

DEUSCENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO - UNINOVE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**O PROFESSOR E A INCLUSÃO:
ENTRAVES E DESAFIOS**

YARA ROSA MELO

SÃO PAULO

2004

YARA ROSA MELO

**O PROFESSOR E A INCLUSÃO:
ENTRAVES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro Universitário Nove de Julho - Uninove, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias - Orientador

SÃO PAULO

2004

FICHA CATALOGRÁFICA

Melo, Yara Rosa.

O Professor e a inclusão: entraves e desafios. / Yara Rosa Melo. 2004.
93 f.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE,
2004

Orientador: Profa. Dra. Teresinha Dal Mas Dias.

1 Inclusão, exclusão, segregação 2. Cotidiano escolar e formação de
professores.

CDU – 37

O PROFESSOR E A INCLUSÃO: ENTRAVES E DESAFIOS

Por

YARA ROSA MELO

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Nove de Julho - Uninove, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Presidente: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias - Orientador

Membro:

Membro:

São Paulo, 2004

Para

*Levy, meu marido, pelo amor, apoio, incentivo, compreensão e,
principalmente, por ajudar-me a transformar sonhos em
realidades, além de acreditar em mim.*

*Nossos filhos Wilson, Marcus, Priscila, Paulo e Fernando que me
incentivaram a ultrapassar os meus limites.*

*Nossos netos Lucas, Bianca e Geovana que me ensinaram a amar de forma diferente e a
encontrar alegria pela renovação que proporcionaram à minha existência.*

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, pelas valiosas indicações dos caminhos, incentivo nos momentos difíceis e, principalmente, pela seriedade, competência e dedicação que possibilitaram a elaboração deste trabalho.

À Dra Terezinha Azeredo Rios e Dra Adriana Marcondes Machado pelas preciosas orientações no exame de qualificação.

Aos professores do Programa do Mestrado, pela sabedoria e respeito que os tornam pessoas especiais, incentivando os iniciantes à busca ética do conhecimento: Dr. José R. L. Jardimino, Dr. José E. Romão, Dr. José Luis V. de Almeida, Dra. Ivanise Monfredini, Dr. Miguel Russo, Dra. Izabel C. Petraglia, Dra. Cleide Rita S. de Almeida, Dr. Paolo Nosella e Dra. Ester Buffa.

Às minhas colegas do Programa com as quais troquei experiências e reflexões: Filomena, Marlene, Silvana, Beth e LÍlian.

SUMÁRIO

Resumo.....	ix
Abstract.....	x
Justificativa.....	01
I - Introdução.....	15
1. Marcas históricas das pessoas portadoras de deficiências.....	22
2. Educação inclusiva: conceitos e desafios.....	39
2.1 A origem do conceito.....	39
2.2 Classificação e rótulos.....	41
2.3 O novo enfoque.....	44
3. O professor facilitador dos processos da inclusão.....	45
3.1 Ultrapassando o pessimismo.....	46
3.2 Os caminhos da inclusão.....	47
3.3 Parceiros da inclusão: adaptações curriculares e formação docente.....	53
II – Metodologia	57
1. Materiais e Métodos.....	59
1.1 Sujeito da Pesquisa	59
1.2. Procedimentos	59
III – Apresentação da Entrevista.....	61
1. Transcrição Literal	61
IV – Análise da Entrevista	73
1. Compreensão das Expressões Significativas	73
1.2 Temas do discurso do sujeito	73
1.3. Formação de Professores	73
1.4 Exclusão na Inclusão.....	79
V - Considerações Finais.....	88
VI - Referências Bibliográficas.....	89

RESUMO

O desafio da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino situado entre os discursos contidos no aparato legal e o cotidiano escolar, revela o peso histórico da exclusão que persiste nas práticas de segregação. A intenção não consiste em aprofundar um tema abordado por vários pesquisadores, mas retirar alguns fatos que ilustram historicamente o acima enunciado. Nas lendas gregas a claudicância é motivo de marginalização. A Idade Antiga registra abandono e extermínio das pessoas que apresentam deficiência. A Idade Média as considera anjos ou possuídas por entidades malignas e condena à fogueira, mas no final do período as contempla com atendimento assistencial. O século XVI inicia o tratamento médico, mas de forma segregada nos leprosários. No século XX os discursos pregam medidas de esterilização e segregação. As pessoas que possuem deficiência mental passam dos asilos e hospitais para a escola especial ou comum. A partir da década de 90 as recomendações mundiais pautam-se nos princípios da integração e normalização para educação Especial e o Brasil engaja-se neste movimento. A Declaração de Salamanca desperta o conceito de escola inclusiva, norteia mudanças no paradigma da Educação Especial e repercute na LDB (1996), cujo preceito inovador é a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino. Documentos recentes confirmam as recomendações e denunciam marcas persistentes de segregação no cenário educacional e no cotidiano das escolas. Professora de escola municipal da primeira série do ensino fundamental revela em entrevista, que a atuação dos professores, embora despreparados, buscam soluções criativas para superar os entraves e os desafios da inclusão.

Palavras - chave: Inclusão, exclusão, segregação, cotidiano escolar e formação de professores.

ABSTRACT

The challenge of the inclusion of special pupils with necessities in the regular net of situated education between the contained speeches in the legal apparatus and the daily pertaining to school, discloses the weight historical of the exclusion that persists in the practical ones of segregation. The intention does not consist of deepening a boarded subject for some researchers, but removing some facts that illustrate above the declared one historically. In Greeks legends to limp was a reason to marginalize a person. The Old Age registers dissemination and abandonment of the people who present deficiency. The Average Age considers them angels or possessed people for malignant entities and condemns to the bonfire, but in the end of the period it contemplates them medical attendance. Century XVI initiates the medical treatment, but of form segregated in a place for the lepers. In century XX the speeches nail measured of sterilization and segregation. The people who possess mental deficiency pass of the asylums and hospitals for the special or common school. From the 1990's the worldwide recommendations refer to the principles of the integration and normalization for special education and Brazil is engaged in this movement. The Declaration of Salamanca awaken the concept of inclusive school, guides changes in the paradigm of the Special Education and ruses-echo in the LDB (1996), whose innovative rule is the inclusion of all the pupils in the regular net of education. Recent documents confirm the recommendations and denounce persistent marks of segregation in the educational scene and the daily one of the schools. Teacher of municipal school of the first series of basic education discloses in interview, that the performance of the professors, even so unprepared, solutions search creative to surpass the impediments and the challenges of the inclusion.

Key - Words: Inclusion, exclusion, segregation, daily tasks at school and formation of professors.

JUSTIFICATIVA

Ao pensar sobre as origens do meu interesse pela inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino, fiz uma revisão de minha vida desde a infância e deparei-me com lembranças que julgava esquecidas.

Quando eu era pequena, por volta dos quatro ou cinco anos, morava perto de casa um rapaz portador de deficiência física. Seu nome era Álvaro.

Lembro-me de sua palidez e dos dias de confinamento no leito de seu quarto. Recordo-me até de sua cama arrumada com lençóis alvos e macios em um ambiente limpo e silencioso. Chamava-me a atenção o tempo que ele dedicava-se às leituras, com intensa compenetração. Deslumbrava-me ouvi-lo ler em voz alta. Diariamente, ele me aguardava com um conto de fadas diferente. Era um amigo que se libertava da paralisia corporal para me acompanhar em viagens fantásticas pelo mundo da fantasia.

Minha memória guarda o tom de sua voz e a maneira meiga e carinhosa utilizada para despertar e sanar minha curiosidade infantil. Talvez isso tenha contribuído para um interesse cada vez mais crescente por descobrir como funcionava aquele enigma, porque ele olhava para aquele amontoado de letras e retirava histórias que me encantavam e fertilizavam minha imaginação.

Nessa mesma época, meu avô materno sofreu um acidente automobilístico e perdeu o movimento das pernas. Inválido e frágil, isolou-se do convívio social, mas a família o amparava com visitas e notícias do mundo exterior. Eu era sua única neta e distraía-o com as travessuras próprias de uma criança de cinco anos. Recordo de que eu me sentava ao seu lado preparada para adivinhar o valor de cada cédula que ele retirava de sua carteira ou, em outras situações, desembulhar o livro que me aguardava. Dessa forma, com brincadeiras, ajudava-me a decifrar os números e as letras. Com seus olhos atentos, ele acompanhava minhas primeiras leituras, conferindo-lhes a necessária magia.

Lembro-me de que lia incansavelmente Joãozinho e Maria. Apesar de ser uma história triste, ele se divertia ao ver-me emocionada quando as crianças eram abandonadas na floresta e enfrentavam diversos perigos. Na verdade, no início, não sei se eu lia ou se deduzia, a partir das gravuras, o que estava escrito, já que meu amigo Álvaro contara-me essa aventura

inúmeras vezes. Mas, de qualquer forma, antes de cursar o primeiro ano eu já sabia ler e escrever.

Quando completei sete anos, meus pais, eu e meus dois irmãos mudamos para Pindorama, uma cidade do interior de São Paulo. Para mim, além da distância física ser insuportável (a viagem de trem demorou uma noite inteira), eu sabia que meu querido avô ficara bem longe. Eu experimentava a dor de uma separação nunca imaginada.

Naquela época, as pessoas se comunicavam por cartas. Passei a aguardar ansiosamente a correspondência. Toda vez que recebia notícias escritas por meu avô, sentia uma alegria indescritível, o que me incentivava a responder-lhe imediatamente. Durante os anos da minha infância e adolescência, ele foi meu confidente e, embora estivéssemos separados fisicamente, bastava fechar os olhos para sua imagem preencher minha memória: os cabelos brancos, a figura altiva apesar da fragilidade, a meiguice do olhar e a suavidade das mãos, quando eu as beijava para pedir-lhe a bênção.

As novidades iniciais referiam-se aos novos amigos da escola e às brincadeiras nos recreios: cantigas de roda, amarelinha, jogar bola na parede, pega-pega e sobre a recente amizade com um garoto hidrocefálico que morava na casa ao lado da minha.

Quando eu chegava da escola, ele me aguardava para saber das novidades. Eu falava da lição que a professora passara na lousa. Mostrava-lhe como se escreviam as letras. As histórias que ganhara do meu amigo de São Paulo e do meu avô alegravam meu novo amigo, pois diariamente eu lia para ele um conto diferente.

Lembro-me de suas gargalhadas nas passagens engraçadas e do seu olhar comovido nos momentos tristes. Ele viajava comigo naquelas histórias. Naqueles instantes, libertava-se da cadeira de rodas e sua imaginação me acompanhava. Seu desejo de freqüentar a escola era imenso, porém, sua mãe dizia não.

Em vários momentos de empatia, eu percebia que meus três amigos de leituras compartilhavam da mesma prisão em suas camas e cadeiras de rodas. Lembro-me de que, quando meu avô faleceu, tive a sensação de que ele estava livre. Tais pensamentos me confortavam e diminuía meu sofrimento.

Essas passagens da minha vida estavam esparsas nos meus pensamentos até o momento em que busquei refletir sobre o meu interesse pela inclusão. Percebi que motivos pessoais e profissionais acompanham minha trajetória de vida desde a tenra idade.

De repente, uma outra pessoa muito querida aflorou à minha memória para sedimentar e justificar o interesse: meu cunhado, Leonardo, que ficou cego aos quarenta anos de idade. Foi doloroso acompanhar seus primeiros momentos de cegueira. Na época, éramos jovens e compartilhávamos dos mesmos anseios e responsabilidades. Trabalhávamos durante a semana, mas, geralmente aos sábados e domingos, havia o encontro familiar. Após o almoço, Léo arrumava a mesa do carteadado. Gostava muito de jogar buraco. Uma vez até ganhou um campeonato entre casais que durou meses para terminar. Geralmente, nas férias de janeiro e julho, acampávamos em Lindóia, porque éramos todos professores. Tínhamos os filhos pequenos: eu, quatro meninos e uma menina; eles, três meninas.

No inverno de 1986, chegamos antes ao camping e estranhamos a demora deles. Minha cunhada ligou e disse que o Léo não estava muito bem, mas que devia ser um mal-estar passageiro e logo estariam a caminho. Quando chegaram, ele disse que durante o trajeto sua visão foi se apagando e que, naquele momento, ele nos enxergava como num negativo de filmes. As imagens foram desaparecendo e a partir daquele dia sua visão entrou na mais completa escuridão. Lembro-me de que as crianças não acreditavam e ficavam na frente dele fazendo gestos para ver se ele ao menos ficava bravo ou falava alguma coisa. Elas não entendiam a gravidade da situação. O tempo passou e ele teve de se adaptar à nova vida. Frequentou a Fundação de Cegos e lá aprendeu o Braille e a locomover-se com a bengala.

Um fato pitoresco aconteceu quando foram ao cinema assistir ao filme *Um perfume de mulher*. Minha cunhada disse que na saída, as pessoas olhavam para os dois e comentavam sobre a semelhança do meu cunhado com o personagem principal do filme, que também era cego.

Hoje, ele tem uma vida normal: faz parte do conjunto da igreja da qual é freqüentador assíduo; gerencia sua loja de perfumes importados; viaja constantemente, porque participa de feiras em clubes e empresas onde vende seus produtos; gosta de conversar e mantém-se atualizado sobre as notícias, enfim, nos acostumamos tanto com sua presença que nos esquecemos de sua condição. Frequentemente, no meio de um assunto, alguém fala: “Léo, você viu o que...” Dizemos que ele não vê, mas enxerga tudo.

Ao rever os fatos acima mencionados, por mais que sejam restritos a vivências particulares e familiares, eles entrelaçam-se com minha vida profissional, cujo resgate remonto a períodos distintos. Em 1973, ingressei como professora do ensino fundamental na

rede pública de ensino estadual, e em 1978 na municipal, onde me aposentei como diretora em 1998. Porém, em 2001, retornei à docência, na qual permaneço até a presente data. Nessa trajetória, atuei como professora nas séries iniciais sendo, principalmente, alfabetizadora.

Hoje reconheço que na época, minha didática era conteudista e tradicional, mas, apesar de seguir passos, regras e mecanismos, os alunos aprendiam a ler, escrever, contar e fazer cálculos. Preocupava-me em transmitir o conhecimento. Se o aluno não aprendia, a culpa não era minha, porque eu ensinava e, portanto, cumpria a obrigação. O problema era dele ou da família: ou porque o aluno não tinha uma boa alimentação, ou a família era desestruturada, enfim, motivos não faltavam para justificar o fracasso.

O agrupamento discente privilegiava o critério da homogeneidade que, de forma velada, beneficiava os que eram selecionados para prosseguir os estudos. A fórmula era simples: os que “dominavam” o conteúdo ingressavam na série seguinte; os que não conseguiam eram retidos. Lamentavelmente, após várias tentativas frustradas, muitos desistiam. Os alunos que se evadiam da escola ou que não a freqüentavam eram tidos como marginalizados. Tal idéia prevaleceu durante décadas, levando-me a afirmar que os marginalizados de ontem são os excluídos de hoje. Em ambos os casos, o que permanece igual é o modo preconceituoso de eliminar as diferenças, deixando um número expressivo de crianças e adolescentes em idade escolar fora dos muros da escola. Durante muitos anos, confesso ter colaborado de forma irrefletida para a manutenção desses arranjos.

No início da década de 80, algumas ações isoladas, porém significativas, mudaram sensivelmente esse quadro nas escolas onde eu atuava. Após muitos anos nas classes de alfabetização, a equipe de professoras da qual eu fazia parte, tinha autonomia para efetuar modificações que contribuíssem para o sucesso da maioria dos nossos alunos. O critério do agrupamento continuava privilegiando a homogeneidade. As turmas eram por nós classificadas em fortes, médias e fracas.

Eu e outras duas professoras combinamos de trabalhar com três turmas diferentes. Sob a responsabilidade da professora da turma mais avançada, eu aceleraria os estudos enquanto as outras duas proporcionariam um trabalho de acompanhamento discente, de forma que os alunos conseguissem superar suas dificuldades, principalmente no que dizia respeito à alfabetização. Nessa época, trabalhávamos com o método analítico-sintético, o que facilitava o remanejamento de alunos para uma turma mais avançada. Estabelecemos um acordo que

proibia “voltar” o aluno. Tal medida favorecia o desejo de mudar de classe, o que significava que a professora comprometia-se com o avanço.

Os pais aceitaram a situação na crença de que estávamos fazendo o melhor pelos seus filhos. As crianças tinham mais tempo para avançar nos seus conhecimentos que, aliás, precisavam ser adquiridos de acordo com um currículo pré-determinado. Nessa época, não tínhamos um horário coletivo para trocar nossas experiências, mas conseguíamos agendar encontros nos horários dos intervalos e antes da entrada do período.

Interessante lembrar que tínhamos como meta alfabetizar pelo menos setenta e cinco por cento dos alunos. Tal meta foi perseguida diariamente e alcançada no decorrer do ano. Havia uma organização do trabalho que nos levava a preparar as aulas do começo ao fim do dia, da semana, do ano. Esse modo de trabalhar foi muito criticado pelas propostas construtivistas.

Sinto saudades dessa época. Eu era mais jovem e acreditava no meu trabalho. Entrelaçando o velho com novidades, fui construindo experiências de forma responsável. O novo não me atraía nem me seduzia a ponto de largar tudo que conhecia e recomeçar de forma diferente. Precisava ser convencida. Precisava estudar novas teorias e incorporá-las ao meu modo de agir. Rebeldia? Com certeza não. Precaução, talvez.

Um dia (tudo na vida começa com “um dia”) fui convidada para trabalhar na coordenação pedagógica no início da década de 90, precisamente a partir de abril de 1993, na EMEF Artur Neiva, uma escola situada no bairro de Guaianases, na zona Leste paulistana.

A maioria do corpo docente era estável e possuía cargo efetivo conferido por meio de concurso de ingresso no magistério, atuando com posturas críticas diferenciadas. Apesar das pressões para que a escola adotasse a política de “qualidade total”, ou seja, deveria funcionar nos moldes de uma empresa - uma radical oposição ao pensamento e ao método de Paulo Freire - os professores trabalhavam nas propostas construtivistas, visando construir “leitores críticos do mundo”.

O meu papel como articuladora das propostas políticas e pedagógicas, era o de equilibrar os conflitos e contribuir para a formação docente em ambos aspectos, pois percebia que nesse contexto de mudança, nem todas as determinações legais chegavam à sala de aula.

Os professores, quando não aceitam, resistem. O coordenador pedagógico, como articulador do processo ensino-aprendizagem, deve buscar, no coletivo, propostas pedagógicas

adequadas às especificidades dos educandos. Não se pode apagar num passe de mágica o que o professor construiu e investiu na sua formação. Afirmando isso porque, a cada mudança de governo, surgem propostas político-pedagógicas diferentes. Mas, o que acontece quando o professor fecha a porta de sua sala de aula, somente ele sabe. É uma postura pessoal que reflete uma posição que, a princípio, rejeita mudanças. O professor tem essa liberdade. Ele pode concordar, criticar, aceitar ou rejeitar determinadas posições sem, sobretudo, esquecer-se de que ele é o responsável pelo seu fazer.

Concordando ou não com certas posturas, o êxito do meu papel dependia fundamentalmente da articulação do saber com o fazer, o que me levava a procurar respostas para os problemas pedagógicos da escola e subsídio teórico para várias questões.

As discussões e os acordos em consenso eram registrados. Este era um procedimento que iluminava as buscas para dificuldades pedagógicas, já que retratavam nossa realidade e sacramentava nossas ações. Tais registros eram nosso roteiro de estudos e reflexões.

Apesar da aparente divagação no tempo, considero importante mencionar que as discussões constantemente abordavam as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Os professores rejeitavam o trabalho com turmas heterogêneas. Estavam preparados para as igualdades. As diferenças eram assustadoras e nem sequer cogitadas. Nos primeiros anos, não aceitavam trabalhar com essas classes e tal postura era consequência da atribuição de classes e aulas.

No início do ano, apesar de o diretor ter autonomia para atribuir as classes, elas são escolhidas de acordo com a posição na escala de classificação. A consequência é que os primeiros classificados que, geralmente, são os detentores de maior tempo no cargo, escolhem as turmas mais adiantadas e que, aliás, foram formadas no ano anterior, cabendo aos mais novos e inexperientes as turmas com aquilo que se convencionou chamar de “problemas de aprendizagem”, ou seja, alunos com dificuldades na leitura e na escrita, nos cálculos e no raciocínio lógico.

A prática, embora comum, de certa forma, é prejudicial aos professores que escolhem as últimas turmas. Muitos iniciam o ano com expectativas negativas sobre os alunos e contribuem para as profecias auto-realizadoras, com danos irreversíveis para ambos, pois os alunos correspondem ao que deles se espera e, como consequência, não conseguem aprender.

O importante é que, após muitas discussões sobre as desvantagens do procedimento, concordaram em experimentar, pelo menos por um ano, um trabalho com turmas diversificadas. Assumi o compromisso de assessorá-los e de compartilhar as responsabilidades. Nossos encontros tornaram-se um campo aberto de reflexões, porque nos debruçávamos sobre as questões pedagógicas. As discussões tornaram-se enriquecedoras, pois socializávamos as dificuldades na busca de soluções para problemas comuns.

Analisando os cadernos, criávamos diferentes hipóteses sobre os alunos no que diz respeito à construção do conhecimento. Chegamos à conclusão de que os maiores desafios concentravam-se na alfabetização e nos cálculos. Descobríamos como os alunos aprendiam, a partir de leituras que fazíamos de suas respostas, sendo estas nossas pistas no processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que muitas respostas eram incorretas graças a alguma interpretação errônea, o que exigia uma ação imediata para desfazer o mal-entendido. Aprendemos a intervir no momento certo e com êxito.

A cumplicidade e a confiança que havia entre nós facilitavam todas as propostas. Os pais também foram envolvidos e tornaram-se nossos aliados. Sendo assim, não poupavam esforços para ajudar os filhos nos deveres de casa.

Essa época foi gratificante e marcou nossas vidas, mostrando-nos que, em educação, precisamos rever constantemente nossas posturas; que os conflitos devem ser enfrentados com responsabilidade; que os resultados são mais gratificantes quando refletem os esforços de um trabalho coletivo.

Apesar de envolvida na minha função, vislumbrei a oportunidade de atuar em outro campo. A rede municipal abriu o edital para os concursos de supervisor, diretor de escola e coordenador pedagógico. Inscrevi-me nos dois últimos. Dediquei-me às leituras da bibliografia e fui classificada nos dois cargos, mas tive de optar por um deles. Aproveitei o ensejo para experimentar rumos diferentes e enfrentar novos desafios, pois me sentia pronta para desempenhar um outro papel. Providenciei um novo enxoval: o de diretora, no qual incluí novos sonhos, novas propostas e a intenção de privilegiar os assuntos pedagógicos. Senti-me preparada para trilhar um trajeto de experiências desconhecidas.

Em 1995, ingressei no cargo acima mencionado na Escola Municipal do Ensino Fundamental Julio César de Melo e Sousa-Malba Tahan (homenagem ao “homem que calculava”), no mesmo bairro de Guaianases. Era uma construção recente, localizada no seio

de um conjunto habitacional. Os moradores (pais e alunos) cuidavam do espaço, já que ele representava uma grande conquista de suas reivindicações. A comunidade tornou-se uma aliada insubstituível na preservação e na conservação do prédio e de suas dependências externas, que eram utilizadas como área de lazer nos fins-de-semana.

Os alunos, por sua vez, colaboravam na organização interna das questões higiênicas e de limpeza, ou seja, gostavam da escola limpa. Sentiam-se valorizados e o ambiente era agradável a todos. Esse fator contribuía para o trabalho docente.

Apesar do desejo de atuar com o corpo docente, as tarefas burocráticas desviavam as prioridades pedagógicas.

Nessa época, a unidade escolar não atendia alunos com deficiências físicas ou mentais. Estes eram segregados em unidades que possuíam uma classe especial ou em salas de alunos com problemas de aprendizagem. Nestes ambientes, muitos eram indevidamente encaminhados, pois apresentavam dificuldades de aprendizagem interpretadas como atraso mental. Tal prática, apesar de perversa, era comum.

A partir de 1997, alguns pais, graças aos movimentos em favor da inclusão, iniciaram a procura de vagas para crianças deficientes nas turmas regulares. Aquelas que apresentavam deficiências físicas não eram atendidas, porque havia barreiras arquitetônicas: as salas de aula ficavam no piso superior, impedindo, assim, a locomoção. Aquelas que apresentavam deficiências mentais eram matriculadas no ato ou entravam na lista de demanda.

Iniciava-se, no momento da matrícula, um processo de convencimento e de aceitação, pois os professores demonstravam, mesmo sem conhecer o aluno, uma visível rejeição. Alegavam medo, receio. Diziam não suportar a convivência com crianças que atrapalhariam a ordem e a disciplina da classe e que não acompanhariam a turma. Deixavam claro que não sabiam lidar com as diferenças e demonstravam resistência. Caso a matrícula fosse negada, o Conselho Tutelar era imediatamente acionado pelos pais e eu, como diretora, poderia ser legalmente punida.

O dilema consistia em convencer um professor a aceitar o aluno ou a encaminhá-lo para uma turma com defasagem de aprendizagem. Nesse caso, ele sempre voltava para uma série anterior, sendo esta uma prática comum que tinha o pretenso objetivo de superar suas defasagens educacionais. A escola possuía uma restrita autonomia em decidir internamente o destino do aluno.

Apesar de a coordenadora pedagógica comprometer-se em assessorá-los, os professores, de modo geral, estavam preparados e sentiam-se seguros para trabalhar com as igualdades, e não com as diferenças. Assumiam um discurso construtivista, mas demonstravam práticas tradicionais. Mesmo a situação gerando constrangimento e conflitos nas equipes pedagógica e administrativa, o aluno precisava ser atendido.

A matrícula se concretizava, mas o sucesso do aluno em termos de aprendizagem geralmente deixava a desejar. Os pais dificilmente questionavam os fatos, ficando gratos pelo simples fato de seu filho deficiente freqüentar uma escola. Desde aquela época, eu via que esse tipo de procedimento traduzia-se em uma inclusão perversa, pois o que na verdade acontecia, era que nós não sabíamos lidar com os alunos que não se enquadravam em nossos paradigmas. Não importava se eles possuíam ou não um laudo psicológico com diagnóstico de uma deficiência mental, já que a legislação nos obrigava a acolher todos os alunos. Desse modo, tínhamos de assumir a incapacidade de trabalhar com eles nas turmas regulares, visto que nosso conhecimento não sustentava as práticas adequadas. Como consequência, o que prevalecia era uma inclusão aparente, cujo objetivo maior residia no cumprimento das determinações legais.

Apesar de haver uma vasta produção teórica sobre o assunto, não conseguíamos relacioná-la à prática do cotidiano, ficando, desta forma, muitos problemas sem soluções. Como resultado, tínhamos tentativas insignificantes nas quais fazíamos ensaios de inclusão.

Aposentei-me em outubro de 1998 e, por alguns anos, as questões escolares não fizeram parte de minhas preocupações. Enfim, saía de cena convicta de que não me interessaria mais pelos assuntos escolares. Mera ilusão! O desejo de fazer parte novamente do ambiente escolar levou-me a prestar concurso novamente.

Em junho de 2001, reingressei como professora na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, coincidentemente, em uma escola que fora criada graças a movimentos reivindicatórios dos moradores do bairro Vila Nova, na periferia da Zona Leste de São Paulo. Conforme pesquisa recente, este local é considerado como uma das zonas que concentram o maior índice de pobreza da cidade. A construção, denominada atualmente como “Escola de Latinha”, foi uma conquista dos pais para os filhos, uma conquista que se traduzia nos cuidados e nas atitudes colaborativas.

Convém aqui fazer uma breve ressalva: quando uma escola da rede pública municipal é inaugurada, o módulo de servidores operacionais somente se efetua após o período de remoção, o que exige a colaboração da comunidade para o seu funcionamento. Por esse motivo, os pais eram parceiros insubstituíveis para a concretização das atividades. Eles se revezavam diariamente ou faziam mutirões para limpeza nos fins-de-semana. A presença constante preservava as dependências de pichações, depredações e roubos. Tinham liberdade de ir e vir a todo o momento. Ajudavam na limpeza das classes e do pátio, na poda da grama, na higienização dos sanitários, nos horários de distribuição de merenda e recreios e na entrada e na saída dos alunos e funcionários, desde o primeiro turno.

A classe que assumi tinha quarenta alunos dentre os quais Angélica e Marcela que, conforme relato dos pais e de laudos psicológicos, apresentavam deficiência mental.

Nos primeiros dias de aula, senti muita insegurança, porque não sabia como lidar com as duas: ou dava atenção para elas ou para os demais. Parecia que toda a formação que eu havia construído desaparecera. Na verdade, o que senti foi uma sensação de incompetência, numa época em que as competências do professor estavam na pauta dos debates acadêmicos.

Angélica não parava quieta um instante sequer. Ficava o tempo todo na porta da sala perguntando se faltava muito para chegar a hora do recreio. Nada do que eu dizia lhe interessava. Não conhecia uma letra, um número e nem seu nome. Duas coisas ela esperava: o recreio e a saída. Às vezes, pegava meus óculos de sol, colocava no rosto e saía correndo pelo pátio. Em outras ocasiões, perguntava se eu tinha batom, perfume e se podia ficar tomando conta deles na sua carteira, o que eu interpretava como indícios de vaidade.

Fiquei sabendo que sua mãe era usuária de drogas desde a gestação e que, freqüentemente, usava da violência para agredi-la fisicamente. Quando tinha um ano de idade, depois de uma surra, Angélica entrou em estado de coma e ficou internada durante vários meses. Tal episódio, de acordo com o laudo psicológico, justificava seu comportamento e seu atraso mental. Ela estava na série certa, de acordo com sua idade (tinha nove anos e freqüentava o terceiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental), mas revelava um atraso evidente em relação à aprendizagem. De acordo com o parecer psicológico, era classificada como portadora de uma deficiência mental.

Marcela era o oposto. No início, pensei até que ela fosse muda ou surda, visto que ficava o tempo todo com o olhar perdido no nada. Nos primeiros dias, nem a mala abria. Demonstrava não entender o que eu falava. Era impossível saber se ela conhecia alguma coisa.

Segundo relatórios médico e psicológico, guardados com seus documentos de matrícula, a mãe teve eclampsia no parto, o que causou ao bebê falta de oxigenação cerebral. Por isso, Marcela sofria de incontinência urinária, o que a obrigou usar fraldas até os nove anos. Aos dez, foi matriculada na escola. A mãe, que no nascimento de Marcela era solteira, informou-me que havia deixado a filha recém nascida sob os cuidados da avó, porque precisava trabalhar para garantir o sustento de ambas e tentar uma nova vida. Dois anos depois que Marcela nasceu, a mãe casou-se e teve outra filha. Preocupada com a falta de escolaridade de Marcela, a mãe resolveu trazê-la para sua casa quando ela tinha nove anos, mas enfrentou sérios problemas de relacionamento e não sabia como agir quando ela era acometida por crises incontrolláveis de choro, gritos, tapas e pontapés. Ela rejeitava qualquer tipo de contato materno, físico ou verbal. Nesses momentos, era difícil acalmá-la, contudo a mãe acreditava na mudança desse comportamento.

As duas filhas passaram a estudar na mesma escola, embora em série diferentes. Enquanto a irmã cursava o quarto ano, Marcela fazia o terceiro. Como suas salas de aula eram próximas, sempre que eu precisava conversar com a mãe, mandava recado e era prontamente atendida.

Diariamente, eu tentava uma aproximação afetiva ou uma maneira de eliminar tamanha indiferença. Percebi que os alunos não tinham brinquedos e levei alguns para a classe. Eles podiam brincar quando terminavam as lições. A maioria das meninas interessava-se pelas bonecas. Marcela gostou de um macaco de pelúcia. Ela o pegava no colo como se fosse uma boneca e lhe sorria timidamente.

Um dia, quando eu estava voltando com a turma que eu havia ido buscar na quadra de Educação Física, Marcela correu ao meu encontro e sorriu-me. Abracei-a carinhosamente. Nesse dia, chegou em casa eufórica e contou o fato, através de gestos, a todos da família. Ela não conseguia articular as palavras. Usava apenas as vogais para se expressar. Quando estava ansiosa, gesticulava.

Confusa e ignorante quanto ao modo de lidar com a deficiência mental e de como agir naquela circunstância, adotei uma estratégia baseada no julgamento de que toda criança,

desde a mais tenra idade, gosta de ouvir histórias. Vasculhei o acervo de minha casa e separei os livros que usara na infância de meus filhos. Diariamente, lia uma história com toda entonação pertinente. A indiferença foi aos poucos cedendo e eu já vislumbrava olhares de interesse pelo assunto. Esse atalho permitiu que Angélica e Marcela, cada uma a seu modo, revelassem um pequeno progresso na alfabetização, manifestado nas pinturas, nos desenhos, na representação do começo, do fim ou de um trecho mais interessante. Iniciou-se, dessa forma, um lento processo de construção do conhecimento.

Angélica avançou mais que Marcela. No fim do ano, já escrevia seu nome, identificava se o assunto referia-se a cálculos ou se exigia produção escrita. Copiava, como dizia, a lição da lousa. O seu esforço, porém, durava pouco. Ela não conseguia concentrar-se. Depois de algumas letras esparsas que denunciavam a tentativa de formar uma frase, comunicava à classe que já havia terminado a lição. Com objetivo de descobrir seus gostos e preferências, eu diversificava as atividades. Um dia, finalmente, descobri que gostava de cantar e que era dona de uma voz suave e afinada. Os alunos conheciam samba e pagode. Angélica sabia de cor as letras de algumas músicas e manifestava seu desejo de demonstrar esse conhecimento. Não se sentia inibida e, no fim, aguardava ansiosa os aplausos dos colegas. Esse prazer, tão simples de ser atendido com a cumplicidade de todos, tornou-se um recurso inestimável para a construção da sua auto-estima.

Marcela interessou-se pela pintura. Gostava de combinar as cores. Com a exposição de seus trabalhos, ela conheceu a valorização. Os elogios proporcionavam-lhe indescritível satisfação.

Apesar dos avanços das duas, havia ainda um longo percurso para reparar a defasagem em que se encontravam. O que mais me angustiava era a promoção automática para o quarto ano e a descontinuidade do meu trabalho. Fui obrigada a remover-me para outra escola, porque o ingresso havia sido a título precário, o que significa que a escolha efetiva da escola só ocorreria após o processo de remoção de todos os professores da rede. Dessa forma, desconheço o que aconteceu com Angélica e Marcela. Jamais voltei a vê-las.

De que maneira construiriam o processo de alfabetização? Que encaminhamentos a escola deveria adotar? Tantas perguntas encaminharam minhas reflexões sobre a inclusão e a escola como um dos espaços marcantes da exclusão.

Como professora do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, julguei necessário trazer à tona o elemento desencadeador das propostas inclusivas. O assunto não é novo nem tampouco original, mas relativamente pouco explorado, sob o ponto de vista do professor.

Como é que esse professor lida com alunos portadores de necessidades especiais matriculados na sua turma? Qual fundamentação teórica sustenta a ação pedagógica nessas condições? O que o professor sabe sobre as deficiências, sob o ponto de vista histórico e conceitual? Quais condições pedagógicas, materiais, psicológicas a escola deve oferecer para que a inclusão ocorra de fato?

A preocupação com o professor justifica-se na hipótese de que ele, enquanto agente de transformação e mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve rejeitar práticas excludentes no seu fazer pedagógico, já que, a meu ver, ele é a personagem central das propostas e das práticas inclusivas.

Essa visão rejeita práticas docentes sustentadas na lógica da homogeneidade, que parte do princípio de que os iguais devem ser agrupados entre os iguais. Agir dessa forma exclui do espaço escolar, os alunos considerados diferentes, tirando-lhes o direito ético de vivenciar um direito democrático: a escola para todos.

Desvendar como o professor lida com os alunos portadores de necessidades especiais, regularmente matriculados e freqüentando sua sala de aula, constitui-se objeto de investigação. É sobre esse foco que recaem o olhar, a atenção e a justificativa de se discutir a inclusão, porque ela acontece, a meu ver, na sua relação com o aluno, sendo esta um dos fatores que facilita os processos inclusivos.

Neste momento em que me sinto motivada a decifrar uma questão que me parece enigmática, capturo da minha infância e do meu convívio familiar e profissional, a problemática que hoje justifica o interesse pelo tema proposto.

Minha memória, ao liberar recordações de pessoas queridas entre familiares, amigos de infância e alunos que, em comum, apresentavam necessidades especiais, justifica e incita-me na busca de respostas iluminadoras desse meu questionamento.

Para tanto, retiro das passagens da minha vida os motivos que julgava adormecidos. Das lembranças infantis, assinalo a convivência com a diferença que alimentou fantasias e proporcionou-me aprendizagem precoce da escrita; das profissionais ressalto a atuação

negativa, ou seja, rejeição sob respaldo teórico que alimentava práticas excludentes; mas, dos fatos recentes, reavalio a possibilidade da inclusão sob um olhar positivo da minha experiência permeada por práticas inclusivas.

I: INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino ocupou lugar de destaque nos debates acadêmicos a partir da Declaração de Salamanca (1994). Este documento internacional que está sob a chancela da ONU, norteia o consenso de que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em escolas regulares que, por sua vez, têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.

Várias publicações, dentre elas Pessoti (1984), Amaral (1995) e Goffman (1988), abordam tanto o histórico das deficiências (onde se alojam as causas do preconceito, do estereótipo e do estigma), quanto às medidas adotadas nos âmbitos político, social e educacional. Essas leituras não só abrangem práticas inclusivas e debates sobre conceitos de integração e inclusão, mas também proporcionam uma nova maneira de pensar e de agir sobre a diversidade humana.

Há autores que se utilizam dos conhecimentos teóricos da Psicologia Social para contribuir na compreensão do fenômeno da deficiência. Segundo Omote (1994, p. 69), “[...] uma teoria da deficiência não deve apenas explicar como as deficiências operam e como as pessoas deficientes funcionam, mas, ao mesmo tempo, deve ser capaz de explicar como as pessoas em geral lidam com as diferenças”.

Para esse autor, a deficiência não pode ser vista apenas como uma característica presente no organismo de uma pessoa ou em seu comportamento. Ela não é apenas alguma coisa que está circunscrita aos limites corporais, restrita ao âmbito individual e diagnosticada através de uma avaliação médica e paramédica que objetive identificar a presença de algum elemento patogênico no organismo. Enfatiza-se que o aspecto central a ser considerado é a análise do fenômeno, a construção social da deficiência. Desta forma o fenômeno deve ser analisado de forma a

“[...] incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não deficiente. As reações apresentadas por pessoas comuns face às deficiências não são determinadas única nem necessariamente por características objetivamente presentes num dado

quadro de deficiências, mas dependem bastante da interpretação, fundamentada em crenças científicas ou não, que se faz desse quadro”. (OMOTE, 1994, p. 67)

Podemos afirmar que uma pessoa reconhecida como desviante adquire este status diferenciado nas relações sociais, pois é o grupo social que trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por alguns de seus integrantes.

Um outro fator a ser considerado refere-se às expectativas de quem olha para o portador de deficiência. O olhar do outro focaliza naquele que lhe é diferente, o que se destaca por ser imperfeito, deixando-se de ver o indivíduo como um todo.

Amaral (1994, p. 10) nos lembra que

“[...] há um indivíduo (seja ele a pessoa portadora de deficiência, o parente, o profissional, o vizinho) que tem emoções, que pensa, que está imerso no meio social, (...) há um grupo (seja ele familiar, multidisciplinar ou comunitário) que vivencia emoções, pensamentos e que constitui uma ou mais redes sociais, (...) há uma sociedade que vive (através dos indivíduos e grupos que a concretizam) experiências emocionais, racionais e interacionais”.

Desse modo, as inter-relações se consolidam nos fenômenos sócio-afetivo-intelectuais, fazendo com que os portadores de deficiências e os grupos sociais nos quais estão inseridos, vivenciem as consequências dessas interações. Uma delas, é a necessidade de proteção em relação ao desconhecido. O contato com o portador de deficiência poderá significar um encontro com um estranho que causa medo e necessidade de proteção. Nas palavras de Goffman (1988, p. 12):

“Enquanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável. (...) Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma”.

Ao determinarmos o outro como diferente de nós, estabelecemos uma relação totalitária entre perfeito/imperfeito, pois segundo Goffman (op. Cit., p. 15) “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original”, o que proporciona uma convivência social insatisfatória fazendo com que o portador de deficiência construa uma identidade tida como “especial”.

Goffman (op. Cit., p. 138) afirma que “[...] uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes compartilhem um único conjunto de expectativas normativas, sendo as normas sustentadas, em parte, porque foram incorporadas”.

A diferença, ao se fazer presente entre os indivíduos que compõem a sociedade, afasta deles os direitos universais:

“Não se trata apenas de beneficiar-se ou respeitar as leis – sejam elas do Direito Trabalhista, Criminal ou qualquer outro; de votar e ser votado e assim por diante. Trata-se do direito de ser pessoa: ter autonomia, ter liberdade de escolha e ter participação ativa na VIDA (com os limites e as potencialidades). Isso alarga a configuração da cidadania, fazendo com que essa qualidade e estado alcancem todos os planos da condição humana”. (AMARAL, 1995, p. 190-191).

Uma das tendências da psicologia clínica – os testes de inteligência - tem contribuído para afastar a criança de seus direitos universais como pessoa histórica e concreta de seu tempo. De acordo com Moyses e Collares (1997, p. 63):

“Os testes de inteligência, instrumentos que visam essencialmente, à classificação das pessoas, são filiados ao ideário eugenista. Neles, a Psicologia dá visibilidade aos alicerces do pensamento clínico, pela necessidade de abstrair o sujeito, silenciando-o, para conseguir apor seu “olhar clínico”. Discute-se a necessidade de subverter as avaliações, abandonando a busca de defeitos para tentar encontrar a criança concreta, enquanto ser histórico”.

Muitas crianças foram segregadas e abstraídas do direito de compartilhar com seus pares um convívio saudável, pois ao longo de muitas décadas, foram indevidamente encaminhadas para classes ou escolas especiais. Constata-se, entretanto, que houve um avanço, embora insuficiente, de propostas inclusivas desde o momento da medida autoritária (que condenava - por meio de seus testes de inteligência - as crianças consideradas deficientes mentais a modalidades segregativas de educação) até as tendências atuais que levam em conta o ciclo do desenvolvimento humano e os benefícios da convivência na diversidade.

Temas como integração, exclusão, diferenças, preconceitos, dentre outros, foram abordados por autores como Amaral (1995), Sassaki (1997), Carvalho (2000) e Bueno (1999). Estes estudos revelam que existe uma porcentagem considerável de alunos portadores de necessidades especiais fora do sistema escolar.

Carvalho (2000, p. 20) aponta que nas últimas décadas houve avanços em relação a acesso, ingresso e permanência, mas que:

“[...] ainda estamos longe da concretização desses direitos para todos, indiscriminadamente. Tal afirmativa tem por base nossas estatísticas educacionais, segundo as quais estima-se em 3,98% o atendimento educacional oferecido a pessoas portadoras de deficiência entre 0 e 19 anos, na rede regular de ensino”.

Vários fatores contribuem para esse lamentável indicador: barreiras arquitetônicas e atitudinais, despreparo do professor, inadequação curricular, descaso político e falta de investimento. Talvez seja por isso que verificar como as propostas de educação inclusiva acontecem nas salas de aula das escolas públicas, constitui-se, para muitos, desafios de pesquisa. Muitas destas, centram-se no paradoxo que se instaura nesse ramo da Educação: os professores resistem às inovações educacionais, acatam propostas de uma educação para todos, mas, na prática, não a concretizam devido, talvez, ao número de alunos e às circunstâncias de como o trabalho é realizado nas escolas públicas.

Dessa forma a formação docente, apesar de constar como urgente e prioritária nos documentos legais, Carvalho (1997), Bueno (1999), Glat (2003) e Magalhães (2003) confirmam que na verdade ela não atende aos paradigmas da educação inclusiva, dentre eles,

mudanças de atitudes e convicções que perpetuam o preconceito e impedem a convivência com a diferença, que é uma característica humana.

Refletir sobre o que é necessário à ampliação de possibilidades para leitura de mundo, requer uma prática docente humanista, formadora, que compreende o valor dos sentimentos, que supera o medo e a discriminação, que percebe que não existe a história do deficiente, mas sim, história da pessoa, feita com outras pessoas, uma história de possibilidades em oposição ao determinismo histórico.

Reflexões sobre práticas pedagógicas para possibilidades de conhecimento do legado de Freire (1996, p. 75-110) complementam-se e incitam novos questionamentos: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender com maior ou menor esforço a conviver com os diferentes? (...) Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. (...) Ensinar exige compreender que a educação é uma intervenção no mundo”.

Muitas ações caminham nessa direção, mas o percurso ainda é longo para que as intenções sejam concretizadas, pois a inclusão extrapola as determinações legais. Para reduzir o trajeto entre intenções e ações, deve-se considerar inicialmente a relação com o outro, sendo este, o educador superando os desafios que pautam seu fazer no conhecimento e na criatividade inerente à sua profissão; é o mediador que transforma os processos de ensino-aprendizagem em grandes aventuras. A educação inclusiva é sempre um processo em construção.

A escola, enquanto espaço socializador e acolhedor da diversidade, discute com sua comunidade os melhores caminhos para inclusão dos alunos. Esse diálogo permite a construção de um conhecimento novo para a educação de todos. Perceber a persistência de atitudes de discriminação, estigma e preconceito que marcam a história das pessoas deficientes, constitui-se uma tarefa desafiadora.

A história é, geralmente, a melhor mestra. Ela auxilia-nos o entendimento no que diz respeito à inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais. Estas, como deuses ou como demônios, nos hospitais ou nos oráculos, estiveram sempre no lugar do diferente, daquele que não é como os outros. Essa diferença sempre foi atribuída a um valor ligado a atributos do sujeito, ou seja, a deficiência é algo que pertence exclusivamente ao sujeito que a sofre e à sua família, determinando-lhe um lugar social definido: o espaço do outro que é interpretado como estranho, diferente, excepcional.

O registro dos fatos revela-nos que ao longo da história, as questões relacionadas à deficiência foram retiradas ou transferidas da religião e do misticismo para a medicina e para a ciência: o que antes era conhecido como atributo divino, agora passa a ser um desvio biológico. Recentemente, os estudos da Sociologia, especialmente os que buscam na sociedade a compreensão da individualidade, sugerem a concepção de deficiência como construção social.

Podemos afirmar, grosso modo, que o tema aqui tratado revela episódios marcantes tanto no passado quanto no futuro, porque a abordagem nos remete, geralmente, ao tempo que vai do extermínio à integração; da segregação ao oferecimento de oportunidades iguais. Enquanto o retrocesso nos leva aos períodos de barbárie, o avanço nos indica o quanto falta para o alcance das propostas proclamadas na última década do século XX.

Quando recorremos à História e traçamos uma reflexão que vai desde a Antiguidade até a atualidade, somos movidos a percorrer o trajeto da diversidade para daí retirar fatos que justificaram e significaram a eliminação, o abandono, a segregação, a pretensão eugenista, a integração e a inclusão. Isso nos impulsiona a escrever um novo episódio, com personagens que ganham vida e possibilitam-nos a leitura de uma realidade que se atualiza no cotidiano da escola. Nesta, é que atuam, por exemplo, Marcela, Angélica, Diego e a aluna da professora entrevistada, que veremos mais adiante. Nas mesmas condições existem outros, que embora dispersos no anonimato, compartilham problemas comuns no tocante à formação de seus professores e denunciam a urgência de novos posicionamentos políticos para atender ao paradigma da escola inclusiva.

Para que esta dinâmica adquira movimento e visibilidade, o presente trabalho dá voz ao professor para que ele retrate suas dificuldades, anseios, desejos e apresenta os capítulos:

1. Marcas Históricas das pessoas portadoras de deficiências: neste item, a pretensão é fazer um trajeto histórico, da Antiguidade aos dias atuais, colocando em evidência os momentos de abandono e eliminação, segregação e assistencialismo, eugenismo e esterilização, integração e inclusão.

2. Educação Inclusiva: conceitos e desafios: pretende-se conceituar os portadores de necessidades especiais, assim como suas características enquanto alunos, ou seja, esclarecer quem é este ser do qual falamos. Acreditamos que esta abordagem permite-nos perceber se o conhecimento a respeito da didática com os alunos aqui em questão revela-se no discurso do

professor e quais são as implicações em seu trabalho docente, o que nos remete a outro ponto considerado de extrema relevância: a formação docente.

3. O professor facilitador dos processos da inclusão: aborda a formação docente para atender as demandas da inclusão. O professor organizador dos tempos e dos espaços efetiva a aprendizagem de todos seus alunos que, por sua vez, obedecem a ritmos diferentes, o que exige um olhar atento aos avanços que passariam despercebidos, mas que não o vê como o único responsável pela inclusão, pois necessita de cursos, palestras, formação em serviço para atender as exigências desta nova realidade.

Urge pensar sobre a formação dos educadores, ou seja, formar para a inclusão, que, por sua vez, não fornece respostas prontas, mas sim problematiza situações; ajustar o olhar do professor sobre o seu aluno; possibilitar a construção de um conhecimento sobre as particularidades de seus alunos e compreensão de suas necessidades.

1: MARCAS HISTÓRICAS DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS

Podemos comparar a história das deficiências ao pêndulo de um relógio, já que ela oscila entre momentos marcantes de abandono e eliminação, segregação e assistencialismo, eugenismo e esterilização, além de uma tendência mundial entre a integração e a inclusão.

Para refazer esse trajeto que perpassa séculos repletos de episódios atroz, tivemos como base Pessoti (1984) e Amaral (1995).

Ao enveredarmo-nos pelos dados históricos das deficiências, o pêndulo nos move ao passado mais longínquo, permitindo-nos um mergulho nas raízes. Entretanto, ao projetar o futuro, percebemos que ainda resta um longo caminho para que a inclusão se concretize.

Podemos adiantar que no trajeto anunciado evidenciam-se discursos religiosos, míticos, científicos, médicos, psicológicos e educacionais. Cada um a seu tempo e com sua visão envolta em preceitos, rituais e atitudes, que significam segundo Krüger (1986, p. 34) “uma disposição afetiva favorável (positiva) ou desfavorável (negativa), a um objeto social”.

De modo geral, podemos afirmar que o objetivo não consiste em aprofundar um tema já abordado exaustivamente por renomados pesquisadores, mas em retirar dados, desde os preceitos bíblicos até o presente, para evidenciar a evolução do conceito de inclusão.

Nesse aspecto, nos apoiamos em Amiralian (1986, p. 1):

“Ao se analisar, através da história, o procedimento da sociedade para com os indivíduos especiais, verifica-se que ocorreu uma evolução com respeito ao seu atendimento, educação e tratamento. Isto está diretamente relacionado à evolução das ciências e ao sistema de valores de cada sociedade”.

Entre raízes e asas, superstição e ciência, Deus e o Diabo, um convite ao primeiro mergulho no livro de maior credibilidade cristã: a Bíblia Sagrada. Especificamente no Antigo Testamento (1988, p. 128), encontramos a seguinte citação que fala sobre a relação entre deformidade física e proibição:

“O Deus Eterno disse a Moisés o seguinte: Diga a Arão que nenhum descendente dele que tiver algum defeito físico poderá me apresentar as ofertas de alimento. Esta lei valerá para sempre. Nenhum homem com defeito físico poderá apresentar as ofertas: seja cego, aleijado, com defeito no rosto ou com o corpo deformado; ninguém com uma perna ou braço quebrado, ninguém que seja corcunda ou anão; ninguém que tenha doença nos olhos ou que tenha sarna ou outra doença de pele; e ninguém que seja castrado. Nenhum descendente do sacerdote Arão que tiver algum defeito poderá me apresentar as ofertas de alimento; se ele for defeituoso, estará proibido de oferecer o meu alimento. Esse homem poderá comer dessas ofertas, tanto as que são sagradas como as que são muito sagradas; mas ele não poderá chegar perto da cortina do Santíssimo lugar nem chegar perto do altar, pois tem um defeito e tornaria impuras essas duas coisas. Eu sou o Deus Eterno e eu as dediquei a mim¹”.

Trechos subseqüentes (op. Cit., p. 210-11) denunciam ambigüidades nas questões da deficiência visual que oscilam entre fragilidade e castigo:

[...] “maldito seja aquele que fizer um cego errar o caminho²”. “Porém, se vocês não derem atenção ao que o Eterno, o nosso Deus, está mandando e não obedecerem às suas leis e aos seus mandamentos que lhes estou dando hoje, vocês serão castigados com as seguintes maldições (...) O Eterno os castigará, fazendo que fiquem loucos, cegos e confusos³”.

Na primeira citação bíblica, o cego é a vítima frágil que se converte em causa de maldição. Entretanto, na segunda, como relata Amaral (1995, p. 47), retrata-se como vilão, pois a “cegueira (assim como a loucura e a deficiência mental) é apresentada como um castigo divino à desobediência - sendo o cerne da própria maldição”.

¹ Levítico 21:16 -23

² Deuteronômio, 27:18

³ Deuteronômio, 28:15-28

A autora (op. Cit., p. 48) percebe outras ambigüidades no Antigo Testamento: ora desobrigavam, ora proibiam os cegos de alguns rituais, às quais atribui idéias de fragilização e punição:

“Concretiza-se historicamente nos inúmeros procedimentos de auto ou hetero mutilação pelo ato de vazar ou arrancar os olhos como forma de punir. Correlaciona-se assim, inexoravelmente, a cegueira a traços de caráter, à culpa, ao pecado, ou qualquer nome que se queira dar a atos de transgressão moral ou social”.

Além da mutilação visual, episódios de amputação de mãos e línguas ilustram a história. A deformidade corporal é associada a questões morais como o roubo, o adultério e a calúnia.

Os dados sobre as deficiências, de um modo geral, são escassos quando nos reportamos à Antigüidade, ou seja, às civilizações grega e romana. O rastreamento histórico, em épocas anteriores à Idade Média, revela insuficiência de base documental, pois, de acordo com Pessoti (1984, p. 3) “mesmo sobre esse período, a documentação rareia, de modo a florescerem em seu lugar especulações sobre extremismos mais ou menos prováveis”, ao que Amaral (op. Cit., p. 41) complementa, afirmando que “todos os estudiosos são unânimes: não há muitas informações disponíveis sobre os tempos antigos frente à deficiência”.

Segundo Amiralian (1986, p. 1):

“Na Idade Antiga procuravam explicar seu comportamento diferente como consequência de forças sobrenaturais. A trepanação (abertura de orifício no crânio), praticada pelos homens da Antigüidade, principalmente pelos egípcios, sugere a crença em uma concepção demonológica da doença”.

Uma característica marcante desse período é a excessiva valorização do aspecto físico no tocante à força e à beleza, em detrimento da aceitação de qualquer mutilação do corpo.

Pessoti (1984, p. 3) relata que em Esparta “as crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou

abandono”, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e estéticos de um povo guerreiro, que necessitava de homens fortes e sadios. Ainda segundo esse autor, até a propagação do Cristianismo na Europa, acreditava-se que as pessoas deficientes não possuíam alma e tampouco eram consideradas pessoas. Antes da Renascença, eram abandonadas à inanição, fato que Amaral (op. Cit., p. 43) complementa:

“[...] numa prática então eufemisticamente chamada de ‘exposição’. Desta última, inclusive, resultou o uso dessas crianças para a mendicância, uma vez que eram freqüentemente recolhidas por pessoas da plebe com o intuito de a partir do sentimento de caridade da população auferir rendimentos que viessem engordar seus recursos”.

Pessoti (op. Cit., p. 4) menciona que, “para Aristóteles, até mesmo os filhos normais excedentes podiam ser ‘expostos’ em nome do equilíbrio demográfico”, como os loucos, eram abandonados ao mar nas Naus dos Insensatos.

Tais considerações levam-nos a afirmar que, de acordo com o momento histórico e os valores da época, as pessoas deficientes tinham o destino selado de forma implacável: morte ou abandono.

Na Idade Média, considerada a Idade das Trevas para as ciências, intensifica-se a crença no sobrenatural, revelada nas práticas da magia e nas relações com o demônio. O homem se submete a poderes invisíveis tanto para o bem quanto para o mal. Em consequência, segundo Amiralian (1986, p. 2), a sociedade agia distintamente de acordo com o tipo da excepcionalidade: “os psicóticos e os epiléticos eram considerados possuídos pelo demônio, alguns estados de transe eram aceitos como possessão divina e os cegos eram reverenciados como videntes profetas e adivinhos”.

Paulatinamente, nesse período, os deficientes foram reconhecidos como filhos de Deus sob influência da doutrina cristã. Dentro dessa lógica, eles eram acolhidos, como forma de caridade, em conventos ou igrejas onde viviam agregados aos bandidos, prostitutas e com outras pessoas consideradas perigosas. A primeira instituição criada para abrigar deficientes mentais surgiu no Século XIII, na Bélgica, em uma colônia agrícola.

No que se refere à legislação, consta em um registro histórico de 1325, na Inglaterra, a primeira lei que diferencia um doente de um deficiente mental. Nesse documento, há ainda

referência à sobrevivência e ao patrimônio dessas pessoas. Trata-se da Prerrogativa Regis, instituída por Eduardo II, determinando que as pessoas portadoras de deficiências deveriam passar seus bens ao Rei que, por sua vez, zelaria por seus cuidados, excetuando-se os loucos, que usufruiriam dos cuidados, mas não do ressarcimento dos bens. Pessoti (1984, p. 5) comenta que

“Com essa lei pouco magnânima, pelo menos os idiotas donos ou herdeiros de bens obtinham atendimento adequado de suas necessidades, talvez ficando prerrogativa real a definição dessas necessidades, provavelmente referentes apenas à sobrevivência e saúde. Curiosamente, no caso dos loucos, que a lei contemplava em seu capítulo XII, aqueles cuidados eram assegurados sem qualquer retribuição ou compensação de gastos à coroa”.

Ainda na Idade Média, na Inglaterra e em outros países da Europa, as pessoas deficientes - apesar de serem consideradas seres humanos e filhos de Deus, com direitos à sobrevivência e cuidados para preservação da vida - adquiriram significados teológicos e religiosos contraditórios que oscilavam entre ser um anjo servidor de Deus ou ser um possuído servindo, desse modo, a entidades malignas. A esse respeito, Pessoti (op. Cit., p. 5) aponta que “atitudes contraditórias se desenvolvem diante do deficiente mental”: é ele um eleito de Deus ou uma espécie de expiador de culpas alheias, nesse caso, ao invés de anjinho, é um pára-raios da cólera divina que recebe, em lugar da aldeia, a vingança celestial.

Ceccim (1997, p. 28) ressalta que “com a hegemonia da noção do pecado, a teologia da culpa e as correntes do cristianismo ortodoxo, as pessoas com deficiência se tornam culpadas pela própria deficiência”, justificando o castigo ou o pecado de seus ancestrais, por meio de exorcismo, flagelações e torturas, já que são vistos como pessoas possuídas pelo demônio.

Entretanto, com a difusão da ética cristã, o castigo tomou o lugar do extermínio e da exposição. Havia, segundo Pessoti (1984, p. 7), duas modalidades para o castigo: na primeira, ele era visto como uma forma de caridade, “pois castigo é meio de salvar a alma das garras do demônio e salvar a humanidade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente”; na segunda, ele servia como confinamento, isto é, segregação “(com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e

alimentação. Mas enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil”.

A Inquisição no século XV condenou à fogueira os ímpios. Pessoti (op.Cit., p. 7) registra que: “É quase um lugar-comum afirmar-se que a inquisição católica sacrificou como hereges ou endemoniados milhões ou centenas de milhares de pessoas, entre elas loucos, adivinhos e deficientes mentais ou amentes”.

Enquanto a Pregorativa Regis, acima mencionada, garantia a sobrevivência dos deficientes, o *Diretorium Inquisitorium* confiscava os bens daqueles que cometiam um ato que fosse julgado herético: blasfêmia, contestação ao bispo e homossexualismo. As posses e as propriedades eram divididas entre o inquisidor, sua família e os denunciante. Por outro lado, o *Santo Ofício* determinava castigos diferentes para adultos e crianças perante a prática homossexual. Os adultos eram queimados vivos e as crianças, açoitadas ou enviadas às galés⁴.

Ceccim (1997, p. 29) afirma que: “É freqüente o desregramento erótico dos adolescentes com deficiência mental, tanto mais em face de menores cuidados com a informação e o pouco desenvolvimento da comunicação que facilitaria a aprendizagem e compreensão de regras morais”.

Sob o ponto de vista do *Diretorium*, os hereges se passavam por tolos, porque falavam de forma desconexa. Seus sinais de heresia eram a incontinência, a atração por mulheres, o modo de vida, a conversa diferente dos fiéis e a vista torta, atribuída a visões demoníacas, vidência e conversa com espíritos maus.

O sacrifício de muitos deficientes mentais deveu-se a critérios e cânones arbitrários e cruéis do Santo Ofício, à obediência imprudente e insensata dos inquisidores e, de acordo com Pessoti (op. Cit., p. 11), à “concepção supersticiosa da deficiência entendida como eleição divina, danação de Deus ou possessão diabólica”. Por outro lado, o extermínio era incentivado com indulgências e outros privilégios e, assim, qualquer cristão podia vitimar transgressores do dogma ou da moral católica. O autor aponta o *Martelo das Bruxas*, livro editado no século XV, como um manual de caça aos feiticeiros, adivinhos, criaturas bizarras ou de hábitos estranhos, porque estavam ligadas a Satanás e às forças das trevas.

⁴ Indivíduo sentenciado a trabalhos forçados.

A adesão às práticas hediondas do clero italiano e ibérico de um lado, e dos seguidores das Reformas de Lutero e Calvino, do outro, caracterizaram a Reforma, segundo Pintiner (1933) apud Pessoti (1984, p. 12) como “a época dos açoites e das algemas”. Enfim, entre a superstição e a ambigüidade, entre a visão divina e diabólica, a Idade Média reconheceu a alma no deficiente, mas o contemplou com dádiva, caridade e açoite.

No fim da Idade Média surgiu o atendimento assistencial sob influência de organizações cristãs, que segundo Amiralian (1986, p. 2):

“[...] abrigavam os desprotegidos, infelizes e doentes de toda espécie. Mesmo assim, pouca consideração se tinha para com os indivíduos que por qualquer razão divergiam dos padrões comuns de comportamento. Essas pessoas eram sempre tratadas como marginais em relação à sociedade”.

A abordagem histórica, embora panorâmica, da visão teológica ou moral, abre-se ao colóquio da questão da deficiência sob o ponto de vista da ciência e, especialmente, da medicina. Nesta direção, localizamos no século XVI, Paracelsus e Cardano como pioneiros no tratamento da deficiência na área da Ciência e, especificamente, na Medicina, pois ambos exerciam a função de médicos e alquimistas.

Na visão de Paracelsus, o idiota era doente ou vítima de forças sobre-humanas cósmicas e merecia tratamento e complacência. Cardano acreditava que poderes especiais e forças cósmicas eram responsáveis por comportamentos inadequados, mas os deficientes, vítimas ou dotados de poderes mágicos mereciam atenção médica. Convém destacar sua preocupação pedagógica com a instrução dos deficientes. Amaral (1995, p. 49) afirma que eles “delimitaram uma fronteira entre a visão teológica ou moral e a científica e propuseram tratamento para pessoas com deficiência”.

Após dois séculos, no ano de 1534, a jurisprudência inglesa definiu como enfermidade a loucura e a doença mental. Para esta última, foram adotados critérios de identificação, apontados por Pessoti (1984, p. 17): “[...] será considerado bobo ou idiota de nascimento a pessoa que não puder contar até vinte moedas, nem dizer-nos quem era seu pai ou sua mãe, nem quantos anos tem, ou não puder conhecer e compreender letras mediante ensino”.

Essa definição que tem por base a ausência ou a perda da razão inicia a argumentação objetiva (que entra no lugar da superstição) para as doenças mentais, fazendo com que o deficiente seja impune. O objetivo da jurisprudência, entretanto, era confiscar os bens materiais daqueles que não dispunham de bens culturais.

No século seguinte, em 1664, surgem, com Thomas Willis, autor de *Cerebri Anatome*, tentativas de localizar a deficiência mental no cérebro, inaugurando, segundo Pessoti (op. Cit., p. 18), a postura organicista:

“A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real: o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação e memória, cuja sede está no cérebro. A imaginação, localizada no corpo caloso ou substância branca; e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade ou estupidez aparecem, a causa reside na região cerebral envolvida ou nos espíritos animais, ou em ambos”.

No século XVII, as concepções sobre a deficiência foram ampliadas em todas as áreas do conhecimento, desencadeando diferentes atitudes. Surgia então, a alternativa ideal para solucionar o problema dos deficientes mentais, cujos cuidados eram dispendiosos para a família e governo. A Europa, quando assolada pela lepra, construiu hospitais ou leprosários (chamados também de hospícios) para combater a epidemia. Posteriormente, estes locais foram utilizados para isolar o deficiente do convívio familiar, sinalizando, dessa forma, a segregação. A idéia de substituir a punição e o abandono por práticas segregativas, sofreu influência de Paracelsus, Cardano e John Locke. A partir de seus pensamentos, criaram-se práticas e direitos de aprendizagem, educação e treinamento aos deficientes mentais. Dessa forma, eles não eram mais punidos nem abandonados, mas segregados nos leprosários.

Um fato destacável nesta sinopse histórica refere-se a Jean Itard⁵, o médico que se sobressaiu nas descobertas da fala e da escrita. É apontado por Pessoti (op. Cit., p. 30) como “um dos grandes pioneiros da educação de surdo-mudos além de ser o primeiro pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial de deficientes mentais”.

⁵ Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)

Ficou sob sua guarda, afeto e habilidade, o menino Victor de L'Aveyron, ou o Selvagem de Aveyron, como era denominado. Este garoto foi capturado na floresta, onde vivera durante doze anos. Itard o submeteu ao exame de seu mestre Philippe Pinel, o mais célebre psiquiatra francês da época, cujo diagnóstico, segundo Pessoti (op. Cit., p. 36), foi devastador:

“Victor não é um indivíduo desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre, ou seja, retardado mental profundo, incapaz de aprender, diferenciar odores, sons e imagens, falar e concentrar-se”.

Itard acreditava nas idéias de Rousseau (teoria do bom selvagem), de Condillac (teoria da estátua) e de Locke (teoria da tábula rasa). De acordo com as palavras de Pessoti (1984, p. 36), Itard defendia que “[...] o homem não nasce como homem, mas é construído como homem. Percebia, obviamente, a idiotia selvagem, mas não a entendia como devida a uma deficiência biológica e sim como um fato de insuficiência cultural: ele era o bom selvagem, a estátua e a tábula rasa”.

As hipóteses de Itard se concretizaram. A história revela que Victor contrariou o diagnóstico que recomendava a internação no asilo acima citado. Mostrou-se capaz de tornar-se sociável e instruído, aprendendo hábitos de asseio, fala, rudimentos de escrita. Ele chegou até a responder testes de inteligência. Para Pessoti (op. Cit., p. 44), se o garoto fosse encaminhado para o hospício, seria “o abandono definitivo, o banimento irrevogável da sociedade e de seus recursos e a carência mais completa de oportunidades de ensino ou educação”. Itard discordou da descrição precisa de Pinel que baseava-se em: exame, diagnóstico e prognóstico. Em sua concepção de médico, era necessário avaliar a origem e o que determinava a deficiência para, depois, precisar se o problema era incurável ou não. Lançou-se, então, os fundamentos da teoria da avaliação e da didática na área da deficiência. Para Pessoti (op. Cit., p. 40): “Sua atitude é exemplar e precede de quase dois séculos opiniões atuais. A avaliação deve levar em conta a história de desenvolvimento, implicando-se a noção de gênese do comportamento”.

Tradicionalmente, a deficiência mental desde Paracelsus e Cardano, era concebida como patologia cerebral, portanto, assunto médico e problema orgânico. Isso significa que não era confiada aos pedagogos da época. Estes não se interessavam pelo assunto, já que havia carência de tradição didática para a educação especial.

Pessoti (1984) diz que foi muito vantajosa a passagem do deficiente das mãos do inquisidor às mãos do médico, além da aquisição gigantesca do conhecimento humano, quando se busca a teoria da deficiência nos tratados da patologia cerebral de Willis e Pinel (Medicina Moral), e não mais no *Directorium* dos inquisidores ou no *Malleus Maleficarium*. Nessa nova visão, os determinantes não são mais demônios, miasmas e sortilégios, mas supõe-se que sejam disfunções ou displasias corticais. Para o autor (op. Cit., p. 42)

“O grande progresso ocorre quando tais determinantes são procurados também na história de experiência do deficiente, pouco importando que a tal busca e subsequente tratamento se dê o nome de medicina moral (remediação de hábitos) ou ortopedia cerebral (reeducação de funções encefálicas)”.

A História, neste momento, bifurca-se: de um lado, o organicismo decreta o fim dogmático na teoria da deficiência mental, que é capturada pela Psiquiatria; do outro, a Educação Especial, que adquire formulações teóricas e didáticas em consonância com o pensamento de Locke, Condillac e Rousseau.

O fim do século XVII registra um descompasso entre a pedagogia e a rigidez fatalista da neuropsiquiatria. Prevalece a arbitrariedade que mascara o deficiente que, antes denominado bruxo, herege ou possesso, passa a ser cretino, idiota ou amente, denotando o mesmo autoritarismo e o mesmo dogmatismo, trazendo em seu bojo a marca do inapelável, do incurável, em uma condenação irreversível.

Pessoti (op.Cit., p. 68) revela que: “a fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena”. Segundo Ceccim (1997, p. 32) “inicia-se a teoria eugenista (teoria que prega a degenerescência na hereditariedade familiar e social)”.

Contribuiu para essa teoria, a abordagem de J. E. Foderé, em seu *Tratado do bório e cretinismo*, de 1791, em Turim que, segundo consta, era um livro de consulta obrigatória para qualquer alienista, neurologista, médico moral, ortofrenista ou freniatra. Este tratado foi importante na medicina social, mas prejudicou a teoria e a pedagogia da deficiência mental pois ele reforçou e consagrou a idéia do fatalismo hereditário da deficiência mental e influenciou o pensamento médico até as primeiras décadas do século XX.

Para finalizar esse período, detectamos que, nessa época, surgiram explicações para o comportamento das pessoas deficientes. Na área da Medicina, os estudos revelaram que muitas deficiências resultavam de lesões e disfunções do organismo. As pessoas deficientes se tornaram objeto e clientela de estudo. Tal intento, porém, não alterou a discriminação social da qual eram vítimas, mas se revestiu de significação por ser um marco de atendimento às necessidades básicas de saúde. Tendo tais idéias como base, podemos afirmar que prevalece a continuidade de segregação dos deficientes, pois, sob a intenção de oferecer tratamento médico e diminuir os encargos da família e da sociedade, são confinados em asilos, hospitais e em companhia de loucos e delinqüentes, mantendo as características de períodos anteriores.

Adiantamos, entretanto que, segundo Pessoti (op. Cit., p. 73)

“A teoria da deficiência começará a ser abalada apenas no século XX, graças aos progressos da psicologia, da biologia, da genética, e graças a iniciativas pedagógicas ousadas, a desafiar e revolucionar as teorias da deficiência, nascidas no ambiente médico e, portanto, marcadas a ferro, pelo viés organicista mais ou menos fatalista. Esta sobreviverá, na segunda metade do século XX, apenas no seu campo eletivo e inalienável: o da genética médica”.

Ao chegarmos ao século XIX, observamos o interesse de vários profissionais pela deficiência, principalmente a mental. Esta ganhou espaço na medicina moral e passou a ser vista como um problema orgânico tratável por meio de intervenção, visando comportamentos desejáveis.

De acordo com Amaral (1995, p. 50), “Pode-se assinalar esse período como o da superação da deficiência como doença e o início de seu atendimento como estado ou condição.

(...) Por outro lado, paradoxalmente, mantém-se com algumas propostas as idéias de degenerescência da espécie e correlação moral”.

Convém assinalar que Pinel, em 1801, no *Tratado da Mania*, consagrou a deficiência como uma patologia cerebral. Ela era vista como uma doença intratável, que fora herdada. Coube ao campo da neuropatologia tratar tal questão. O abandono e a omissão parecem decorrentes dessa postura organicista, reacionária e retrógrada, uma vez que, seis anos antes, modificou a estrutura dos hospitais psiquiátricos, abolindo das correntes os loucos internados.

A teoria unitária e fatalista da deficiência referia-se, segundo Pessoti (op. Cit., p. 80) “à idéia da irreversibilidade da deficiência independentemente de sua ocorrência em formas atenuadas”, que apesar de ter prevalecido por um século, não convenceu Jean Itard, já que este acreditava na educabilidade de Victor. Sua obra, apesar da riqueza teórica e metodológica, pouco influenciou a teoria da deficiência mental, assim como não alterou as atitudes da sociedade perante o problema. Seus esforços, entretanto, influenciaram o fim do fatalismo unitarista no século seguinte.

A hegemonia doutrinária da medicina prosseguiu incontestada, resultando em uma atitude fatalista e resignatória. O clínico ortofrenista Esquirol é apontado como autoridade mais influente no pensamento médico sobre deficiência. Seus textos foram consultados por médicos e pedagogos até as primeiras décadas do século XX, destacando-se, dentre esses, a publicação de 1818, no volume 23 do *Dictionnaire des Sciences Médicales*, um avanço histórico que diferencia a loucura da deficiência mental. A primeira passa a ser classificada como doença, denotando perda ou juízo da razão, enquanto a segunda é considerada um estado em que a razão não se manifesta.

Em seu livro, Pessoti (op. Cit., p. 86) diz que em uma época tipicamente pré-científica da Medicina, Esquirol, preocupado em organizar o conhecimento sobre deficiência mental, define:

“A idiotia não é uma doença, é um estado em que as faculdades mentais nunca se manifestaram, ou não puderam se desenvolver suficientemente para que o idiota adquirisse os conhecimentos relativos à educação que receberam os indivíduos da sua idade, e nas mesmas condições que ele”.

Esquirol é um marco e uma semente de transformação doutrinária, porque, ao negar a doença, provoca um abalo na hegemonia médica, pois relaciona desenvolvimento e educação com o rendimento na aprendizagem como critério de avaliação.

A esse respeito, mostra-se pertinente o comentário de Pessoti (op. Cit., p. 88): “[...] a idiotia, já na obra de Esquirol, de 1818, se reveste de características que perdurarão até os dias de hoje no enfoque da deficiência mental: ela tem base orgânica, é constatável no presente (qualquer que seja a etiologia passada) e é, em si mesma, incurável”.

Discípulo de Jean Itard, o médico e estudioso de didática Edouard Seguin, teve seus estudos influenciados por seu mestre. Ele é apontado como o primeiro especialista tanto em deficiência mental quanto no ensino para deficientes mentais. Este médico denunciou a ditadura do pensamento médico unitário e fatalista (que nega a educabilidade do deficiente), tendo por base a patologia do organismo biológico. Ele foi o primeiro a indicar as causas específicas da deficiência sem o fatalismo. Criador da teoria psicogenética da deficiência mental, desenvolveu na França e nos Estados Unidos o método fisiológico de tratamento e o treino sensório-motor.

Pessoti (op. Cit., p. 115) comenta que:

“Ao ler as páginas de Seguin após a confusão e o pessimismo semeados por Foderé, Pinel e Esquirol, a impressão é a de que o conceito de deficiência mental acaba de atravessar uma tormenta e passa a singrar águas tranquilas, e assim será por uma década, até que Morel insufla nova borrasca”.

Apesar de uma reviravolta no olhar sobre os deficientes, Fonseca (1995, p. 71), registra que durante quase todo o século XIX, os deficientes viveram em instituições-prisões, autênticos guetos, depósitos e reservas de segregados, porque eram vistos como “não desejáveis e nada atraentes fisicamente”.

Ainda nesse século, a Medicina e a Educação foram submetidas ao processo de institucionalização e criaram mecanismos de adaptação, segundo uma proposta de tratamento moral e de treino em habilidades funcionais. O saber médico emergiu e investiu-se de autoridade, o que lhe permitiu intervir e propor aos deficientes uma variedade de tratamentos,

ajustamentos, interações e mecanismos de adaptação e normalização. Segundo Baptista e Oliveira (2002, p. 5)

“A Era Moderna e a racionalidade cartesiana expressam-se no saber médico, que passa a ser considerado “o saber” concernente à anormalidade. O anormal pode ser identificado através de critérios que levaram ao isolamento de variáveis e à fragmentação, bases do pensamento linear”.

O percurso da Ciência, ao atravessar as fronteiras do estado pré-científico ao científico, desemboca em novas visões e abordagens dos diferentes problemas humanos, configurando-se dentre eles os das doenças e das deficiências.

O início do Século XX é marcado por dois pólos paralelos: com o primeiro, há a ênfase no organismo em relação às causas da deficiência; com o segundo, nasce com a Psicologia a possibilidade de se conhecer a inteligência das crianças por meio de testes, sendo alguns destes, idealizados pelo psicólogo francês Alfred Binet. Segundo Pessoti (1984, p. 179), “com Binet, a DM deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia enquanto questão teórica. No plano da prática passa dos asilos e hospícios para a escola especial ou comum”. A Medicina, por sua vez, apesar dos avanços, abriga nas primeiras décadas deste século, retrocessos dignos de menção, sendo extremista em suas abordagens alarmistas sobre o perigo social que o deficiente representa.

Pessoti (op. Cit., p. 187) diz que:

“A superstição retorna com toda sua força; não é mais a cólera divina ou as ameaças solertes dos demônios que o deficiente carrega. O perigo, agora, é ele próprio. Não é o demônio, perverso, que dentro do oligofrênico ataca e arruína: é o próprio imbecil ou idiota que traz o dano, e a ruína social”.

Já que, segundo os discursos da época, as pessoas com deficiências podem causar riscos sociais, recomenda-se, pois, medidas de esterilização e de segregação. Este fato representa uma marcha regressiva ao asilo piedoso, ao hospício, ao leprosário, à masmorra e o retorno à fogueira. Esse movimento retrógrado transparece nas teorias que propõem a Educação Especial. Esta é encarada, de acordo com Pessoti (op. Cit., p. 189), como preventiva

quanto à periculosidade, e redutora quanto à inutilidade que representam os deficientes para a comunidade:

“A segregação da comunidade é prudente porque assim se reduzem as probabilidades de procriação de novos oligofrênicos. É particularmente necessário separar as oligofrênicas que estiverem em idade de procriar. A esterilização é outro meio de evitar um maior incremento na natalidade de oligofrênicos”.

O autor (op. Cit., p. 189) denuncia que em 1933, com “pesquisas e divulgação em áreas como Genética, Embriologia, Micro-biologia e Endocrinologia”, tais afirmações tornam-se indesculpáveis.

Toda ira eugenista e fatalista que invadiu o início do século XX, foi atenuada graças a três fatores descritos por Pessoti (op. Cit., p. 191): [...] “diagnóstico psicológico da deficiência; avanço da Medicina nas áreas de audiologia, fonação, neurologia, psiquiatria infantil e, por fim descoberta das possibilidades de prevenção e de técnicas especiais de educação”.

De acordo com Amaral (1995, p. 52), foi somente a partir da segunda metade do século passado que novas “visões menos preconceituosas” se abriram à problemática da deficiência, graças aos trabalhos de “profissionais ligados à educação”, como os de Maria Montessori.

Nesse percurso acidentado, julgamos relevante assinalar os períodos pós-guerra (Primeira e Segunda Grandes Guerras Mundiais), que segundo Fonseca (1995, p. 9), [...] “vieram imprimir novos dados ao problema com o estudo da neurologia e patologia do cérebro foi-se construindo uma teoria cujo objetivo é encontrar um pensamento educacional para uns casos e preventivo para outros”.

A partir daí, diz Fonseca (op. Cit., p. 9) que surge então, a necessidade “da integração do deficiente, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste”. Explica-se, dessa maneira, o direito à igualdade de oportunidades educacionais como fruto “de uma luta histórica dos militantes dos direitos humanos, luta que

implica a obrigatoriedade de o Estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças (quer sejam ou não deficientes)”.

Em relação ao atendimento das pessoas deficientes, baseando-nos em Carvalho (1997, p. 89), podemos então afirmar, que, legalmente, “desde algumas décadas, embora sem estar claramente enunciado, está garantido nas constituições brasileiras, na medida em que a educação é considerada direito de todos”. Tal confirmação, segundo essa autora, (op. Cit., p. 90) evidencia-se nas Constituições de 46 e de 67. Ambas adotam os termos “alunos necessitados”. A de 88, reassegura “o direito de todos os deficientes brasileiros”.

No registro histórico consta que, a partir da década de 90, o panorama mundial é invadido por recomendações que se pautam nos princípios de integração e normalização para a Educação Especial. O Brasil engaja-se neste movimento.

Dentre essas recomendações, ocupa lugar de destaque a *Declaração de Salamanca* sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, por despertar, segundo Carvalho (op. Cit., p. 57) o “conceito de escola inclusiva, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, bem sucedidamente, educar a todas elas, inclusive àquelas que possuam desvantagens severas”. Esta Declaração transforma-se em linha mestra das mudanças no paradigma da educação especial, pois, ao privilegiar a diversidade, repercute na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que, por sua vez, traz como preceito inovador a inclusão dos alunos deficientes na rede regular de ensino.

Não temos a pretensão de abordar detalhadamente o espírito de cada lei, o que exigiria olhares mais rigorosos em um capítulo à parte. Neste momento, nosso objetivo é evidenciar que a referida lei abre um novo cenário para os atores que nos acompanharam nesta sinopse histórica.

A *Declaração de Salamanca* nos leva a refletir sobre práticas inclusivas cujo mérito consiste em acolher a adversidade inerente a todos os seres humanos. Para tanto, o próximo capítulo tem a intenção de conceituar a educação inclusiva e detalhar as características das necessidades dos alunos situando-os num novo enfoque.

Como diz Fonseca (1995, p. 8): “O contexto do deficiente exige mudanças de atitudes para posteriormente mudarem as ações”. É possível cortar as raízes e abrir possibilidades de vôos para aprendizagem e interpretação de um novo papel, junto e ao lado de novos protagonistas.

Como mudar o percurso e a história tão marcados por atos desumanos de extermínio, abandono e segregação e construir um novo texto? Por um lado, muitas páginas estão virgens; por outro, muitas contêm cenas que não valem a pena serem vistas de novo. Podemos e precisamos, com muita insistência, iniciar um outro roteiro com os mesmos personagens, mas com papéis diferentes que contemplem a diversidade.

A tarefa não é fácil, mas para aqueles que como nós não sabiam por onde começar, olhar o passado é o primeiro desafio para questionarmos porque certas práticas e atitudes ainda persistem.

Terminamos com a afirmação de que não é possível apagar as marcas, mas podemos - e precisamos urgentemente - imprimir novas pegadas.

2: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E DESAFIOS

Neste momento em que os debates sobre propostas inclusivas permeiam o palco da educação, trazemos à tona algumas reflexões sobre nosso foco de estudo: os alunos portadores de necessidades especiais matriculados na rede regular de ensino.

2.1 A origem do conceito

Historicamente, os termos adotados para definir pessoas com deficiência mental, sensorial, física múltipla, ou mesmo superdotação, têm sido *anormal* e *excepcional*. Recentemente, estas palavras, no entanto, foram substituídas pelas expressões: *pessoa portadora de deficiência*, *portadora de necessidades especiais* e *portadora de necessidades educativas especiais*, quando reportamo-nos à dimensão da escolarização.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 17-18),

“[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. (...) deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas. (...) o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem - sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (...) isto levou ao conceito de escola inclusiva. (...) o desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança”.

Tal documento, divulgado internacionalmente e com a chancela da UNESCO, diferencia o grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, dos alunos portadores de deficiências, embora reconheça que dificuldades de aprendizagem podem se manifestar em todos. Ele ainda reforça que há o consenso de que os alunos portadores de deficiências devem ser incluídos em escolas comuns, despertando o conceito de escola inclusiva e de uma proposta desafiadora por meio de uma pedagogia centrada na criança. O objetivo é educar a todas, inclusive aquelas que são acometidas por desvantagens graves.

Neste sentido, segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 18),

“A Educação Especial assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo aprendizagem”.

De acordo com Carvalho (1997, p. 57-88):

“Não se trata de usar as diferenças individuais como desculpa da desatenção da escola para com os alunos com necessidades educativas especiais. Nem, por fatalismo, aceitar que a acentuada diferença de alguns justifica atribuir-lhes a responsabilidade de seus insucessos e, com isso, deixar de oferecer-lhes o atendimento educacional para suas necessidades”.

Há, pois, uma nova conceituação de escola e de Educação Especial, entendida como um processo educacional que se define numa proposta pedagógica que tem como centro a aprendizagem de todos os alunos, afirmando, desse modo, o compromisso de uma abordagem que visa a inclusão. Abandona-se, dessa forma, o conceito tradicional de Educação Especial. Agora ela é

“[...] destinada ao atendimento de alunos com deficiências (visuais, auditiva, física, motora, mental e múltipla); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades e superdotação”. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p. 43).

A ação da educação inclusiva amplia-se e abrange tanto as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, quanto àquelas não associadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, os alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

O mesmo documento (op. Cit, p. 44) ainda aponta que “todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente”.

2.2 Classificação e rótulos

Os PCNs⁶ (1998, p. 24) definem o aluno portador de necessidades especiais, como aquele que, “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”. Além de classificar estes discentes, o documento ainda caracteriza: os portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; os portadores de condutas típicas (problemas de conduta); os portadores de superdotação.

Detalharemos agora o perfil de tais alunos. Com isso, temos por objetivo evitar rotulações inadequadas e generalizadoras. Isso porque muitas vezes, o aluno é denominado, indevidamente, de hiperativo, deficiente ou retardado mental, deficiente das pernas etc, tendo por base alguns aspectos comportamentais, o que gera atitudes que, em conseqüências extremas, culminam em discriminação e segregação na própria sala de aula.

Características das necessidades especiais dos alunos:

- Superdotação: notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos aspectos isolados ou combinados; capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora.
- Condutas típicas: manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.
- Deficiência auditiva: perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como surdez:
 - leve;

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Estratégias Para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais

- moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;

- severa/profunda perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

- Deficiência física: variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênicas ou adquiridas.

- Deficiência mental: caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar e lazer e trabalho.

- Deficiência visual: é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como:

- cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;

- visão reduzida: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

- Deficiência múltipla: é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

Segundo os PCNs, o objetivo das classificações é tornar o procedimento dinâmico e facilitar o trabalho educacional, embora não atenuem os efeitos negativos de seu uso.

Amiralian (1986, p. 11) considera que:

“O diagnóstico e a classificação apresentam divergências entre os especialistas da área. Um crescente número de profissionais rejeita o seu uso, sugerindo que ao ser aplicado a uma pessoa, esta passa a ser tratada e, conseqüentemente, a reagir de acordo com o diagnóstico. Outros ainda consideram o diagnóstico e a classificação desumanizante, pois mutilam o relacionamento interpessoal, inserindo neste, comportamentos preconceituosos”.

As considerações são pertinentes e úteis já que esclarecem que as classificações devem ser utilizadas para identificar as necessidades educacionais especiais sem, no entanto, confundi-las com fracasso escolar.

Historicamente, a tendência em atribuir o fracasso escolar ao aluno, tem isentado a escola de sua responsabilidade pela aprendizagem ou não-aprendizagem de seus alunos, cabendo aos diversos profissionais, principalmente aos psicólogos, identificar problemas e providenciar encaminhamentos e soluções fora da escola. Segundo Machado (1994, p. 84): “São inúmeros os casos onde alguns psicólogos, enfatizando seu foco no sujeito encaminhado, entram em cumplicidade com os mecanismos intra-escolares que acabam por reforçar a segregação social, o fracasso escolar e a alienação”.

O fracasso da criança, muitas vezes é explicado sob diversas denominações e causas, tais como distúrbios, disfunções, problemas, dificuldades, carência, desnutrição, família desestruturada. Dessa forma, afasta-se das situações escolares e seus contextos e justifica-se as ações ineficazes.

2.3 O novo enfoque

O enfoque da educação inclusiva opõe-se aos procedimentos oriundos do modelo clínico, que era aplicado em educação especial, cujo objetivo consistia em rotular, diagnosticar, classificar e encaminhar alunos para os atendimentos, principalmente em classes especiais, que, segundo Machado (1994, p. 83) “potencializa a diferença a ser vivida como negação, como algo qualitativamente inferior. Mudar isso exige uma metamorfose das práticas”.

Nos dizeres de Carvalho (2000, p. 60)

“Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo insucesso na escola”.

A inclusão engendra práticas inovadoras no cotidiano escolar, pois diante da recomendação consensual de “uma escola para todos” os mecanismos que justificaram a exclusão de uma minoria são abandonados. Neste contexto de paradigma inclusivo, o professor que acolhe a diversidade e acredita no potencial de seus alunos (sendo estes fonte geradora de novas formas do fazer pedagógico) assume importância fundamental. Ele deve ter, como horizonte, o sucesso de todos e ver a escola como um espaço da inclusão.

Mas será que a matrícula de todos os alunos garante a inclusão? Como garantir a permanência e o sucesso de todos? Qual o perfil docente que facilita os processos da inclusão?

Segundo Vecchi (2001, p. 11) :

“Numa caixa de fósforos, existem quarenta chamas em potencial. Para que elas se atualizem, para que cada uma delas saia das possibilidades para ingressar no campo da realidade, da concretude da vida, é preciso que o ato de riscar cada palito seja executado de forma correta. Só o ato de educar, executado com zelo, cuidado e competência, é capaz de fazer desabrochar o potencial que cada educando traz em si”.

3: O PROFESSOR FACILITADOR DOS PROCESSOS DA INCLUSÃO

Este capítulo aborda a formação do professor enquanto docente qualificado para atender as demandas atuais, principalmente no que se refere às mudanças paradigmáticas do ensino e da educação do ser humano, o que exige reflexões abrangentes e ações imediatas.

A vasta literatura sobre o tema aponta recomendações legais, contribuições dos outros campos que sustentam a Pedagogia e os caminhos para que a inclusão ocorra de fato, por meio da formação docente, que é, ao nosso ver, o condutor das ações e intenções pedagógicas.

O interesse sobre o assunto decorre do desejo de verificar a ação do professor perante as propostas inclusivas. Historicamente, sua formação ocorria em duas vertentes: uma, preparava para atuar nas escolas regulares; outra, se destinava aos professores que optavam para trabalhar com alunos especiais, deficientes e diferentes, nas escolas denominadas especiais. Diante das novas demandas, espelhadas numa tendência mundial, de inserir os alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, é preciso verificar se há abertura o suficiente para o acesso e a permanência destes alunos, nos processos da escolaridade. Estes, por sua vez, abrangem o ensino-aprendizagem e o sucesso de todos os discentes.

Nesse sentido, acreditamos que o professor que se coloca como um facilitador dos processos da inclusão, abandona velhas práticas que privilegiam meras aplicações de métodos e técnicas de ensino, e adota posturas inovadoras que se abrem para o acolhimento das diferenças, o que exige uma constante busca e análise de sua ação pedagógica, submetendo-a, sempre que necessário, a reformulações, revisões e ajustes. Dessa forma, contemplar-se-á a aprendizagem de todos.

Sob tais perspectivas, a formação deve fortalecer o professor que atuará numa escola inclusiva, além de fortalecê-lo para superar os desafios da atualidade.

3.1 Ultrapassando o pessimismo

Para dissipar o pessimismo, que porventura permearam as colocações acima, notícias recentes divulgadas pela mídia, anunciaram resultados das propostas de uma educação para todos. O acesso e a permanência de portadores de necessidades especiais na rede de ensino regular sob o princípio da inclusão, apresenta avanços significativos no cenário educacional brasileiro, segundo divulgação recente do MEC⁷ (01/09/03):

“De acordo com o Censo Escolar, a matrícula dos estudantes com necessidades especiais em classes comuns aumentou 30,6% em relação ao ano passado e totaliza 144.583 alunos e o número de estudantes em classes exclusivamente especiais cresceu 6,2% e agora soma 358.987 alunos. As necessidades especiais consideradas no levantamento são: visual, auditiva, física, mental, múltipla, superdotados, portadores de condutas típicas e outras classificações adotadas pela própria escola⁸”.

Ao mesmo tempo, a imprensa escrita divulgou os resultados do censo e ilustrou o crescimento da inclusão com depoimentos de mães de alunos portadores de deficiências e diretores de escola. Enfocou-se a aparente superação do medo e da timidez e a participação das atividades em grupo.

De modo geral, as notícias veiculadas abrangeram as personagens principais das preocupações que se arrastam por três décadas: os alunos portadores de deficiências, os alunos considerados “normais”, a escola acolhedora, o professor facilitador dos processos da inclusão, a família e o representante da gestão escolar.

Os resultados anunciados não atingiram o patamar de excelência como deveriam, mas indicaram um significativo avanço desde as recomendações nacionais e internacionais das propostas de inclusão. Este avançar serve como parâmetro para a ampliação cada vez maior do número de alunos portadores de necessidades especiais que são matriculados nas escolas regulares. Como consequência, abomina-se, definitivamente dessa, as práticas de segregação.

⁷ MEC- Assessoria de Comunicação Social – Notícias 01/09/03

3.2 Os caminhos da inclusão

O caminho é longo e repleto de desafios que devem ser superados a cada passo. Os professores podem ser comparados a alavancas dos processos da inclusão, cuja meta consiste principalmente em transformar a intenção em ação, atendendo, dessa forma, os alunos com deficiências na classe regular. De acordo com Bueno (1999, p. 5):

“Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes”.

Na última década, uma vasta literatura sobre o tema contribuiu para o avanço das propostas iniciais se considerarmos os dados do censo escolar realizado recentemente⁹. O foco das preocupações dos autores - com especial destaque Bueno (1999), Glat (1995) e Carvalho (2000) - oscila entre integração e inclusão. Eles apontam a importância da formação docente, uma vez que o professor depara-se com classes superlotadas e alunos com problemas de aprendizagem.

As orientações inclusivas potencializaram-se a partir de 1994, consistindo num esforço mundial para contemplar o convívio e a aprendizagem das pessoas deficientes num combate explícito à segregação desumana a qual eram submetidas.

A definição de Bueno (1999, p. 5-27), permite-nos diferenciar integração de inclusão:

“A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação sempre que suas condições pessoais permitirem. A inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica,

⁹ MEC- Assessoria de Comunicação social- Notícias 01/09/03

reconhecendo a existência das mais variadas diferenças (...) crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua”.

Basicamente, as duas concepções diferenciam a escola. Na integração, as características dos portadores de necessidades especiais (os que não são considerados normais) dificultam sua incorporação. Esta ocorre por meio de testes e avaliação contínua. Já na inclusão, as diferenças são produto das condições pessoais, sociais, culturais e políticas. Por isso, as escolas só saberão lidar com esse tipo de diversidade se houver modificações estruturais. Neste sentido, a Declaração de Salamanca (1994) traz em seu bojo o propósito de uma educação inclusiva e considera o aprimoramento dos sistemas de ensino (Bueno, 1999).

Quando abordamos a formação de professores, convém considerar que a segregação, o preconceito e a discriminação, que acompanham e determinam historicamente o fracasso escolar dos alunos portadores de necessidades especiais, não terão resolução somente com o ato de colocá-las nas classes regulares. Um exemplo é que, quando um professor percebe-se fragilizado ao lidar com assuntos nos quais se sente despreparado, ele se vale da resistência. Com isso, ao invés de um aliado para o alcance das propostas, ele acaba determinando, muitas vezes, uma inclusão superficial, aparente, configurando-se numa forma cruel de exclusão. Esse resultado desfavorável provém, também, da falta de formação docente qualificada para o grupo de alunos aqui em questão.

De qualquer forma, ressaltamos que o movimento pela inclusão é mundial. O Brasil está nele inserido por meio da legislação e de determinações de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal.

Vale destacar o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal Brasileira que preza o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, “preferencialmente, na rede regular de ensino”. Da mesma forma, na Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), o Ministério da Educação traça, nas diretrizes da Educação especial, o apoio ao sistema regular de ensino no que tange à inserção dos portadores de deficiências. Além disso fala da prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, 2001), reforçam as recomendações anteriores, mas não garantem que na prática elas sejam consagradas, pois vários fatores demonstram a distância entre as propostas e o cotidiano escolar, com destaque principal à formação do professor.

A recente Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional/96 admite em seu artigo 59, no inciso III que:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Carvalho (1997) posiciona-se perante o artigo afirmando que é preciso capacitar todos os professores para que a integração aconteça nas turmas regulares de ensino, o que exige mudança de atitude e conhecimento sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem. A autora conclui lançando o desafio em capacitar professores que estão em exercício a integrar alunos que não estão em suas turmas.

A educação inclusiva com qualidade, para atender as crianças com necessidades especiais, envolve formação diferenciada do profissional docente: generalistas e especialistas,

“[...] dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a perspectiva é da inclusão dos alunos com ‘necessidades educativas especiais’ e dos professores especializados nas ‘diferentes necessidades educativas especiais’, quer seja para atendimento direto a essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos”. (BUENO, 1999, p. 7)

Aspectos relevantes são apontados na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Especiais. Eles abrangem não somente a inclusão dos alunos deficientes, mas engloba aqueles que foram excluídos do processo educacional

mediante práticas cristalizadas no cotidiano escolar, apontadas por Machado (1994, p. 63) e pertinentes nos dias atuais:

“Esse processo de normalização, de juntar os homogêneos, aprisiona a diferença num sistema negativo, comparativo. O diferente não é normal. Comparam-se diferenças em relação a um certo ponto de vista, a uma certa política. Procurar o normal, a boa cópia do modelo ideal, fora das relações, é apostar na existência do verdadeiro aluno, do verdadeiro professor”.

Baseando-se na citação acima, podemos dizer que as práticas produtoras da homogeneidade prezam os modelos e condenam a diversidade e a diferença à normalidade e à anormalidade. As raízes dessas práticas pautam-se na constatação de Glat (2000, p. 18), pois

“A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão – não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal”. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar”.

De modo geral, o professor cristalizou-se em sua formação ao adotar uma postura metodológica de um ensino dirigido ao aluno considerado médio, na crença de que havia um processo de ensino-aprendizagem para os alunos considerados normais. Aqueles que fugiam da norma, ou que apresentavam algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência, tinham dois fins: ou eram separados da turma ou encaminhados para escolas especiais.

Segundo Machado (1994, p. 85), tais práticas, comuns e adotadas pela maioria dos professores, produziam efeitos negativos que afetavam a auto-estima do aluno e dificultavam a aprendizagem:

“Uma professora que coloca as crianças que estão com dificuldades na aprendizagem em uma específica fileira de carteiras da classe deveria perceber as produções de subjetividade que essa prática inventa. (...) e que

essas classes especiais têm servido como um depósito onde se perde a história da criança, impossibilitando-a de pensar sua própria situação”.

Os resultados concretos dessas visões determinaram, dentre outras, a divisão em dois sistemas de ensino: um regular, comum, para os normais. Os que não enquadravam-se em tal categoria entravam em um sistema “especial”. Essa visão que separa os alunos, desconsiderando suas possibilidades de aprendizagem, consiste uma primeira barreira para que a proposta da educação inclusiva se consolide.

[...] “na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências”. (BUENO, 1999, p. 6).

Freire e Valente (2001, p. 76) corroboram o enunciado acima ao proporem que:

“O professor certamente conhece o diagnóstico do aluno – as principais características e decorrências de seu quadro patológico – mas quase nunca usa este dado como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais freqüentemente visto como um fator limitante na vida escolar do aluno: define o que o sujeito não pode fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta, na maioria dos casos, uma reinterpretação das dificuldades do aluno no contexto escolar”.

Tal constatação revela que os cursos de formação e capacitação não proporcionam subsídios suficientes para sustentar uma prática pedagógica direcionada às possibilidades de aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, o professor necessita de instrumentos que o habilitem a lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças. Segundo Prado e Freire (2001, p. 56), “cabe ao professor, a partir das observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural”.

Os recentes resultados do Censo Escolar evidenciam que a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais ganha espaços, demonstrando, dessa forma, a necessidade urgente de ampliar o acesso e a permanência desta parcela considerável da população estudantil que tem sido excluída do sistema de ensino. Os resultados ainda mostram que é possível investir no potencial de cada um.

Apesar do significativo avanço, não podemos esquecer de que as marcas históricas que pairam sobre as pessoas deficientes, revelam práticas que visaram a marginalização e a segregação. Portanto, a inclusão desses alunos não se restringe apenas às determinações legais, porque abrange, de acordo com Glat (1995, p. 15), “o significado ou a representação que as pessoas (no caso os professores) têm sobre o aluno com deficiência, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele”.

A inclusão passa, então, pela valorização e crença em limites e possibilidades de todos os seus educandos, o que requer ações que privilegiam a cooperação e um ensino que não se compactua com a homogeneidade, já que a meta maior é a inclusão social. Esta se define, nas palavras de Sassaki (1997, p. 41), como “[...] um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

O ensino, sob este ângulo, se adapta às necessidades de seus alunos numa postura inversa à que tradicionalmente ocorria, pois era o aluno quem se adaptava à escola. Quando isso não ocorria, muitos eram indevidamente encaminhados para salas e classes especiais, conforme citações anteriores, perpetuando a segregação num ciclo avassalador.

Apesar dos avanços das propostas inclusivas é importante investir na formação docente. Segundo Fonseca (1995, p. 206):

“[...] é urgente preparar todos os professores (todos os professores sem exceção) para aceitarem as diferenças individuais das crianças deficientes, (...) para abandonar os tradicionais medos, equipando-os com recursos educacionais, através de um processo de inclusão progressiva, fornecendo-lhes apoios materiais, meios de avaliação das crianças e dos objetivos pedagógicos específicos, (...) é necessário munir os professores do ensino regular com novas atitudes, com novas aquisições e com novas competências”.

Percebemos que a matrícula do aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino não garante sua inclusão. Esta envolve mudanças na avaliação, planejamento e reflexão sobre as práticas, abrangendo a escola, o currículo, o ensino e a formação docente. Neste espaço traçam-se os caminhos de concretização e aí são exigidas reflexões e ações para alcançá-lo.

Qual a formação necessária para lidar com a inclusão? Como envolver a comunidade para superar os problemas cotidianos?

Tais considerações nos levam a abordagem de outras problemáticas que se aliam e ampliam às possibilidades das práticas inclusivas e se relacionam especificamente ao currículo e formação docente.

3.3 Parceiros da inclusão: adaptações curriculares e formação docente

É impossível pensar numa escola inclusiva sem olhar para sua função, seu currículo, a formação de seus professores, assim como suas práticas institucionais.

Schneider (2003, p. 1-4) afirma que

“Para uma escola ser inclusiva significa primeiramente, acreditar no princípio de que todas as crianças podem aprender e o diretor deverá proporcionar a todas as crianças acesso igualitário a um currículo básico, rico e uma instrução de qualidade. A escola parte da premissa de que cada aluno tem o direito a freqüentar a sala de aula independente de sua deficiência. As adaptações curriculares constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e

tem como objetivo subsidiar a ação dos professores. Constituem num conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades, metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos”.

Segundo Pimenta (2000, p. 16), “os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas” e na formação contínua, “a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino”. Tais programas não alteram o fracasso escolar e a prática docente, já que esta está desvinculada dos seus contextos. A autora (op. Cit., p. 20-25) aponta como saberes da docência a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos:

“Os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem-seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática. (...) é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, (...) proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano. (...) reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação (...) a partir de sua prática social de ensinar”.

Pimenta (op. Cit., p. 25) assinala ainda a colaboração tanto da Psicologia quanto da Sociologia Educacional e das iniciativas institucionais no combate ao fracasso escolar, por meio de renovação de seus métodos, organização e funcionamento das escolas: “[...] as novas lógicas de organização curricular, tais como ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridade, currículos articulados às escolas-campo de trabalho dos professores e ao estágio, a formação inicial dos professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua”.

A autora (op. Cit., p. 30) diz que a superação da fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos) contribui para uma re-sifignificação dos saberes na formação do professor e também para “aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade”. Nesta mesma página, Pimenta aponta que é necessário direcionar ações para que os espaços escolares se abram para a participação, o que requer professores inovadores nas propostas dos processos de ensino e aprendizagem, abertos à diversidade, acolhedores das diferenças e preocupados com a qualidade do seu trabalho com todos os alunos, transformando sua sala de aula num ambiente de colaboração e convivência:

“A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores no local de trabalho”.

Esta tendência se afina com as propostas da escola inclusiva, apontada por Fonseca (1995, p. 202):

“Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando aqueles que não aprendem como os outros. Efetivamente, a escola, ou melhor, o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente”.

Magalhães (2002) em entrevista ao Jornal da AME⁵ fala sobre a falta de capacitação docente e a necessidade de uma mudança de concepção e procedimento que só será possível com a busca do conhecimento sobre o assunto e a importância de reduzir-se o número de alunos para que o professor se atenha às particularidades de cada um:

⁵ AME (Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais). São Paulo, 02/07/02

“Os professores que começam a buscar conhecimento sobre o assunto, estão percebendo a diferença da forma de encaminhamento de crianças com deficiência mental ou com distúrbios emocionais. Passa a perceber que não existe o “aluno normal”, assim como não existe uma classe homogênea, cada aluno é um dentro de sua singularidade. No Brasil, há uma prática que é muito nociva, a de manter classe com mais de 40 alunos, não permitindo ao professor estar atento às particularidades, lidar com o aluno num sentido de uma interação maior” (MAGALHÃES, 2002, p. 1).

A inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, não depende apenas de publicações de leis que promovam capacitação docente ou matrícula dos alunos. Ela abrange a instituição escolar, enquanto espaço coletivo para reflexão e apoio dos problemas cotidianos. O professor em parceria com a comunidade escolar liberta-se de seu isolamento pedagógico e constrói um novo saber. A instituição escolar se responsabiliza pelo processo discutindo mudanças curriculares, formas de avaliação e possibilidades de inclusão.

Neste processo, os coordenadores pedagógicos articulam, nos horários coletivos, problemáticas e ações, além de proporcionarem soluções coerentes aos problemas concretos.

Estes itens serão abordados na análise da entrevista ao final do trabalho, no entrelaçamento das experiências da entrevistadora e da entrevistada. Segundo Glat e Ferreira (2003, p. 30) “a Educação Inclusiva, embora respaldada pela legislação e considerada política educacional prioritária, ainda não representa a realidade cotidiana das escolas brasileiras”.

II: METODOLOGIA

Discutir a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas séries iniciais do ensino fundamental, da rede municipal da cidade de São Paulo, sob a ótica do professor exige, pela complexidade do tema e de suas características subjetivas, uma metodologia específica sobre a qual incida o registro dos fatos na voz dos próprios protagonistas, cujo respaldo encontra-se na História Oral, que segundo Freitas (2002, p.15-50) é

“um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana e principalmente porque é técnica e fonte, por meio das quais se produz conhecimento. (...) abre novas perspectivas para o entendimento do passado recente, pois amplifica vozes que não se fariam ouvir. (...) A maior potencialidade é a de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico, reativar o conflito entre liberdade e determinismo”.

Conhecer valores e emoções que articulam as práticas cotidianas e compõem a trama histórica dos atores principais do paradigma inclusivo exige o desvelamento da compreensão e do diálogo, conforme nos ensinam Freire e Shor (1986, p. 122-123)

“É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. (...) é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal qual a fazem e a re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que saber. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade”.

A pretensão em dar voz ao professor que acolhe as diferenças, parte do pressuposto de que os relatos orais, as narrativas, as entrevistas e os depoimentos pessoais, são instrumentos eficazes para concretizar a intenção de desvelar ações não percebidas. Convém mencionar que a opção metodológica ancora-se na afirmação de que, através dos séculos, o relato oral, segundo Queiroz (1987, p. 16) é “[...] a maior fonte humana de conservação e difusão do saber e que sua transmissão tanto diz respeito ao passado mais longínquo, que pode ser mitológico, quanto ao mais recente, a experiência do dia-a-dia”.

A autora (op. Cit., p. 19) sustenta a respeitabilidade do relato oral no que tange à sua utilização histórica, para a obtenção e a conservação do saber, pois constitui a “base mais sólida sobre a qual se erguerá o edifício da investigação, o que requer cuidados na transcrição e na análise compatível com a síntese que se busca”.

Explorar o presente, contido nas informações e nos detalhes sobre fatos recentes, torna-se fundamental para a compreensão do fenômeno a ser desvendado, além de permitir a revelação do significado das experiências vivenciadas em um determinado lapso de tempo.

Diante do desejo de entender como o professor lida com crianças que apresentam deficiências físicas, mentais ou sensoriais, regularmente matriculadas e freqüentando sua sala de aula, a opção pela pesquisa qualitativa, constitui-se um procedimento metodológico eficaz, pois, além de democratizar um conhecimento particular, ele também permite a compreensão dos fatos problematizados. Martins e Bicudo (1986, p. 23-27) afirmam que

“[...] a pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda... (entendida como uma capacidade própria de o homem compreender)... procura introduzir um rigor, que não o da precisão numérica, aos fenômenos que não são passíveis de serem estudados quantitativamente”.

De acordo com os autores (op. Cit., 1989, p. 27), adotando tal metodologia, pressupõe-se a possibilidade de desvendar dados não quantificáveis, tais como: “angústia, ansiedade, alegria, cólera, amor, tristeza, solidão, etc.

Temos consciência de que não existe, neste momento, certezas absolutas ou hipóteses prontas. Por esse motivo, a entrevista foi a norteadora da trajetória desta pesquisa e

tornou-se o fio condutor do pensamento da professora envolvida na problemática em foco. Convém ainda ressaltar que a crença em tais procedimentos oculta a pretensão de iluminar o espaço escolar como abrigo de experiências silenciadas, de testemunho vivo e subjetivo de tramas invisíveis.

A busca de tais desvelamentos constituiu-se desafios impostos perante a necessidade urgente de se colocar em prática o que está determinado no plano legal: a inclusão.

1. Materiais e Métodos

1.1- Sujeito da Pesquisa

Motivada pelos desejos acima elencados, a escolha recaiu sobre uma professora de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, atuante nas séries iniciais do ensino fundamental que atende alunos portadores de necessidades especiais.

1.2 – Procedimentos

1.2.1 – Entrevista

Após confirmação da data e horário a entrevista realizou-se no espaço da escola, precisamente na sala da coordenadora pedagógica, onde eu e a professora permanecemos por aproximadamente uma hora, sem que fossemos interrompidas. Tal privacidade favoreceu um diálogo tranquilo e confiante, porque diante do questionamento sobre seu trabalho com a inclusão, outras temáticas emergiram e encaminharam o relato, pois suscitavam o desejo de compreender como ela lidava com os alunos portadores de necessidades especiais regularmente matriculados em sua classe, qual era seu conhecimento sobre o tema em foco, qual sua formação acadêmica, suas dúvidas, anseios e dificuldades.

Entre longas pausas e momentos de reflexão, a problemática abordou, na prática, tanto seu envolvimento pessoal e profissional com os alunos, quanto a existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais, enquanto interferentes impeditivos ou facilitadores do trabalho docente sob o paradigma inclusivo.

Em relação à escola e seu coletivo suscitou-nos curiosidade tanto os encaminhamentos das propostas inclusivas no projeto político pedagógico, quanto atitude dos pais perante o atendimento dos alunos em questão.

1.2.2 - Transcrição Literal

A transcrição manteve-se fiel ao ocorrido e ao mesmo tempo obedeceu às recomendações de Bom Meihy (1996, p. 58), que diz: “vícios de linguagem, erros de gramática, palavras repetidas devem ser corrigidos”.

Após a transcrição, que significa segundo o autor (op. Cit; p. 59) “um texto recriado em sua plenitude”, a docente tomou ciência de seu conteúdo e teve oportunidade de acrescentar informações.

Do relato, que partiu do cotidiano da escola, despertou interesse particular, a história de uma criança usuária de cadeira de rodas, que por demonstrar espírito de liderança provoca incertezas e desequilíbrios na docente, servindo como parâmetro para as compreender as dificuldades do professor diante das situações para as quais se sente despreparado.

1.2.3 – Análise da Entrevista

1.2.3.1 - Compreensão das Expressões Significativas

A leitura do material transcrito possibilitou desvelar questões pertinentes reveladas na fala, que foram destacadas sob a denominação de Expressões Significativas, termo proposto por Dias (1995, p. 63), “para designar algumas frases do discurso que exigiam maior atenção por apresentarem um conteúdo implícito e oculto, que pediam uma compreensão ou uma interpretação”.

São expressões revestidas de significados que se identificam com as dificuldades do trabalho do professor; experimentadas e vivenciadas pela entrevistada e entrevistadora, o que justifica a abordagem em blocos específicos.

1.2.4 - Temas do discurso do sujeito

Sob a intenção de compreender as Expressões Significativas, emergem temas que permeiam as práticas docentes no cotidiano escolar: Formação dos Professores e Exclusão na Inclusão. Neles se revelam as dificuldades de lidar com a inclusão e envolvem o processo de ensino-aprendizagem, projeto político pedagógico, barreiras arquitetônicas, definição das deficiências, mecanismos da exclusão, preconceito, estereótipos e estigma.

III: APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA

1.1. Transcrição Literal

E: *Como é trabalhar com a inclusão?*

P: É muito dificultoso porque não tem só aquele aluno. A gente tem que tomar conta. O aluno chega com dificuldade e a gente tem mais trinta e cinco, quarenta além dele e é muito dificultoso mesmo.

Eu fico de mãos atadas. Não sei o que fazer porque não tenho experiência, não tenho treinamento, não sei como agir com aquele aluno. É muito dificultoso mesmo. Se dou atenção demasiada para essa criança, deixo os outros de lado. Recebo muitas reclamações dos pais. Eles dizem que deveriam ter uma classe especial. Reclamam que as crianças têm uma série de dificuldades e que eu só dou atenção para esta criança. Eu me sinto perdida. Muitas vezes eu me sinto perdida mesmo.

Quando o aluno é educadinho, quando está incluso e obedece. Só que tem uns que andam pela sala, brincam com os outros que são normais. Essa é a série de dificuldades que eu tenho. Inclusive esta aluna quer andar com a cadeira de rodas pela sala, brigar com as outras crianças, xingar. Eu tenho que agüentar tudo isso. Ela já brigou com quase todos os alunos na sala. É uma criança muito difícil. Eu percebo que os pais deixam ela fazer tudo o que quer. Sinto que os pais dão muita atenção e ela então quer fazer tudo o que quer, só que na escola não pode. Não assimilou as regras de direito e dever de aluno, então é muito dificultoso. Eu me sinto perdida realmente.

Ela tem nove anos e nunca freqüentou escola. Quando freqüentava o pré ela ficava meio período e agora ela fica o tempo todo, as quatro horas sentada e cansa. Porque ficar sentado quatro horas numa sala, o aluno normal já cansa.

Ela é deficiente das pernas e a cabeça é tamanho anormal. Ela já foi operada da cabeça. Só que ela fala normalmente. A gente não nota retardamento na fala. Ela conta histórias, só que para aprender não deu para observar direito porque faz pouco tempo que ela está comigo. Ela entrou em agosto, no segundo semestre. A mãe levou no psicólogo e pediu um laudo, mas até hoje ele não chegou nas minhas mãos. Ela freqüenta a escola desde agosto. Só neste semestre.

Ela falta muito devido aos problemas de saúde. Já ficou internada duas vezes.

Eu perguntei para a mãe se ela já havia estudado em outra escola e ela disse que não.

Eu perguntei à coordenadora pedagógica como é que ficaria a situação por causa das faltas, porque o aluno só repete por faltas e ela tem que compensar estas faltas.

Eu me sinto perdida. Não tenho experiência. Não fui preparada para trabalhar com isso. Eu aceito, tento contornar a dificuldade, mas não tenho experiência. Eu acho que faltam cursos, preparo na prefeitura, para a gente aprender esses casos.

É muito difícil numa sala com quarenta e três alunos, você com um aluno com esse problema de inclusão, é dificultoso mesmo.

E: E como você trabalha com essa aluna?

P: Eu trabalho no caderno. Ela não sabe escrever nada, então eu pego massa de modelar. Ela faz trabalhos com papel crepom para adquirir coordenação motora. Ela não escreve nada. Só rabisca, faz garatujas. Ela não quer escrever. Ela vem para a escola e acha que é só para brincar. Ela não adquiriu ainda convivência escolar. Ela acha que é só para brincar. Ela quer passear pela sala e toda hora quer ir para o recreio.

Nessas horas eu falo que não é assim. Que tem que esperar o horário, fazer a lição que o tempo passa. Eu falo para fazer o desenho, fazer alguma coisa, mas ela não quer, diz que faz em casa. Eu falo que a escola é para estudar e não brincar. Ela ainda não tem essa consciência.

Eu quero que ela faça as mesmas atividades que os outros alunos, mas como estamos em setembro e eles já estão alfabetizados e ela entrou em agosto...

Ela não sabia nem pegar no lápis, então num desenho numa atividade que ela pode participar, numa historinha ela participa. Bem ou mal ela participa, mas lição mesmo, alguma coisa particular é só no caderno.

E: O que significa “participa bem ou mal?”.

P: Ela fala. Se eu conto uma história ela fala. Ela é bem desinibida. Ela pinta e faz desenhos. No pátio ela também participa. Eu a coloco no chão ou na cadeira e nós brincamos. Tem várias formas de brincar. Eu brinco de pega-pega. Alguém empurra e ela pega. Marcha

soldado na cadeira de rodas e outras brincadeiras que eles inventam lá no pátio. Correr no chão engatinhando. Eles brincam no pátio e na quadra de esportes.

E: Isso acontece nas aulas de Educação Física?

P: Eles não têm aulas de Educação Física, mas geralmente às quartas feiras eu levo para brincar. Ela é aceita pelas crianças, só que tem um pouco de dificuldade quando ela implica. Ela é muito nervosa devido ao seu problema. Ela briga com as crianças. Ela não aceita que os outros fiquem em cima dela. É um pouco difícil na personalidade. Ela não se entrosa bem com os colegas devido aos pais. Tem assistência dos pais. Ela tem tudo o que quer. Eu acho que é uma pessoa mandona. Ela manda muito nos outros. Ela manda. Ela fala : Vai sentar e as pessoas sentam. É uma pessoa às vezes antipática com os alunos. Os alunos brincam com ela e ela se torna antipática, mas eu acho que é culpa dos pais. Acho não, tenho certeza porque eles paparicam muito ela e acabam estragando.

Ela faz tratamento psicológico na ACD. Ela fala que vai faltar, que vai ao médico.

Mas é muita dificuldade, é muito dificultoso. Quatro horas não dá tempo. Eu tenho trinta e nove e mais ela quarenta.

E: O que é muito dificultoso?

P: Conversar este assunto com ela, em particular. Ela comenta, eu converso com ela, mas as outras crianças também querem participar e não dá para conversar. Às vezes eu converso com a mãe e ela fala que é assim mesmo, que eu tenho que ter mais paciência nas lições. Mais paciência que eu tenho? Eu falo: mais paciência que eu tenho é impossível. O pai já é totalmente o contrário. Ele fala que eu tenho que pegar duro com ela, para não dar moleza. Que em casa ela é muito arteira.

Nesse um mês e pouco que eu estou com ela, já queimou o pé. Quem a conhece fala que ela é muito arteira. É uma criança bem difícil, dá muito trabalho. O pai fala que eu tenho que pegar pesado e a mãe fala que eu tenho que ter mais paciência e eu fico assim, sabe? É que a mãe está esperando a avaliação do psicólogo e até agora eu não tive nenhuma resposta para saber como é que eu tenho que trabalhar.

E: *Você está esperando uma orientação do psicólogo?*

P: Isso. Inclusive a mãe pediu uma avaliação minha e eu disse que não posso avaliar porque, quando ela pediu essa avaliação a menina tinha ficado três dias só, e eu falei que não tinha nada para falar, que eu não conheço ela direito. Em três dias eu não tenho o que falar.

Eu escrevi para o psicólogo que ela é muito autoritária e que não está se entrosando com os demais. Agora ela está começando a se entrosar. Apesar dela ter uma personalidade difícil as crianças gostam dela.

Eu falo que a gente tem que ter paciência, que ela passa por certas dificuldades. Então ela fica assim, numa rebeldia. Ela é muito rebelde também.

Essa sala eu peguei em junho. É uma sala problema. A professora está readaptada. A professora tem problema e a sala com outros tipos de problema. Das quatro primeiras séries é a mais indisciplinada. Foi muito difícil colocar do jeito que eu quero. Não está do jeito que eu quero, mas dá um andamento dentro das normas.

Eles não sentavam, não queriam fazer lição. Agora estão mais comportados, não estão muito, mas eu estou tentando.

E: *Qual é a faixa etária dos alunos?*

P: Seis, sete, de nove e tem um ou outro com oito anos.

E: *Eles estão cursando a primeira série pela primeira vez e já tiveram quantas professoras?*

P: A dona da sala, Sueli, a Adir, fora os dias que faltava e ficavam com eventuais. A terceira sou eu. É muito difícil. Eles são muito indisciplinados. Eu acho que não são todos os problemas que estão naquela primeira série, mas a maioria. Crianças sem pai, sem mãe, que perdeu a mãe há pouco tempo. É uma sala muito difícil, mas a maioria está se alfabetizando.

Mas os alunos não são o xis da questão, mas ela mesma. Os pais. Os pais paparicam muito ela.

Sabe aquela coisa que a criança se sente a deusa? Aí quando está no meio dos outros acha que tem que mandar. Acho que os pais a estragaram. Não é porque é deficiente que vai querer mandar, vai fazer tudo o que quer. Inclusive vizinhos. A moça da secretaria, que é

vizinha dela, disse que ela é impossível, que se ela fosse normal não sabe como ela seria. É uma criança bem dinâmica, apronta mesmo. Queimou o pé! É para você ter uma idéia.

Ela não sente os pés a pernas, não sente a metade do corpo, da cintura para baixo. A mãe disse que nem tinha visto que ela havia queimado o pé. Quando viu ele estava vermelho, cheio de bolhas. Imagina como ela é.

Ela tem uma deficiência física e mental porque já operou não me lembro, agora não me recordo o que a mãe falou. Ela comentou qualquer coisa, que o tamanho da cabeça era anormal, muito grande. Ela já operou da cabeça, só que eu não me recordo. É tanta coisa... que agora eu não me recordo.

Uma amiga minha faz psicologia. Ela terminou também e ela fez uma entrevista comigo sobre meu aluno. São dois casos. Só que o meu aluno lá do estado é bem comportado. Ele não briga com ninguém. Só quando um aluno extrapola ele também fica nervoso.

E: Então você também tem experiência na rede estadual?

P: No Estado tenho mais. Cinco anos. Só que este aluno é comportadinho, não briga. É faltoso também só que ele tem dificuldade em aprender. De certa forma afeta o desenvolvimento mental. Esse aluno é bem comportado e essa aluna é hiperativa. Não quer obedecer. Falo para abrir o caderno e ela não abre. Eu acho que o que está dificultando é a atitude dela. Ela é bem hiperativa. Ela não quer fazer a lição. Eu falo: J...a escola é para estudar. Ela fala: Eu faço a lição em casa. Ela só faz lição quando eu estou perto. Gosta muito de conversar, mas muitas vezes eu não posso dar atenção só para ela. Ela só participa nas atividades verbais. Na escrita não.

Eu dou livros para ela ler, ler não, ver, porque ela não sabe ler. Trabalho com massas, letras para ela contornar com papel crepom, faz bolinhas. Tudo para desenvolver coordenação. Só que ela é um pouco teimosa. Quer fazer o que quer, então é isso que dificulta.

E: Qual sua opinião sobre a inclusão?

P: Eu acho que o governo, a prefeitura deveria preparar melhor os professores, porque a gente é pega de calças curtas, porque é uma série de dificuldades com crianças normais e ainda vem crianças com dificuldades especiais, dificulta bastante.

E: *Quais são as maiores dificuldades?*

P: Por exemplo, ela quer ir ao banheiro. A escola não está construída de acordo com as necessidades daquele aluno. Eu tenho que sair para chamar alguém e nisso deixo a sala sozinha ou peço para um aluno chamar. O aluno pode ficar andando com a cadeira sozinho e cair. Tinha que ter alguma pessoa para ficar com esses alunos. Sei lá, ser criado um outro cargo para cuidar desses alunos. Não professor, mas alguém para ficar para lá, para cá, para levar ao banheiro.

Ela estuda na parte externa do prédio. Tem que subir uma rampa. Não a rampa da escada, a outra rampa. O terreno é um pouco caído e eu subo com a fila e fico com medo de ela vir com a cadeira correndo, porque ela é teimosa. Eu falo para ela esperar e ela não quer esperar. E para trazê-la, eu não agüento. Não sei se você conhece o prédio da escola, ali é meio caído, então eu tenho medo de vir com ela e também perder o equilíbrio com a cadeira. Cair, porque ela é pesada. Geralmente criança assim engorda muito, é um pouco pesadinha. E essas são as dificuldades.

Na sala de aula deveria ter uma cadeira especial porque a cadeira de rodas dificulta a criança. Ela fica sentada na carteira. A carteira é mais alta que a cadeira de rodas. Tinha que ter um móvel que aumentasse a altura para a criança ficar lá embaixo na cadeira e a carteira mais alta. Então carteira alta e cadeira baixa dificulta.

E: *Você já solicitou esse móvel?*

P: Não. Sempre que tem alguma coisa bate na mesma tecla. A escola não está preparada para receber e as crianças sofrem, entre aspas, porque ficam quatro horas sentadas. Tinha que ter uma sala especial, com colchões no chão para a criança se movimentar.

E: *Você acha que deveria ter uma sala especial? Que deveria separar os alunos?*

P: Não, eu digo separar por um certo período porque ficar ali sentadinha é uma judiação. O aluno normal já não agüenta. Por isso que eu acho que é causa da indisciplina é essa. Eles ficam muito tempo sentados.

E: *E para o aluno, o que significa a inclusão?*

P: Para o aluno com necessidade ou aluno normal?

E: *Para todos.*

P: Eu acho que é bom sim. Ele tem que conviver com... Ele tem que conhecer o outro lado da vida, não só a realidade dele, porque tem criança que não respeita e adultos também. Eu canso de tomar ônibus, às vezes entre um deficiente e ninguém facilita. Invade o ônibus, não dá preferência para aquele passageiro entrar primeiro, então tem que conhecer a outra realidade da vida.

Para a pessoa que tem necessidades especiais também é bom. Ela tem que se sentir inclusa na sociedade porque geralmente ela é olhada um pouco de lado. Fica então retraída, envergonhada, sempre desprezada porque não tem amigos. Eu acho que é bom.

Agora a criança que está inclusa, com necessidades especiais, é um sofrimento ficar quatro horas sentadinha numa cadeira. Deveria ficar duas horas na aula e depois ficar numa sala com colchões, uma sala macia que ela possa descer da cadeira e se movimentar.

E: *E quem ficaria com ela?*

P: Aí teria que ser criado um novo cargo, teria que ter uma outra professora. Ficaria um certo tempo com essa outra pessoa e depois juntaria, porque a criança sofre mesmo.

A menina reclama que está cansada. O aluno do outro colégio também reclama que está cansado e eu não posso por no chão. Eles reclamam.

Tinha que ter outras atividades, mas para levar toda a sala fica às vezes impossível. A quadra está ocupada. O pátio está ocupado e as mães reclamam que não pode colocar no chão, porque pode sujar. Às vezes rasga a roupa porque ele começa a se movimentar. Eles não sentem as pernas e às vezes até rasgam a roupa. Então é muito difícil para o aluno ficar quatro horas sentado. Se ele ficasse duas horas já estaria bom. Já estaria incluído.

E: *O que significa a inclusão para você?*

P: A inclusão é o aluno com dificuldade ser visto como o aluno normal, participar das atividades, quase normal, porque não pode ser em todos os sentidos, mais é falar, ser ouvido, participar das brincadeiras. Eu procuro deixar o aluno à vontade, não colocar mais complexos porque eu quero que ele se sinta bem. A gente sempre quer que o aluno se sinta bem e não fica com aqueles complexos que sempre eles têm.

A aluna que eu estou agora é o contrário. Ela é hiperativa, ela não tem nenhum complexo, ela xinga, ela se sente a dona da classe. Não entrou ainda na realidade escolar. Não está dentro da realidade. Ela pensa que está só para brincar.

Ela tem uma liderança. A forma como foi criada. Os pais a estragaram. Porque ela tem tudo o que quer na medida do possível. Sabe aquela criança que quer fazer tudo e os pais concordam? Então na sala de aula ela também quer mandar e certos alunos não aceitam. Ela é bem mandona. Cai a bolsa no chão, um aluno pega e ela não fala obrigado. Eu falo para ela agradecer, mas ela se nega. Ela faz muitas coisas para chamar atenção, derruba suas coisas no chão, mas não pede desculpas e os alunos ficam chateados, por isso às vezes começa uma discussão, coisas rotineiras na sala de aula que a gente já está acostumada. Reclamam dela e eu tenho que contornar a situação. Eu falo que ela tem que falar obrigada e ela fala que eles tem que pegar as coisas dela do chão. Ela fala que ela não pode pegar e eu digo que ela tem que pedir, por favor, que eles não têm obrigação de pegar. Eles pegam, mas só começaram a implicar porque ela não fala, por favor, e quer fazê-los de empregados e eu tenho que contornar a situação. Eu falo: Gente, não é por mal, ela nunca estudou, ela não sabe. Mas sabe sim porque ela é bem esperta. É o jeito dela. A forma como foi criada. Nunca peguei uma aluna assim.

No estado eu tenho um menino bem educadinho e na sala da minha colega também, mas só que ela é bem hiperativa. Ela quer mandar.

E: Tem algum laudo onde consta que ela é hiperativa?

P: Não porque a mãe disse que ia me trazer e até hoje... Então é como eu disse. O pai disse que eu tenho que pegar duro com ela porque ela é muito danada, neste sentido, de disciplina, bagunceira e a mãe fala que eu tenho que ter mais paciência. Eu não ajo como o pai quer porque eu não gosto de pegar pesado com uma criança. Então eu trato como a mãe. Só que o pai fala que com calma ela não vai fazer lição nenhuma. Realmente, ela não faz lição. Só faz em casa com o pai. Faz ali, comigo, só quando estou olhando. Então fica difícil ficar com ela as quatro horas.

E: Você fez planejamento de como trabalhar com essa aluna no projeto político pedagógico?

P: Não, eu trabalho na medida do possível. Eu tento incluir nas atividades, mas os alunos já estão alfabetizados ou semi-alfabetizados. Então eu estou no início da coordenação motora. Não aqueles exercícios antigos, mas amassando bolinhas, com massinhas, porque quando fala coordenação motora pensa que se trata de exercícios antigos, mas não são aqueles exercícios. São trabalhos manuais com massinha, papel crepom, colagem com barbante, feijões. Ela está começando a ter coordenação.

E: *Tudo isso você planejou sozinha?*

P: Sozinha. Ninguém me ajudou porque tenho vinte anos de magistério e então já tenho experiência. No estado trabalhei só com uma criança deficiente e ele tinha muita dificuldade de segurar o lápis. Como eu trabalho uma semana ou duas com ele tive que incrementar as atividades. Colagem com feijões, algodão, macarrão, barbante, papel crepom, massinha.

E: *Essas ações constam no projeto político pedagógico?*

P: Eu não sei se lá tem porque li o projeto, mas não me lembro. Deve ter alguma coisa sim. A escola está recebendo. Tem três crianças que vão ser inclusas, com dificuldades físicas. Tem, se não me engano, um na terceira série com deficiência mental, semi mental, porque não aprende mas lê, fala, conversa. Dificuldade mesmo.

E: *Vocês conversam sobre estes alunos?*

P: Conversamos. Os outros dois alunos são inclusos desde o início do ano, então já conhecem bem as normas da escola, obedecem. A minha aluna não quer fazer nada, não obedece, não conhece as normas quer fazer o que quer.

O aluno da outra escola está numa sala que já está alfabetizada. Ele é estudioso. Faz toda lição. Não segura o lápis porque ele é todo mole, até a mão. Eu não sei como é que chama porque essa parte eu não entendo. Ele pega o lápis com a maior dificuldade, mas sabe ler tudo. A da outra sala ela não sabe ler, mas faz todas as atividades que são propostas. Eu sempre comento que ela não quer fazer nada, só faz quando eu estou em cima, guarda o caderno, não quer abrir o caderno, mando pegar o lápis de cor e ela não quer pegar. A gente conversa assim, no sentido do aluno não obedecer.

E: *Quando vocês conversam, vocês professoras, o que tem em comum perante a inclusão destes alunos?*

P: Nós reclamamos que é muito difícil, que deveria ter curso, palestras para a gente saber lidar com estes alunos.

E: *Quantas palestras você já assistiu sobre este assunto?*

P: Nenhuma. Nunca assisti nenhuma. Inclusive parece que teve ou está tendo, mas como eu trabalho no estado, na prefeitura e faço faculdade à noite, uma palestra num horário destes fica impossível. Eu gostaria. Então eu leio alguma coisa na legislação, PCNs, sempre estou lendo para ver se encontro alguma forma de lidar.

E: *E suas amigas, as outras professoras, o que falam sobre isso?*

P: Curso, preparação para estes alunos. Porque quando o aluno é obediente é bem mais fácil, agora quando é hiperativo, como essa aluna que eu tenho, fica bem mais difícil, porque a gente não pode agir como age com os outros alunos. Pode magoar, ela não querer mais vir para a escola, e essa série de reclamações. A criança fala para o pai e ele acha que a gente não está aceitando. A gente não pode agir, tem que medir as palavras de como vai falar com a criança. Ela pode interpretar. É diferente.

Eu gosto de trabalhar com essas crianças. Eu me sinto bem. Inclusive o aluno da outra escola estou com ele há cinco anos. Ele é goleiro... Ele entrou na escola em noventa e nove. Passou para a segunda porque só repete por faltas. O ciclo é fechado. Só repete na quarta série. Ele não estava alfabetizado e, como todo ano eu pego a primeira série, a mãe achou melhor eu ficar com ele, porque eu já conhecia, sabia como lidar.

E: *Faz cinco anos que ele está na primeira série?*

P: Isso.

E: *Quer dizer que em noventa e nove ele estava na primeira série com você. Em dois mil ele estava matriculado na segunda série e freqüentando a primeira com você.*

P: Isso. Em dois mil e dois ele estava matriculado na terceira série, mas freqüentava a primeira série na minha sala. Neste ano ele está matriculado na quarta série, mas freqüenta a primeira série comigo.

E: *E quando ele vai para a segunda série?*

P: É por ciclo, então ele precisa de subsídios para ir para a quinta. Na hora que ele aprender a ler. Por exemplo, escrever ele sabia, mas não sabia ler. Cinco anos. Agora tem muita coisa para ele aprender para ir para a quinta. O ciclo é fechado, repete só na quarta série, mas ele ficou todo contente quando viu que já sabe ler. O irmão dele vai junto e fica comigo na sala, porque não tem ninguém para levar ao banheiro, um irmão da quinta ou da sexta série. Vai e fica o tempo todo comigo. Eu pensava que o irmão que ajudava ele escrever. Tirei o irmão de perto. Sentei o irmão bem longe dele. Eu falei que era impossível, ele não sabe ler e escrever ainda. Coloquei o irmão bem longe dele e ele leu e escreveu um textinho. De repente.

E: *Qual é a idade dele?*

P: Ele entrou em 99 com sete, deve ter 11 não é? Onze para doze.

E: *Ele vai para a quinta série no próximo ano?*

P: Se ele conseguir aprender o que ele... Porque não pode ir para a quinta série de qualquer maneira, porque tem que aprender um certo conteúdo. Se ele conseguir eu pretendo, não é? É que também ele falta muito, vive muito doente. No mês de setembro ele veio praticamente umas quatro vezes, quer dizer, se ele freqüentasse mais eu acho que ele teria aprendido a matéria que ele não conseguiu, o conteúdo.

E: *Você disse que ele é goleiro?*

P: É. Na cadeira de rodas. Os alunos falam que o time vai perder, mas eu falo que não. Um pega em cima e outro pega embaixo da cadeira. Ficam dois no gol para ajudar. O que eu vou fazer? Ele se sente feliz. Todo ano eu faço...É uma sala diferente, então eu converso novamente com todo mundo, porque primeiro ano é uma sala, no outro ano é outra sala, então tenho que conversar tudo de novo. Ele é amigo das crianças. Ele não age com autoridade e é

bem aceito pelas crianças. Eles até brigam para levar a cadeira de rodas. Todo mundo quer levá-lo.

E: *Ele tem deficiência mental?*

P: Não, mental não. Ao contrário dessa menina que tem a cabeça avantajada. Ela deve ter um retardamento. Não sei o que ela tem. A mãe comentou qualquer coisa logo no início, disse que operou a cabeça e eu agora não me recordo.

E: *Se ele não tem deficiência mental, porque não aprende?*

P: Não sei, mas se tem criança normal que também não aprende, que não tem nenhum problema físico e nem mental.

E: *A escola estadual não se opõe a esse mecanismo de matricular o aluno numa série e permitir sua frequência em outra?*

P: Não, inclusive o pai conversa com a coordenadora. Todo ano o pai conversa com os coordenadores. O coordenador aceita. O diretor aceita.

E: *Qual escola?*

P: Escola Estadual Rocca Dordal em Guaianases.

E: *Susete se eu precisar de mais alguma informação posso voltar?*

P: Pode

IV: ANÁLISE DA ENTREVISTA

1 - Compreensão das Expressões Significativas

A presente análise compreende e interpreta expressões que coincidem com minhas dúvidas e incertezas. Como elas estabelecem significados, foram priorizadas e retiradas da entrevista, pois, segundo o meu entendimento, elas possuem em si as dificuldades que permeiam o trabalho docente no que diz respeito à inclusão. Estão destacadas em negrito com objetivo de elucidar a interpretação que elas suscitam.

1.2 - Temas do discurso do sujeito

Questionada sobre como é trabalhar com a inclusão, a professora menciona expressões que suscitam dois temas - Formação docente e Exclusão na inclusão - que orientam as reflexões e induzem a novos questionamentos.

Ao relacionar a falta de experiência com sua dificuldade em trabalhar a inclusão, Susete se transforma em porta-voz de muitos professores que também não sabem como agir nesta situação.

Este “não saber o que fazer” desencadeia, na minha opinião, processos que limitam a ação docente, contribuindo para uma inclusão aparente e perversa, que mais exclui do que inclui. O professor acometido por sensações de impotência, imobilização e desorientação, não consegue atender os alunos portadores de necessidades especiais, regularmente matriculados em sua classe.

1.3 - Formação de professores

“Não fui preparada para trabalhar com isso (...)”

Esta expressão confirma que a formação do professor é fundamental para a inclusão, levando-me a identificar as dificuldades com as quais me deparei, pois também fiquei sem saber como agir diante da inquietude de Angélica e imobilidade de Marcela. Eu me sentia despreparada, perdida, de mãos atadas, porque a classe era numerosa e muitos alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem. Sentia-me incapaz diante de uma tarefa desafiadora.

Tal despreparo foi registrado no Fórum da Inclusão realizado no Rio de Janeiro em Março de 2003, onde as vozes de outros professores juntaram-se às nossas:

[...] “os nossos professores não foram preparados, tanto pedagógica como psicologicamente, para lidar com alunos com diferentes necessidades individuais, sobretudo se essas envolvem deficiências sensoriais ou psicomotoras, ou comprometimentos graves de ordem cognitiva, comportamental ou de comunicação” (GLAT e FERREIRA, 2003, p. 30).

Apesar da falta de preparo e experiência, Susete produz alternativas facilitadoras dos processos de aprendizagem com os recursos disponíveis, iniciando, assim, o processo de alfabetização. Ela confirma as considerações de Glat e Ferreira (2002, p. 33), pois

[...] “supera as dificuldades por meio da criatividade, improvisação e compromisso (...). O que se observa é a confecção ou elaboração do material pedagógico pelos professores de forma artesanal, simples, no entanto, eficiente. Esta, talvez, seja uma ação que possa ser divulgada e incentivadas em todas redes escolares”.

Vemos que a professora entrevistada supera algumas barreiras que muitas vezes impedem o processo de inclusão. Ela consegue encontrar novas formas no seu fazer pedagógico, ampliando os espaços para incluir, conforme o anunciado no final do capítulo “Educação inclusiva: conceitos e desafios”, demonstrando atitudes que favorecem o acolhimento das pessoas portadoras de necessidades especiais, o que nos leva a apontar:

“Mais urgente que a especialização é a capacitação de todos os educadores para a integração desses alunos nas turmas do ensino regular. Mudanças de atitudes frente à diferença, conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem, sobre currículos e suas adaptações, sobre trabalhos em grupo são alguns dos temas que devem ser discutidos por todos os professores. Independentemente se egressos das chamadas Escolas Normais de 2º Grau, dos Institutos Superiores de

Educação ou das Universidades, os professores devem ser profissionais da aprendizagem de seus alunos” (CARVALHO, 1997, p. 100).

Os autores consultados (CARVALHO, 1997; BUENO, 1999; GLAT, 2003 e MAGALHÃES, 2002) confirmam que a formação dos professores não atende às demandas da educação inclusiva. Acrescenta-se a isso, as cargas horárias que sobrecarregam o docente que trabalha em duas ou mais escolas. Tanto isso é verdade que a professora solicita ajuda externa por meio de cursos e palestras oferecidos pelas secretarias municipal e estadual de educação, mas confessa sua impossibilidade em frequentá-los graças a sua jornada dupla de trabalho e ao curso de Pedagogia que faz à noite. Esse quadro revela a escassez de tempo para preparar suas atividades e melhorar sua formação.

Também senti as necessidades mencionadas por Susete, mas se me perguntassem sobre qual a temática não saberia responder.

Segundo o discurso de Susete, assim como o meu quando lecionava para Angélica e Marcela, a professora gostaria que alguém a ensinasse a trabalhar com seus alunos portadores de deficiências:

[...] “Embora a maior parte dos sistemas escolares invistam na capacitação docente, esta ainda não atende às necessidades da escola inclusiva. Formação Básica (nos cursos de preparação de professores) em Educação Inclusiva ainda é rara, e a formação continuada ainda não atende as demandas imediatas dos professores” (GLAT e FERREIRA, 2003, p. 34).

Por um lado, a professora aponta necessidade de formação, mas, por outro, ela revela que consulta textos. Estes, na sua concepção, esclarecem dificuldades e possibilitam alternativas para lidar com a inclusão. Percebemos que ela mostra-se disposta a superar as dificuldades que a falta de formação lhe acarreta, principalmente, quando revela que seu desejo é que a aluna faça as mesmas atividades que os demais. Este objetivo evidencia a existência de uma prática pedagógica que consiste em oferecer as mesmas atividades para todos os alunos, sob a intenção de facilitar a aprendizagem. Mas, o que fazer com aqueles que necessitam de intervenções individuais? Como atingir a todos? Como alfabetizar sem deixar

ninguém à margem do processo? Tal desafio torna-se uma constante quando o professor se depara com tal situação.

Como ajudar Susete? Eu também acreditava que o trabalho homogêneo (mesmas atividades para todos os alunos) era a melhor forma, mas tanto Angélica quanto Marcela ficavam marginalizadas do processo de ensino-aprendizagem. Isso leva-nos a apontar a importância do trabalho diversificado e um novo olhar que privilegia os avanços, para promover a aprendizagem de todos.

Conforme relatei na justificativa, percebi avanços de Angélica observando detalhadamente seus desenhos, incentivando-a na leitura e escrita de seu nome e iniciando-a no processo de alfabetização. Marcela por sua vez, demonstrou interesse por histórias e quando solicitava ajuda de sua colega, mostrou-me que os alunos são parceiros facilitadores da aprendizagem. Talvez eles ou sejam mais pacientes, ou se comuniquem com maior facilidade. O importante é que eu vi que os alunos podiam ajudar-se, numa troca prazerosa e facilitadora. Eu sabia que podia compartilhar com eles a alegria que os avanços, por mais insignificantes que parecessem, proporcionavam-me.

“A relação professor – aluno é uma relação comunicativa. No processo de ensino – aprendizagem, o professor, ao comunicar-se com os alunos, faz com que estes, por seu intermédio, comuniquem-se uns com os outros e com a realidade, com os conhecimentos e os valores” (RIOS, 2002, p. 128).

Quando prestamos atenção nas pequenas conquistas dos nossos alunos, construímos com eles caminhos eficazes para construção dos processos de aprendizagem.

Mas como tirar Susete do isolamento cotidiano? Como ajudá-la? A escola poderia, coletivamente, contribuir para amenizar suas tensões, traçando trilhas, mapeando entraves e indicando possibilidades e soluções, num projeto real e ao mesmo tempo ideal.

“No projeto se revela o caráter utópico do trabalho pedagógico, que aponta para algo ideal, que ainda não existe, mas que pode vir a existir, exatamente porque há possibilidade de se descobrirem, ou se criarem, no real, as condições de sua existência” (RIOS, 2002, p. 128).

Questionada sobre o projeto da escola Susete revela que:

“Eu não sei se lá tem porque eu li o projeto, mas não me lembro”

Susete refere-se ao Projeto Político Pedagógico de forma vaga e imprecisa, denunciando, dessa forma, que não participa de sua permanente construção e reconstrução. Isso lhe acarreta um trabalho solitário e difícil, pois suas dificuldades não são abordadas nos horários coletivos. Desse modo, como ajudar Susete se a instituição escolar falha naquilo que deveria ser uma constante, um movimento de levantamento dos problemas e busca de soluções, por todos e para todos?

A prática docente tem o desafio de “examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras de aprendizagem” (CARVALHO, 2000, p. 60), mas para tanto necessita de espaço para estratégias participativas, como os trabalhos em grupo, que permitem trocar experiências, facilitar a cooperação e favorecer uma aprendizagem interessante e útil. Além disso, a flexibilidade permite ao professor modificar planos e atividades. Um outro aspecto, é o trabalho em equipe enquanto espaço permanente de discussões do trabalho pedagógico. Por fim, a pesquisa na educação pelos alunos e pelo professor é um ponto fundamental.

Mas como envolver o professor nas questões políticas e pedagógicas? O coordenador pedagógico é o grande articulador das propostas necessárias constantes no projeto político pedagógico como instrumento de ação, construído no coletivo para amenizar as tensões do cotidiano. É neste espaço que a inclusão se torna responsabilidade da escola. É nele que se discute e compartilha as questões que envolvem o dia-a-dia escolar, considerando limites e possibilidades de seu contexto e do contexto mais amplo do qual faz parte.

Pertinentes as considerações confirmadoras de que:

“Um projeto de escola não se faz sem a contribuição de todos os que a constituem e não é uma mera soma de projetos individuais, mas sim uma proposta orgânica, em que se configura a escola necessária e desejada, e na qual se articulam, na sua especificidade, as ações de cada sujeito envolvido” (RIOS, 2002, p. 127)

Glat e Ferreira (2003, p. 30), refletem sobre a problemática pela qual passa Susete, ou seja, um trabalho solitário que não conta com o apoio dos demais profissionais com os quais ela convive:

“Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico, e, sobretudo, do compromisso político de uma re-estruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação”.

Acredito que um outro fator considerável que emerge da falta de formação refere-se ao desconhecimento da própria definição das deficiências. Dessa forma, o professor utiliza definições do senso comum para descrever seus alunos. Susete confirma tais considerações ao dizer que não entende nada da nomenclatura científica que diz respeito às pessoas portadoras de deficiência. Sua hipótese nos leva a deduzir que ela determina o retardamento de sua aluna baseada em aspectos aparentes: a cabeça avantajada. Há uma suposição de atraso mental.

Quando conheci Marcela pensei que fosse surda ou muda, além de deficiente mental. De certa forma tendemos a generalizar e desacreditar nas possibilidades dos nossos alunos. Confundimos suas deficiências e nos concentramos nas necessidades educacionais.

Segundo Glat e Ferreira (2003, p. 6)

“A noção de necessidades educacionais especiais configura um apagamento das referências à deficiência, o que, de um lado, valoriza o campo educacional e incorpora uma visão menos patológica e mais relacional da questão, mas de outro pode dificultar a percepção de demandas específicas postas para a educação das pessoas com deficiência ou voltar a criar uma indesejada associação entre problemas escolares rotineiros e Educação especial. (...) A expressão caracteriza o que são necessidades especiais nas novas categorias de dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento (com ou sem base orgânica), dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada, e altas habilidades / superdotação”.

As expressões e hipóteses de Susete justificam o capítulo que trata das classificações e rótulos onde são detalhadas as características das necessidades especiais dos alunos.

1.4 - Exclusão na inclusão

As reflexões tecidas das janelas de minha experiência enquanto educadora, levaram-me a perceber que a falta de experiência decorrente da formação docente provoca um fenômeno cruel, sutil e, por isso, merecedor de destaque, pois configura a exclusão na inclusão. Este fenômeno foi o que mais me afetou e despertou minha curiosidade.

Para iniciar utilizo a concepção de Susete:

“A inclusão é o aluno com dificuldade ser visto como aluno normal (...)”

A expressão sugere que a inclusão refere-se aos alunos com dificuldades de modo que eles possam ser vistos como normais. Que eles se sintam bem e sem complexos, participando em atividades que envolvem brincadeiras e que exigem a fala e a audição. Ela confirma que eles não podem participar de todas as atividades, mas, não esclarece o que pensa sobre a inclusão.

Susete revela que, no seu entendimento, existe uma interdição do convívio que coloca as pessoas com necessidades especiais do outro lado da vida, separando os deficientes dos não deficientes, impedindo a convivência com a diferença.

Mas como contornar barreiras provocadas pelo número excessivo de alunos e atender a todos os alunos? O que tal prática provoca? Na impossibilidade de cumprir as exigências das recomendações legais, inconscientemente pode-se contribuir para a exclusão na inclusão, pois à medida em que ela é tomada e vista com um problema, será muito difícil promovê-la.

“Problema de inclusão”.

Susete confirma que não basta matricular o aluno numa escola, numa classe, numa série e deixá-lo à própria sorte. A problemática transforma-se em tarefa desafiadora que, entre aceitação e superação das dificuldades, evita que se acrescente uma nova modalidade de alunos, que sistematicamente foram segregados dos espaços escolares, sob a denominação de alunos com problemas de inclusão.

Esta queixa foi abordada por Magalhães (2002) como uma prática nociva, porque impede o professor de atender o aluno em suas particularidades, gerando um outro procedimento que consiste em isolá-lo dos demais, por meio de tarefas individualizadas e descontextualizadas. O aluno está ali presente na sala de aula, mas excluído do seu direito de pertencer ao grupo.

Por exclusão na inclusão, refiro-me às práticas que geram segregação e abandono. O aluno está matriculado, frequenta a escola, mas não participa das atividades de seus colegas, como se caminhasse num trajeto paralelo e solitário. No plano legal está incluído, mas no real sofre todas as formas de exclusão.

Acredito que vários fatores contribuem para tal quadro desolador, merecendo destaque, como dissemos, a classe numerosa e as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A referência isolada demonstra, à primeira vista, a exclusão nos processos de ensino-aprendizagem e na convivência com os pares, exigências estas primordiais para que a inclusão aconteça, já que ela exige novas posturas frente à diversidade e às diferenças.

[...] Por inclusão estou me referindo ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e não como número de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular. Estou me referindo à sua presença integrada com os demais colegas, participando e vivendo a experiência de pertencer, isto é, estar no palco, sem ser herói ou vilão” (CARVALHO, 2000, p. 101)

Mas como evitar a exclusão numa turma, numa classe, numa escola e garantir o acesso e a permanência de todos os alunos? E do ponto de vista do professor o que acontece?

Susete nos revela outros fatos que a fragilizam quando desabafa:

“(...) Eu tenho que agüentar tudo isso”.

Tal frase merece destaque. Por ela podemos supor que Susete não agüenta a aluna, não agüenta ter que cuidar dela, não agüenta a deficiência. Suportar sua aluna está além de suas forças.

Segundo Carvalho (2000, p. 28), existem educadores professores que aceitam a presença de alunos com deficiências em suas salas, mas ao lado desses, há os que a temem, outros a toleram e muitos a rejeitam:

“Os que temem afirmam sentir-se despreparados, (...) os que toleram, em geral, cumprem ordens superiores e transformam a presença do aluno com deficiência em algo penoso, “impossível” de resolver e o acabam deixando à própria sorte, talvez mais segregado e excluído na turma de ensino regular. (...) Aqueles que rejeitam alunos com deficiência em suas turmas defendem-se afirmando que em seus cursos de formação não foram suficientemente instrumentados e que não dão conta nem dos alunos ditos normais”.

Eu também me senti invadida pela sensação de que aturava Marcela e Angélica. Porém, apesar de frustrada, eu estava convicta de que precisava fazer algo para não transformar a presença delas em segregação, abandono e eliminação, o que caracterizaria uma forma de exclusão na inclusão. Elas estavam ali e precisavam de mim. Eu, além de não saber o que fazer, tinha que agüentar.

Angélica era muito agitada. Levantava, ia até a porta, perguntava se já estava na hora do recreio, enrolava a blusa de frio na cabeça e desfilava na classe. Tudo isso me deixava ansiosa. Ela era diferente dos demais e eu me sentia incomodada. Os alunos reclamavam, porque não conseguiam se concentrar e eu solicitava insistentemente para ficar quieta, mas

nada adiantava. Percebia que precisava modificar nossa relação, pois agindo dessa forma, a excluía dos demais, tirando-lhe o direito de pertencer integralmente ao grupo de alunos.

Incluir Angélica tornou-se objetivo de minhas ações. Precisava encontrar formas de reverter a situação para que ela não representasse apenas uma matrícula na escola. Da mesma forma Susete revela-se preocupada com soluções alternativas

“Eu quero que ela faça as mesmas atividades que os outros alunos, mas como estamos em setembro e eles já estão alfabetizados e ela entrou em agosto” (...)

A professora demonstra que aos poucos supera suas dificuldades num trabalho ora individual, ora coletivo. Com isso, ela confirma que não basta matricular o aluno, mas é preciso incluí-lo no grupo ao qual está matriculado e deve realmente pertencer. Caso isso não ocorra, corre-se o risco de acrescentar-se uma nova modalidade de alunos que sistematicamente foram segregados dos espaços escolares, sob a denominação de alunos com problemas de inclusão.

Percebemos que as marcas históricas que acompanham as pessoas portadoras de necessidades especiais ainda se manifestam, mas de formas mais sutis e imperceptíveis. Da mesma forma Susete reconhece que sua aluna precisa de um tratamento que atenda o princípio da inclusão. A docente aponta que apesar dos fatores que dificultam o seu trabalho (classe numerosa, troca de professores - ela é a terceira no período letivo - , indisciplina, problemas de ordem emocional e agitação constante de sua aluna), ela alcança resultados positivos na alfabetização da maioria dos alunos. Ela alega que seu trabalho necessita de um ambiente harmonioso e, para tanto, determina normas de conduta.

“Foi muito difícil colocar do jeito que eu quero” (...)

Nestas palavras, Susete evidencia sua preocupação com normas de conduta. Ela parece estabelecer uma relação entre comportamento e inclusão, além de revelar que a indisciplina é uma questão temporária e que o fato de ter alunos órfãos recentes e com outros tipos de problema não a afetam tanto quanto a aluna em questão. Esse raciocínio pode ser interpretado como resistência em aceitar a inclusão.

Quando a professora diz que a aluna é hiperativa, vemos que ela confunde aspectos comportamentais com as deficiências físicas e mentais. Sua aluna torna-se o centro de suas dificuldades, pois seu comportamento não se enquadra nos padrões determinados por ela, já que a discente é dinâmica, possui espírito de liderança, é arteira, desinibida e age como as crianças de sua idade. De acordo com o entendimento da docente isso atrapalha a inclusão, pois na condição de deficiente física, seu lugar é na sua cadeira, onde deveria ficar sentada e quieta.

Outros complicadores se revelam na fala de Susete:

“A escola não está construída de acordo com as necessidades daquele aluno”.

Embora a escola tenha construído uma rampa de acesso à sala de aula, o terreno é irregular e apresenta perigo de quedas tanto para o aluno portador de deficiência, quanto para a pessoa que o auxilia quando necessita acessar outras dependências da unidade escolar, pois sua sala de aula fica na área externa do prédio.

“Na sala de aula deveria ter uma cadeira especial porque a cadeira de rodas dificulta a criança”.

Nesta expressão, Susete aponta que a inexistência de mobiliário adaptado acarreta desconforto na aluna. A professora vê, sente o problema, mas não está ao seu alcance a solução adequada.

Carvalho (2000, p. 58-59) nos auxilia a refletir sobre essas questões:

“[...] a remoção de barreiras tem sido, predominantemente, considerada sob o enfoque da acessibilidade física, com ênfase nas barreiras arquitetônicas ambientais que, na escola, ou para se chegar a ela, se manifestam como: superfícies irregulares, rampas com inclinações inadequadas, inadequação do mobiliário escolar”.

Essa autora (op. Cit., p. 60) considera que tais barreiras interferem “no acesso, permanência de pessoas portadoras de deficiência nas escolas , infringindo seus direitos de ir e vir, em consequência criando barreiras para sua participação”.

As expressões da professora reforçam aspectos agravantes e impeditivos da inclusão, pois se transformam em risco, tanto para os alunos que utilizam cadeiras de rodas quanto para seus acompanhantes nas dependências do prédio escolar, quando eles necessitam usar sanitários nos horários de entrada e saída dos turnos de aula. A sala de aula, por sua vez, necessita de mobiliário adaptado.

As barreiras arquitetônicas e o mobiliário inadequado podem se transformar em motivos para que a escola rejeite a matrícula de alunos deficientes físicos, dificultando a inclusão ou transformando-a em exclusão. O que dizer de um aluno que somente pode conhecer algumas dependências da escola? E o que dizer quando elas funcionam para camuflar rejeição e resistência docente?

Lembro-me que quando atuava na coordenação pedagógica, mais precisamente em 1995, a diretora da escola informou que um aluno novo seria matriculado na primeira série. Ela solicitou minha opinião sobre qual sala seria mais adequada, pois ele usava cadeira de rodas. A notícia me abalou e provocou minha resistência. Eu queria que ela mudasse de idéia. Coloquei vários obstáculos. Rejeitava a idéia de inclusão antes de conhecê-lo, mas Diego foi matriculado. Os entraves foram superados com o envolvimento dos professores, dos agentes escolares e inspetores de alunos que sugeriam estratégias para melhor atendê-lo. A professora não ficou sozinha porque contava com apoio de todos. O aluno participava das atividades propostas. No final do ano, Diego comprovou que os esforços foram compensados e que é possível superar as dificuldades. Ele emocionou-nos na festa do livro porque era um dos autores homenageados. Sua condição não interferiu nem impediu sua aprendizagem.

Apesar do exposto, é importante trazer à tona, Glat e Ferreira (2003, p. 31)

[...] “não haverá inclusão de fato, se contarmos apenas com a dedicação e a boa vontade dos professores e funcionários das escolas, ainda que esses se desdobrem para que ela aconteça. É preciso que a infra-estrutura dos ambientes de ensino seja coerente com os princípios de inclusão, e espelhe o respeito a esses alunos, através do cuidado com instalações, tecnologia e

equipamentos aptos a recebê-los sem restrições, num ambiente atento às diferenças”.

Uma queixa constante dos professores refere-se às dificuldades de aprendizagem de alunos, considerados normais. Percebemos isto no discurso de Susete:

“Tem criança que é normal e que também não aprende, que não tem nenhum problema físico e nem intelectual” (...)

Um dado de extrema importância ganha significado nesta expressão. Temos a denúncia da existência de um procedimento que retém o aluno durante vários anos na mesma série, com a anuência dos pais e das equipes administrativa e pedagógica da escola estadual, contrariando a política de ciclos que determina a promoção automática.

Questionada sobre a prática de matricular o aluno numa série e permitir sua frequência em outra anterior, Susete afirma que existe um acordo e aceitação dos pais, do diretor e coordenadores da escola. Ela reforça que seu aluno frequenta a primeira série há cinco anos e que será promovido quando aprender o conteúdo.

Muitas vezes, na crença de encontrar a melhor solução para os alunos, cometemos injustiças. Angélica e Marcela frequentavam o primeiro ano, mas estavam matriculadas no terceiro. Quando assumi a classe elas foram “devolvidas”. Essa prática de colocar o aluno com problemas de aprendizagem em séries anteriores é comum e ainda persiste em muitas escolas. A este mecanismo, denomino exclusão.

O aluno de Susete está com ela, conforme dissemos, há cinco anos. Isso talvez porque ele é comportado e obediente, o que não acontece com sua aluna. Na sua concepção, as dificuldades da inclusão da garota residem no seu jeito irrequieto e curioso, pois uma aluna nessas condições deveria ficar quieta num canto, mas ela mostra-se desinibida e com fortes traços de liderança. A professora culpa os pais pela educação e tratamento que lhe dão em casa.

“Os pais a estragaram”

Tal expressão nos leva ao entendimento de que, ao inferir que a aluna é uma pessoa estragada, revela seu descrédito em relação às suas potencialidades.

Amaral (1998, p. 18) nos auxilia na compreensão do preconceito afirmando que ele é um

“[...] conceito que formamos aprioristicamente, anterior à nossa experiência que se concretiza na relação vivida com o estereótipo e não com a pessoa. (...) no que se refere à deficiência, encontramos também estereótipos particularizados em relação aos diferentes tipos de deficiência, como o deficiente físico ser o revoltado. Existem três outros generalistas empregados na vida cotidiana: herói, vítima e vilão”.

O herói seria a coorporificação do bem, ou seja, é o bom que ultrapassa todas as barreiras; a vítima seria a coorporificação do mal, sendo o agente desestruturador; o vilão seria o impotente e coitadinho. “[...] existe uma forte tendência em se perceber o significativamente diferente ou como herói, ou como vilão ou como vítima, ou ainda passando de um estereótipo para outro no decorrer de uma determinada seqüência de tempo e de acontecimentos” (op. Cit., p. 60).

A entrevista clarifica os argumentos acima, pois identificamos na aluna estereótipos particularizados que se entrecruzam e coorporificam o mal, ou seja, o vilão da história.

De grande valia é o auxílio de Amaral (1995, p. 12) que correlaciona “o estigma com uma dada característica, ou um atributo de valência negativa”.

Ao rever meu trajeto, percebo claramente que fui afetada pelo preconceito, estereótipo e estigma. Não acreditava, por exemplo, nas possibilidades das minhas alunas. Considerava Angélica a indisciplinada e Marcela a coitadinha, mas consegui eliminar as marcas negativas que porventura lhes imprimi.

Mas o que fazer com os alunos e os professores que compõem o cenário educacional sob o paradigma inclusivo? Como amenizar e corrigir o peso histórico da exclusão que ainda se manifesta sob formas imperceptíveis de rejeição e contribuem para segregação e abandono

dentro de uma escola, uma classe, uma turma? De que maneira formar os professores para que eles atendam todos os alunos, com deficiências ou não? Como envolver a comunidade escolar para as questões cotidianas, adaptações curriculares e efetiva construção do projeto político pedagógico?

Infelizmente concluo que tenho mais dúvidas do que respostas, mas ainda encontro esperanças na sábia afirmação de Rios (2002, p. 139):

[...] “a escola brasileira necessita aprimorar seu trabalho, no sentido de que se socializem efetivamente os conhecimentos e os valores significativos, que se incluam os excluídos, que se afastem os preconceitos e discriminações, que se dê espaço para as diferenças e que se neguem as desigualdades”.

V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, afirmamos que ao lado do desafio da inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, novas problemáticas emergem e envolvem tanto os espaços escolares inadequados, relacionados à inacessibilidade física e emocional, quanto a formação de professores que nela atuam.

Os docentes, conforme a entrevista revelou, propõem soluções criativas para as dificuldades cotidianas, mas necessitam urgentemente, além de reformular suas ações políticas e pedagógicas, de investimento dos órgãos competentes em cursos, palestras e serviços de outras instâncias, principalmente dos órgãos da Saúde, para que de fato ocorram soluções adequadas e a escola atenda com sucesso a sua clientela, com deficiência ou não.

Para tanto, acreditamos na importância da construção coletiva do projeto político pedagógico, com envolvimento efetivo de toda comunidade interna e externa da escola, (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pessoal operacional, pais e alunos), o grupo discute mudanças e adaptações curriculares, conferindo ao espaço escolar a função primordial, que consiste na aprendizagem de todos os alunos, num movimento constante de levantamento de problemas e busca de soluções.

Nesta perspectiva, as marcas que historicamente acompanham o trajeto das pessoas deficientes sob formas de eliminação, abandono, extermínio e segregação se transformam em práticas de acolhimento, onde as diferenças são vistas como características dos seres humanos. Num paradigma acolhedor, a escola abre-se à diversidade e descarta as possibilidades de exclusão, esta que expulsou de seus territórios, através de práticas privilegiadoras da homogeneidade, aqueles que não atendiam os padrões por ela estabelecidos.

Para terminar, constatamos que no plano legal, a inclusão está amparada há duas décadas aproximadamente, restando, entretanto sedimentá-la na realidade das escolas brasileiras, que se revelaram despreparadas física e pedagogicamente.

Nelas um personagem principal merece destaque: o professor que, embora facilitador dos processos da inclusão, depara-se com entraves, mas encara-os como desafios.

VI: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora e deficiência (CORDE), 1994.

_____. **Conhecendo a deficiência - Em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação”. In: AQUINO, Julio G. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986, v. 8.

BAPTISTA, C. R. e OLIVEIRA, A. C. **Lobos e Médicos: primórdios na educação dos diferentes**. In: BAPTISTA, C. e BOSA, C. e colaboradores. **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BÍBLIA Sagrada. Tradução na linguagem de hoje. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1988.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual da História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e Funcionamento de serviços de Educação especial**. Brasília: SEESP, 1995.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica**. MEC/ SEESP, 2001.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394/96. 1996.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Lei número 10.172/01. 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/ CEB, 2001.
- BUENO, José G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação dos professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba: v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- _____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CECCIM, Ricardo Burg. “Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental”. In: SKLIAR, Carlos (org) **Educação & exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE: 1994.

- DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas. **A dúvida da continuidade dos estudos Universitários – Uma questão adolescente**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: Programa de estimulação precoce - Uma introdução às idéias de Fuerstein**. 2^a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- FREIRE, Fernanda Maria Pereira; VALENTE, Armando Valente. **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral - Possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Imprensa Oficial do estado, 2002.
- GLAT, Rosana; FERREIRA, Julio Romero. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil** [on line]. 2003 [Capturado em 02/03/2004] Disponível na internet: "http://www.acessibilidade.net/.../Programas%/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf"
- GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.
- _____. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**. R.J, v. 1, p. 16-23, 2000.

- GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de classe especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MAGALHÃES, Leny Mrech. **Falta capacitação na área da Educação Inclusiva** [jul. 2002]. Jornal da AME. São Paulo: 02/07/02. (Entrevista com a professora Leny Magalhães Mrech - Disponível em: <http://www.saci.org.br>)
- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. Viggiani. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1989, 110p.
- MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência**. Universidade de São Paulo, São Paulo: 1997, v.8, n.1, p.63-89. [Capturado em 23/08/03] Disponível na World Wide Web: < [http:// www. Scielo.br/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S0103](http://www.Scielo.br/scielo.php?scrip=sci_arttext&pid=S0103). (Biblioteca de Psicologia da USP, ISSN 01103-6564)
- OMOTE, Sadao. **Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido**. Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba: UNIMEP, vol 1, n. 2, p. 65-63, 1994.
- PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: Da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.
- PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógicos e atividade docente / textos de Edson Nascimento Campos [et. al.]. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. **“A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional”**. In. FREIRE, F.M.P.; Valente, A. (orgs.) Aprendendo para a vida: Os computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 272-86, mar / 1987.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHNEIDER, Magalis Besser Dorneles. **Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. [on line]. [Capturado em 21/09/2003] Disponível na http://www.educacaoonline.pro.br/art_subsidios_para_acao.asp.

VECCHI, Juan E. **Educadores na era da informática**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.