permanência de excluídos no ambiente escolar.

Considerações finais

Busquei neste trabalho analisar o processo de inclusão escolar dos alunos com "deficiência" ou com "necessidades educacionais especiais" em uma escola pública regular municipal do Rio de Janeiro. Contudo, considerando o distanciamento da abordagem de diversos trabalhos acadêmicos anteriormente realizados, aprofundei minha pesquisa em questões de ordem sociológica, relacionadas a classificações e categorizações impostas a esses indivíduos que, além de outros fatores, contribuem para que permaneçam em espaços segregados – classes especiais – na escola pública. É importante ressaltar que busquei não empreender julgamentos de valor acerca dos profissionais que atuam na escola estudada. Procurei analisar a proposta política do Estado em consonância com a realidade do cotidiano escolar, compreendendo o que permanece e o que vem se modificando na dinâmica desse ambiente no decorrer dos tempos.

Ao longo da história da civilização, foram instituídas diferentes propostas e modelos de educação para pessoas com "deficiência" ou com "necessidades educacionais especiais", a saber: o da segregação, o da integração, e, mais recentemente, o da inclusão. Na pesquisa realizada, foi possível verificar que, ainda hoje, estes modelos "coexistem" dentro do ambiente escolar estudado. Há uma série de contradições entre a legislação vigente, as propostas políticas de educação, e as práticas sociais e educacionais. Estas ainda remetem à tutela e ao paternalismo no que se refere às pessoas com deficiência. Ou seja, a despeito das propostas educacionais instituídas, persistem nas relações sociais as "antigas" formas de atendimento educacional e entendimento desse grupo social.

O presente estudo não tem a pretensão de constituir trabalho conclusivo, mas sim um esforço em compreender um processo — de inclusão educacional dos alunos com deficiência ou "necessidades educacionais especiais" — que vem se desenvolvendo e consolidando de forma segmentada, seja pelo viés das políticas públicas, seja pelo viés da pedagogia. Dessa forma, procurei também não isolar as questões suscitadas ao espaço

escolar, por saber que esse espaço não está separado das demais esferas sociais, e deve ser compreendido na dinâmica do contexto social mais amplo. Assim, foram resgatados debates que perpassam o campo da Sociologia como o de indivíduo e sociedade, ou ainda, o que busca compreender a relação entre Estado e sociedade civil, por meio de uma incursão pela concepção de *cidadania* que, no nosso pensar, contribuiu para a compreensão do processo sócio-histórico em que se insere o movimento crescente em prol da "educação inclusiva".

Em cada período da história surgem, por diversos fatores, demandas sociais e políticas diferentes, que dizem respeito a determinadas formas de pensar e de agir dos indivíduos de uma dada sociedade em um determinado momento. Portanto, não se trata de analisar essas mudanças em uma escala evolutiva, como se os modelos distintos de intervenção e política educacional estudados seguissem uma lógica linear de evolução, na qual, finalmente, um dia, "chegaremos a ser cidadãos verdadeiramente emancipados". Essa visão reduziria em demasia as dinâmicas sociais e o entendimento do processo histórico em que se inserem atualmente as propostas políticas de educação nos dias atuais.

No entanto, a pesquisa realizada culminou por evidenciar a necessidade do aprofundamento de outros estudos sobre as experiências e práticas de inclusão escolar como, por exemplo, estudos acerca do processo de avaliação a que os alunos com "necessidades educacionais especiais" são submetidos, bem como estudos referentes à elaboração do conhecimento por parte desses alunos. O aprofundamento em novos estudos é imprescindível para uma melhor compreensão do processo de inclusão no âmbito educacional, sobretudo considerando as transformações sociais e os recursos pedagógicos utilizados pelas escolas que se propõem inclusivas. O fato de a proposta política do Estado de implementar uma educação inclusiva no país ainda ser muito recente reforça a necessidade de realização de novas pesquisas sobre a implementação dessa proposta e sobre os possíveis resultados e desdobramentos desse processo.

A Educação Inclusiva é indubitavelmente, uma proposta inovadora e desafiadora para o Brasil e seus sistemas públicos de ensino. Porém, ainda persistem dúvidas no tocante à sua implementação. Mesmo considerando que várias Leis garantem a possibilidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência ou "necessidades educacionais especiais" na escola pública regular, inclusive em âmbito internacional, ainda persistem diversos questionamentos sobre a viabilidade prática de tal sistema, considerando as condições objetivas e a estrutura política que regem tal demanda no contexto social histórico contemporâneo.

4. BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n.º 20, de 15/12/1998. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>, acessado em 05/06/2006.

BUENO, J. G. S. Educação Especial no Brasil: alguns marcos históricos. In: *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R.E. *A Nova LDB e a Educação Especial*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2002.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MACHADO, K. S. *A Prática da Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>, acessado em 20/06/2006.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil : história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social - teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCHNEIDER, D. "Alunos Excepcionais": um estudo de caso de desvio. In: *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 52-81.

SOUZA, J. *A Construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. pp. 11-28.