

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ARISA ARAUJO DA LUZ**

**UMA EDUCAÇÃO QUE É LEGAL!  
É POSSÍVEL A INCLUSÃO DE TODOS NA ESCOLA?**

São Leopoldo

2006

**ARISA ARAUJO DA LUZ**

**UMA EDUCAÇÃO QUE É LEGAL!  
É POSSÍVEL A INCLUSÃO DE TODOS NA ESCOLA?**

Tese de Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores, para obtenção do título de Doutora em Educação – Formação de Professores, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas.

Orientadora: Maria Augusta Salin Gonçalves

São Leopoldo

2006

**BANCA EXAMINADORA**

---

Maria Augusta Salin Gonçalves – UNISINOS  
Orientadora

---

Helena Copetti Callai – UNIJUÍ

---

Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS

---

Soraia Freitas Napoleão – UFSM

---

Rute Viviam Ângelo Baquero – UNISINOS

*A todos que acreditam na possibilidade de uma vida solidária e mais humana. Dedico aos que compartilham esperança na crença de cada dia. Dedico aos que sabem que a esperança é busca, trabalho, desejo de vida...*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a uma turma que sempre encontrou momentos para a alegria e o riso, satisfação até nas esperas e humor nos “empurrões” necessários à pesquisa. Pessoas que estão em muitos lugares e se fizeram presentes sempre que necessitei delas. Impossível citar a todos, amigos/as e colegas de tantos lugares. Agradeço a todos ao citar:

Rubem e Maria Clara – meus pais – por nunca desistirem e por estarem sempre prontos para as ajudas diárias; Paulo – meu marido – pela presença alegre e esperançosa e ao Bernardo, Bruna e Artur – meus filhos – por saberem que a esperança que leva à ação tem que ser crença de todo dia. À Gessi, por permitir que essa esperança seja refeita a cada dia com suas contribuições e aos meus tios – Neuza e Ion – pelas esperas e acolhidas.

À Maria Augusta Salin Gonçalves – minha orientadora – que, muito além da ação de orientar, foi sempre sábia e transcende de forma tão natural, amor e envolvimento nas atividades que realiza.

À Ivone Ávila e Simone, pela dedicação e exigências na escrita e normas metodológicas.

Às colegas que fazem a diferença em todos os lugares que freqüentam. Um agradecimento carinhoso a todas elas, na presença de Ana R., Ana, Cláudia, Cristiane, Deli, Eliane, Elis, Gislaine, Ilza, Liliane, Magda, Mara Rita, Maria Alzira, Maria da Graça, Neiva, Tânia, Rosinha, Sandra...

*“Uma vida não basta apenas ser vivida: também  
precisa ser sonhada.”*  
(Mario Quintana)

## RESUMO

Partindo das disposições legais sobre a inclusão de todos os alunos na escola regular e de minha trajetória como professora de escola pública e do Curso de Pedagogia, o objetivo desta investigação é compreender como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, estão vivenciando a educação inclusiva de alunos com deficiência mental, no espaço da escola. Para atingir esse objetivo, entrevistei e observei professoras de vários municípios do Rio Grande do Sul, coletando dados e interpretando suas falas, numa perspectiva hermenêutica. A análise das falas e diários de campo foi realizada de forma interpretativa, em diálogo com teóricos que abordam a Educação Inclusiva, a Formação de Professores e os Saberes Docentes. Foi possível concluir que, em muitos casos, a inclusão escolar é mera fachada. Discursos politicamente corretos, com alunos apenas matriculados no ensino regular, sem estarem incluídos efetivamente nas aprendizagens escolares, com manifestações repetidas de que a falta de formação dos professores é responsável pela não-inclusão escolar. Mesmo com a constatação de que a inclusão de alunos com deficiência mental está acontecendo com muitas dificuldades ou omissões, a pesquisa permitiu constatar que há professores trabalhando na efetivação da inclusão de todos os alunos nas aprendizagens escolares, apontando caminhos para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave:

Inclusão – deficiência mental – saberes e formação do professor

## **ABSTRACT**

Based on the legislation that determines the enrollment of all students in regular schools and on my own experience as a public school teacher and Education professor, the objective of this investigation is to understand how pre-school and elementary school teachers are dealing with inclusive education for students with mental disabilities in the school environment. To achieve this objective, I interviewed and observed teachers of various counties of Rio Grande do Sul, collecting data and interpreting their speech in a hermeneutic perspective. The analyses of speeches and field data were carried out in an interpretative way through a dialog with scholars of Inclusive Education, Teachers Formation, and Teachers Knowledge. It was possible to conclude that, in many cases, school inclusion is only apparent. Politically correct speeches with students enrolled in the regular education but not effectively included in school learning, with frequent manifestations that a deficient teachers formation is responsible for the non-inclusion at school. Despite the perception that the inclusion of students with mental disabilities is taking place with difficulties and omissions, the research revealed that there are teachers working on the effectiveness of the inclusion of all students in the school learning process, leading the way to a truly inclusive school.

Keywords:

Inclusion – mental disability – knowledge – teacher formation



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 NÃO BASTA TER IDÉIAS, TEM QUE TER ATITUDE: INCLUSÃO ESCOLAR E UM NOVO FAZER DOCENTE!.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 COMO FUI ME TORNANDO PESQUISADORA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: ALGUNS PONTOS DO CAMINHO PERCORRIDO.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1.1 Como fui me tornando pesquisadora da inclusão de alunos com deficiência mental: a participação em vários espaços .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 PROFESSORA E PESQUISADORA E UM SÓ DESEJO.....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 EU, PROFESSORA, EU PESQUISADORA E UMA MESMA PALAVRA: INCLUSÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: AS MUDANÇAS NO E DO PERCURSO .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 AO ESCOLHER, FUI TAMBÉM ESCOLHIDA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 NO CAMINHO FOI PRECISO CONVERSAR, TRAÇAR OBJETIVOS, REFAZER OU CRIAR NOVOS PERCURSOS.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 UM NOVO CAMINHO E OUTROS OBJETIVOS: É POSSÍVEL A INCLUSÃO ESCOLAR? .....</b>	<b>38</b>
<b>2.4 OS FUNDAMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA: A ANÁLISE DO VIVIDO .....</b>	<b>40</b>
<b>3 A FORÇA DOS TERMOS NAS CONQUISTAS E LUTAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM “NÓ” PARA SER REFEITO.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 UM “NÓ” QUE SE FAZ NA FORÇA DAS PALAVRAS: INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 UMA LAÇADA NA HISTÓRIA DAS PALAVRAS INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM “NÓ” À ESPERA DA TECELAGEM .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA INCLUSIVA NAS AMARRAS DAS PALAVRAS: INCLUSÃO E EXCLUSÃO .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4 MAIS UM “NÓ” TERMINOLÓGICO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO.....</b>	<b>48</b>

<b>4 UMA HISTÓRIA TECIDA A VÁRIAS MÃOS E EM MÚLTIPLAS TONALIDADES: OS “NÓS” DA TRAJETÓRIA.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 DESATANDO E REFAZENDO ALGUNS “NÓS”: A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO PELO CORDÃO DA HISTÓRIA.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1.1 Na história da deficiência mental um cordão para amarras mais sólidas.....</b>	<b>52</b>
<b>4.2 ALGUNS “NÓS” QUE VAMOS DESATANDO DOS ARREMATES DA HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NO BRASIL.....</b>	<b>56</b>
<b>4.3 UM BREVE OLHAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL .....</b>	<b>60</b>
<b>5 OS “NÓS” – EU, TU E AS AMARRAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA.....</b>	<b>62</b>
<b>5.1 O “NÓ” DA INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR: QUEM SE RESPONSABILIZA? .....</b>	<b>62</b>
<b>5.2 O “NÓ” E “NÓS” NA SOCIEDADE ATUAL: ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA ESCOLA INCLUSIVA .....</b>	<b>64</b>
<b>5.3 AS ARMADILHAS DA “LAÇADA” NO REFAZER DOS “NÓS”: ALTERNATIVAS OU FALÁCIAS? .....</b>	<b>69</b>
<b>5.4 NAS LAÇADAS DA LEGISLAÇÃO: UMA EDUCAÇÃO QUE É LEGAL .....</b>	<b>77</b>
<b>5.5 AS ARMADILHAS DO EXIGIDO E DO VIVIDO EXPOSTO NAS FALAS DAS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR NO TRABALHO DA INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>80</b>
<b>5.6 O VIVIDO PELAS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR NA TAREFA DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONFLITOS E DESAFIO .....</b>	<b>83</b>
<b>6 O “NÓ” DO POSSÍVEL E O NÓ DO DESEJÁVEL: UMA FORMA LEGAL E DE ACEITAÇÃO.....</b>	<b>87</b>
<b>6.1 O “NÓ” DO POSSÍVEL E O “NÓ” DO DESEJÁVEL: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL .....</b>	<b>88</b>
<b>6.1.1 Um grande “nó” do possível e do desejável: formação e preparação dos professores.....</b>	<b>88</b>
<b>6.1.2 Um grande “nó” do possível e do desejável: o que é, como é realizada e como vivemos a formação? .....</b>	<b>92</b>
<b>6.1.3 A superação da falta de preparo para trabalhar com todos os alunos: as laçadas da formação continuada.....</b>	<b>96</b>
<b>6.1.4 A superação da falta de preparo para trabalhar com todos os alunos: o respaldo nos saberes e histórias de alunos que fomos.....</b>	<b>98</b>
<b>6.2 OS GESTORES PÚBLICOS E ESCOLARES: AUXÍLIO PARA A TECELAGEM DA INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>102</b>
<b>6.3 A UNIÃO E O ENTRELAÇAR DE FIOS: A FAMÍLIA, OS PAIS E OS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS.....</b>	<b>103</b>
<b>6.4 A UNIÃO DOS “NÓS”: EU, TU E NÓS NUMA AMARRA FORTE E FIRME.....</b>	<b>104</b>
<b>7 OS “NÓS” DO SABER PEDAGÓGICO: SABERES QUE POSSAM IR ALÉM DO FAZER PEDAGÓGICO.....</b>	<b>107</b>
<b>7.1 EM BUSCA DE UM SABER QUE SAIBA COMO FAZER: ALGUMAS CONSTATAÇÕES .....</b>	<b>108</b>
<b>7.1.1 Em nossas constatações, o que é preciso para um agir pedagógico inclusivo no “nó” da nossa ação docente?.....</b>	<b>110</b>

7.1.2 Nos “nós” dos saberes docentes o “nó” dos questionamentos que surgem de nossas práticas docentes realizadas na sala de aula .....	111
7.1.3 Nos “nós” dos saberes docentes o “nó” das nossas próprias falas .....	115
7.2 A INCLUSÃO DE TODOS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA QUE REFLETE A NOSSA CONVICÇÃO DE SER PROFESSOR .....	117
7.2.1 No “nó” da convicção da inclusão escolar detalhes de nossa vida de professor: nossa formação.....	118
7.2.2 No “nó” da convicção da inclusão escolar detalhes de nossa vida de professor: nossa atuação docente e nossa formação .....	118
7.3 A FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: O “NÓ” DO ENSINO REGULAR VERSUS EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	121
7.4 PARTILHANDO APRENDIZAGENS: ENSINO REGULAR COM ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	122
7.5 UM SABER QUE SE FAÇA NOVO TODO DIA .....	124
8 A IMPORTÂNCIA DO VIVIDO: PASSAGENS DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL .....	127
8.1 UM GRUPO QUE FAZ DA DIFERENÇA POSSIBILIDADES DE UM FAZER PEDAGÓGICO DIFERENTE .....	130
8.2 UM PRIMEIRO PENSAMENTO: SERÁ QUE EU POSSO? .....	131
8.3 PROFESSORAS DE VÁRIOS LUGARES E UM MESMO SABER E FAZER PEDAGÓGICO: AMAR SEM PRECONCEITOS .....	132
8.4 UMA AJUDA ESPECIAL: APAE .....	137
8.5 A BUSCA DE UMA AJUDA EXTERNA QUE TRADUZA A CERTEZA DE QUE TODOS PODEM E VÃO APRENDER .....	138
8.6 SABER PEDAGÓGICO E SABER DA EXPERIÊNCIA: AUXÍLIO MÚTUO .....	141
8.6.1 Saber Pedagógico e Saber da Experiência: auxílio mútuo na avaliação escolar da turma .....	143
8.7 SABERES MOBILIZADOS NA PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA COM TODOS OS ALUNOS .....	144
8.8 UM QUADRO DE CRENÇAS: A INCLUSÃO COMO PROPOSTA POSSÍVEL E EXIGÊNCIA LEGAL .....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS .....	161

## INTRODUÇÃO

*“Do rio cujas águas tudo arrastam, se diz  
violento, mas ninguém diz violentas as  
margens que o comprimem.”*  
(Bertold Brecht)

Uma educação que é legal... A inclusão de todos na escola é possível? De que forma nós, professores, estamos vivendo a educação inclusiva – exigência legal – no espaço da escola? O que e como estamos trabalhando no ensino regular e quais os nossos entendimentos sobre inclusão dos educandos nas aprendizagens escolares?

A educação inclusiva é tema amplo e, atualmente, recorrente em vários estudos e pesquisas, apresentado em múltiplos enfoques. Assim, ao eleger este tema, para esta tese, com tempo determinado para pesquisar, precisei fazer recortes – doloridos – para conseguir explicitar pontos que considero importantes na trajetória e implementação de uma escola inclusiva.

Como recorte principal, optei por pesquisar a inclusão de alunos com deficiência mental<sup>1</sup>, referenciados na Constituição Federal do Brasil – 1998, como Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais – Deficiência Mental, no ensino regular. Optei por pesquisar o modo como nós, docentes, estamos vivendo a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental e o que estamos possibilitando para que essa inclusão seja real e não apenas um ato legal, para o cumprimento do exposto na lei.

Nossas escolhas estão intimamente ligadas com nossa forma de viver e refletem nosso ambiente de vida. O fato de eu trabalhar em uma escola pública estadual, pioneira no município, no atendimento pedagógico a alunos com deficiência mental, incluídos no ensino

---

<sup>1</sup> Sigo as sugestões de Fávero ao dizer que o mais correto é usar a expressão pessoas com deficiência: “Quanto mais natural for o modo de se referir à deficiência, como qualquer outra característica da pessoa, mais legítimo é o texto” (2004, pp. 21-22).

regular e/ou na modalidade da Educação Especial – Deficiência Mental, justifica a escolha de pesquisar apenas essa pequena faixa de incluídos/excluídos no espaço da escola e de como nós, professores, estamos vivendo essa inclusão. São as contradições inerentes à própria pesquisa: separar/eleger apenas alguns para estudar. É preciso, para fins da concretização da pesquisa, “fechar” o tema.

A escolha justifica-se, também, por vivenciar no espaço escolar a exigência legal, moral e amorosa da inclusão de todos nas aprendizagens escolares, principalmente das pessoas com deficiências e, ao mesmo tempo, as incertezas da prática pedagógica. A essa questão, alia-se a falta de conhecimentos da história da inclusão e da educação especial, traduzidas num pseudopreparo para trabalhar com as diferenças no espaço escolar. Tudo isso é reflexo direto deste momento social, de intensas e rápidas mudanças, de vazios conceituais, de corrupção e violência, de descobertas fantásticas e dos avanços tecnológicos e de globalização econômica.

Ao decidir pesquisar a educação inclusiva vivida na e pela escola, deparei-me com as numerosas repetições dessa expressão e/ou das palavras *inclusão* e *inclusiva*. Vi o quanto é uma terminologia abrangente neste nosso tempo, pois aparece em vários textos, trabalhos e artigos, em pronunciamentos e em propostas diversas em todas as áreas do conhecimento. Está presente nos bate-papos da esquina e nos discursos oficiais, nas brincadeiras de crianças e nas conversas de idosos. Está em toda parte, nas mais diferentes formas de mensagens.

Ao pesquisar nos sites de busca, a palavra *inclusão/inclusiva* aparece de forma multifacetada e com uma infinidade de repetições, reforçando a certeza de palavra conhecida e dominada lingüisticamente.

Quando digitada a expressão *educação inclusiva* há uma pequena redução no número de trabalhos. Mesmo assim, continua com um espaço especial, como expressão natural que deve ser entendida por todos.

Constato que a maioria das revistas e periódicos da área da educação, a partir de 1990, incrementa as discussões e estudos deste tema. O interessante é o aumento gradativo, a cada ano, de publicações, oportunizando novos olhares e entendimentos, acalorando debates e busca de superação de mitos sobre o trabalho docente com alunos marginalizados pelas suas diferenças – a palavra diferença também ganha espaço muito rápido nos discursos proferidos e textos impressos – englobando todas as formas de inclusão e de exclusão dentro da escola.

Em sites de busca como o Scielo, encontrei, igualmente, um número expressivo de artigos que abordam o tema Inclusão e Educação Inclusiva. Essa terminologia aparece sob diversos ângulos e recebe ênfase diversificada. Como nós, professores da Educação Infantil e

dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estamos vivendo o ingresso e a permanência de todos os alunos nos espaços escolares em turmas do ensino regular, há uma redução no número de textos produzidos no tocante à educação inclusiva. Constatamos que há um significativo aumento na produção e divulgação escrita de pesquisas no ano de 2005. Isso possibilita dizer que o interesse de pesquisadores e estudiosos sobre esse tema está crescendo.

Já ao delimitar o assunto conforme tipos de pesquisas – dissertações e teses – o número cai para 171 – no Portal CAPES<sup>2</sup>. Especificando em “educação inclusiva alunos portadores de necessidades especiais”, no mesmo site, esse número se reduz para apenas 17 trabalhos.

Uma pesquisa mais detalhada mostra que, dos 17 trabalhos, dois apresentam um estudo sob o olhar da geografia; um na ótica da educação física; um outro aborda as falas de universitários portadores de necessidades especiais; seis abordam a formação, interação e concepções dos professores; e o restante trata da inclusão vista pelas políticas públicas, legislação, teoria e prática pedagógica, em estudo de casos e/ou pesquisas bibliográficas, com portadores de necessidades especiais – deficiência mental; visual; física e auditiva – e a inclusão de diferenças sociais, culturais, econômicas, étnicas, etc...

Embora o grande número de repetições da expressão *educação inclusiva* em artigos e textos vistos na internet, revistas, periódicos, livros, ao tratar da educação inclusiva de alunos com deficiências, esse número fica reduzido. Já o número de pesquisas e livros publicados, enfocando a inclusão – social, econômica, cultural, escolar, etc. – é expressivo bem como de obras que abordam a educação especial.

No tocante à educação inclusiva de pessoas com deficiência – mental; física; visual; auditiva e múltipla –, na perspectiva dos docentes de primeira a quarta série do Ensino Fundamental e Educação Infantil, o número de publicações fica muito restrito. É bom salientar que há rica produção, com excelentes enfoques e contribuições, sobre a formação do docente, sobre as práticas e saberes pedagógicos e sobre a historicidade e contribuições da educação especial e inclusiva no cenário mundial e nacional.

Fiquei surpresa com o pequeno número de pesquisas enfocando a perspectiva destes docentes e de como estão vivendo a inclusão no espaço escolar. Afinal, desde março de 1990, em Jomtien, Tailândia, com a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, de 1994, em Salamanca, Espanha, com a “Declaração de Salamanca” e, de 1999, com a Carta para o Terceiro Milênio, em Londres, Grã-Bretanha, das Políticas Públicas implantadas no Brasil,

---

<sup>2</sup> Portal CAPES – acesso em 30/12/2005.

dos Projetos do MEC e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, era de se esperar um interesse maior de pesquisadores – mestrandos e doutorandos – sobre essa temática.

Esta pesquisa analisa a inclusão escolar sob a perspectiva dos docentes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da inclusão que está sendo efetivada na escola. Como pano de fundo, trago reflexões sobre a discrepância entre os dizeres – falas informais e falas oficiais – e as ações realizadas no espaço escolar, os saberes docentes mobilizados e a formação inicial e continuada dos professores centrando na educação inclusiva de alunos que têm deficiência mental, matriculados e freqüentando o ensino regular obrigatório por lei.

No primeiro capítulo, começo com o que me lança ao trabalho: a inquietação sobre a forma com que a inclusão escolar é realizada na escola e os caminhos e descaminhos da educação inclusiva. Respaldo essa busca em fragmentos da minha trajetória de vida escolar como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadora Pedagógica, atuando com as professoras desses níveis de ensino. No capítulo dois, abordo o trajeto percorrido nesta pesquisa e de como fui me constituindo pesquisadora deste tema, justificando a escolha e caracterizando os passos e opções metodológicas entrecruzadas com os objetivos propostos.

No terceiro capítulo, trago a relevância terminológica traduzida na ampla repetição de palavras como inclusão e exclusão e vou juntando pedaços da história da palavra inclusão e da inclusão escolar. No quarto capítulo, revejo, de forma resumida, a história da educação de pessoas com deficiência, da educação especial e educação inclusiva. E, no capítulo cinco, aponto o que está sendo realizado e o que poderia ser realizado, numa escola em que todos deveriam freqüentá-la e obter sucesso.

No capítulo seis, embora de forma breve, abordo a formação dos professores e seus dizeres sobre a ação docente realizada em sala de aula com alunos com deficiência mental. No capítulo sete, busco a união dos recortes vividos nas escolas e dos saberes docentes que mobilizamos em sala de aula na possibilidade de uma escola inclusiva. Apóio-me nas entrevistas e conversas com docentes, seus saberes e suas buscas, suas respostas e sugestões, seus medos e angústias, não só em relação aos alunos com deficiência, mas em relação à crença de que todos aprendem. No capítulo oito, converso com professoras que viram na inclusão de alunos com deficiência mental um ponto de partida para uma nova investida pedagógica. Relato suas buscas, seus apoios e suas lutas para a efetivação de sua tarefa docente no desafio de incluir todos, numa escola que é reflexo dessa sociedade, portanto discriminatória.

Nos dois últimos capítulos, faço colagens que antevêm caminhos na esperança da escola inclusiva.

Reflico sobre tudo isso, entrelaçando com as falas sobre o fazer pedagógico dos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na experiência de trabalhar com todos na sala de aula, o pensamento de teóricos que acreditam na inclusão escolar, mais especificamente, na inclusão da pessoa que tem deficiência mental.

Faço perguntas que buscam caminhos ou paragens para algumas respostas. Não para servirem de verdades e certezas absolutas, mas para possibilitar novos olhares.

Esse é, enfim, o tema que se apresenta em múltiplas faces.



## **1 NÃO BASTA TER IDÉIAS, TEM QUE TER ATITUDE: INCLUSÃO ESCOLAR E UM NOVO FAZER DOCENTE!**

*“Não me arrependo do que fui outrora,  
porque ainda o sou.”  
(Fernando Pessoa)*

Como começar? Lembrando Mario Osório Marques: “Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola, vale dizer um título que resuma o problema, ou o tema, e a hipótese de trabalho [...]” (2003, p. 28).

Então, nesta aventura, começo por três apontamentos que foram decisivos na descoberta do tema que embala as minhas noites e me tira o sono, quase ao mesmo tempo. Se é que é possível dormir profundamente e manter uma insônia permanente. Assim, venho vivendo ultimamente...

Primeiro: há alguns anos atrás – muitos eu acho – quando cheguei em uma escola observei que haviam improvisado o refeitório no saguão de entrada, separado por biombos. Como sou curiosa, antes de ir até a direção, fui dar uma espiada... A merenda era um copo de suco e bolachas, servidas pela merendeira e os alunos estavam acompanhados pela professora.

Uma criança, de uns 8 anos, derrubou o suco, que escorreu pela ponta da mesa, e fez uma poça no chão. A professora, sem olhar para a extensão do problema, mandou a merendeira limpar. Esta olhou e respondeu: não sou servente, limpe a senhora mesma. A professora, muito séria, respondeu: eu sou a professora, quem tem que limpar é tu, ou chama a servente. Tudo parou: eu, os alunos, a outra professora que chegava, os outros alunos, a outra merendeira.

Silêncio! Prenúncio do caos. O que ia acontecer? Quem tinha razão?

Saímos daquele silêncio com a voz alegre da diretora, que seguia em minha direção de braços abertos. Abraçou-me. Olhou para onde antes repousara meu olhar e, ao ver a cena, caminhou até a cozinha – em silêncio, mas sorridente – pegou um pano e limpou a mesa, abaixou-se e limpou a poça no chão. Brincou com a criança que possivelmente teria derrubado e falou alegremente com os outros, saudou as professoras e funcionárias e convidou-me a entrar. Tive tempo de ouvir a professora dizer: “É por isso que essas funcionárias estão abusadas, fazem o que querem. É o cúmulo”.

Não conversei sobre esse episódio naquela escola. Foi como se eu não tivesse percebido nada, mas aquela cena me acompanha em tantos – bons e maus – momentos.

Era simples! Bastava um pequeno gesto, bastava uma palavra, bastava um sorriso, bastava uma esperança... Credo! Bastava tão pouco! Apenas a superação de preconceitos, de inseguranças, de egoísmo, de arrogância. Bastava nos vermos como humanos, iguais, mas ao mesmo tempo diferentes. Superar o “status” e/ou a “discriminação” profissional.

Bastava ser como a diretora: apenas gente. Mas gente que sabe, que ao estar em uma escola, tudo o que faz ou deixa de fazer é uma forma de ensinar e de aprender. Essa é a tarefa para ser feita.

Naquele episódio, bastava apenas um forte *bastar*.

Segundo: sempre acreditei que um beijo e um abraço podem resolver tudo. Até que ouvi a música de Miguel Russel: *nem tudo se resolve com um beijo e um abraço!* Claro: tem coisas que precisam de luta, de muito trabalho, de dedicação, mas que no final, quem sabe “um beijo e um abraço”.

Percebi, como se fosse uma visão: dentro da escola, por vezes, “beijos e abraços” só reforçam o sentido de menosprezo à vida, de inferioridade humana, de desamor, de acomodação, de descrença e desesperança. Beijos e abraços podem ser auxiliares para matar sonhos e desejos e também para ceifarem momentos de aprendizagens significativas dentro da escola. Podem levar à aceitação e ao “ser menos” gente. Ao pouco. Ao quase nada. Ao nada, simplesmente.

Essa visão só foi possível quando vivi uma situação que poderia ser rotineira e se transformou numa angústia dolorida, sofrida no espaço escolar.

Foi solicitado a uma turma de formação docente trabalho de pesquisa de campo: uma observação da realidade educacional.

Apenas uma atividade de observação e anotações para apresentação em sala de aula.

Uma aluna deficiente física chamou separadamente a professora e argumentou que tinha problemas, que não podia se locomover só, embora não fosse cadeirante<sup>1</sup>. Explicou que dependia de outros e, portanto, queria ser dispensada, como sempre fora, dessas atividades extra-classe, principalmente, quando realizadas fora do horário das aulas da escola. A professora argumentou que problemas todos têm, que ser acompanhada é bom, auxiliaria nas conclusões do trabalho e enriqueceria o grupo com opiniões já discutidas entre seus pares e que, portanto, não iria dispensar ninguém.

---

<sup>1</sup> Expressão usada para indicar que a pessoa usa cadeiras de rodas.

Após as aulas, essa aluna pediu ajuda às outras professoras da escola. Elas intercederam. A professora chamou a aluna, na presença de algumas colegas professoras e foi enfática: qual o problema na atividade<sup>2</sup>? A aluna repetiu os mesmos argumentos, trazendo desculpas plausíveis. A professora repetiu que “problemas todos nós enfrentamos diariamente. Basta nascer gente”. A atividade não exigia destreza física, mas interesse. Encerrou o diálogo com um sorriso.

Quando foi trabalhar com a turma dessa aluna, a professora começou dizendo que a atividade era para todos. Poderia conversar sobre as exigências, mas todos deveriam fazê-la. Era requisito básico do curso.

Sem fixar o olhar num aluno ou aluna em especial, disse que era professora e estava ali – aliás paga para estar ali – para acreditar em todos e não para dar desculpas ou criar formas de dispensar alunos nas atividades que ela mesma estava exigindo. E acreditava nas possibilidades de todos e não seria irresponsável, ao pedir algo, além das possibilidades de cada um. Portanto, queria a tarefa no prazo comum a todos.

Houve reclamações, foram procurar a direção da escola e a equipe pedagógica: a professora foi irredutível.

A turma se mobilizou, ajudou, apoiou, criou grupos – ajudada pela própria professora – e foram a campo.

Ao receber os relatórios no prazo estipulado, a professora entregou para algumas colegas darem seu parecer, ou seja, *a nota*, antes mesmo dela ler. O relatório da aluna deficiente física estava entre os trabalhos com *nota* máxima.

Palavras da aluna: *agora eu sei o que é ser aluna e não apenas uma deficiente física na sala de aula.*

Não precisava muito, bastava ser professora, bastava conhecer as possibilidades e a história de vida de cada um e amar a todos, com o comprometimento e respeito.

Nessa situação, bastava também apenas um forte *basta*.

Terceiro: numa noite, de inverno rigoroso, desloquei-me de ônibus a Porto Alegre, saindo de Cruz Alta, no horário da meia noite. Após um dia cansativo de trabalho, enfrentar mais algumas horas dentro de um coletivo, sabendo que enfrentaria um dia difícil com retorno à noite, possivelmente no mesmo ônibus, é angustiante e exige que se tenha paz, ou pelo menos silêncio.

---

<sup>2</sup> Uma atividade de observação e acompanhamento da realidade educacional em escolas do Ensino Fundamental para ser realizada em turno inverso ao das aulas regulares.

Acomodei-me da melhor maneira e dormi antes mesmo de sair da rodoviária. Acordei com o choro de uma criança. Era como se voltasse no tempo em que meus filhos eram pequenos e, instintivamente, saí do meu lugar e só dei por mim, quando estava com a mão na cabeça da criança. Fiquei constrangida, mas no escurinho do ônibus, ninguém notou. O pai da criança disse, em uma língua arrastada, um “muito obrigado”.

Foi aí que acordei e me conscientizei do que estava acontecendo. Todos dentro do ônibus queriam dormir, mas aquela criança chorava demais, e muitos estavam irritados.

Um senhor gritou, furioso, dizendo que era bom que alguém fizesse alguma coisa, pois não agüentava mais. O ônibus nem tinha saído e ele precisava dormir.

Eu pensei na criança. Uma outra senhora desejou ajudar.

O ônibus começou a viagem. A criança a chorar mais. O que vamos fazer já que todas as outras pessoas pensavam apenas em si?

Perguntei pela mãe e uma senhora respondeu que eles eram índios. Só aí, eu percebi por que o pai falava um português de forma tão precária. Ele fazia um esforço para entender a minha linguagem e dar respostas. E eu, não havia sequer percebido que falávamos línguas diferentes.

Só em ouvir as nossas vozes, aquela criança chorava mais. Toda vez que alguém gritava, irritado, ela chorava mais e mais. As nossas falas o incomodavam e ele chorava mais. Trouxemos balas, doces, brinquedos, chaveiros, tudo o que era possível e nada o acalmava.

Era um menino de um ano e meio mais ou menos e estava indo a Porto Alegre para visitar a mãe, há algum tempo em tratamento médico na capital.

Como é comum, o motorista apagou as luzes e o menino começou a se debater. Pedimos ao motorista que acendesse as luzes de baixo dos bancos do ônibus. Aí, o menino chorou mais. Um choro doído, sentido, sofrido.

Neste exato momento outra mulher levantou-se, chegou perto e perguntou como o menino estava acostumado a dormir. O pai respondeu: na rede.

Compreendemos quando a senhora disse:

*- Não adianta, conosco ele vai apenas chorar mais. Falta a rede.*

Essa mesma senhora pegou um cobertor e, com nossa ajuda, atou-a entre os bancos do ônibus e o pai ajustou o menino naquela rede improvisada. Colocou sua mão sobre aquele corpinho cansado e imediatamente veio o silêncio. O motorista apagou as luzes e dormimos até a chegada em Porto Alegre.

Sou professora e sei que temos que respeitar e sempre procurar entender a cultura dos outros, saber seus hábitos e costumes, conhecer um pouquinho de sua história de vida,

mas na prática, na urgência da ação, às vezes esquecemos o fundamental. Esquecemos o principal. Na ânsia da ajuda, acabamos atrapalhando mais do que ajudando. Talvez se eu tivesse me afastado um pouco e deixado o sentimento de dó, teria percebido o óbvio. O que estava diante de mim. E eu não consegui ver. Outra pessoa teve que falar. Tive que ouvir que somos todos diferentes, mas iguais em nossos direitos.

Assim é a educação inclusiva. Na urgência, muitas vezes, recorremos apenas ao que conhecemos, ao que está relatado nos livros, aos nossos hábitos e costumes, cristalizados em práticas pedagógicas tão difundidas.

Bastava eu ter compreendido que eu e a outra senhora éramos muito diferentes de tudo o que aquele menino conhecia. Bastava eu saber que ele era uma criança e que queria dormir com a segurança do que lhe era familiar. Simples e tão complexo ao mesmo tempo. Assim como a vida...

Mais uma vez, bastava apenas um forte *basta*.

Na escola, ao invés de abirmos possibilidades para a educação inclusiva, nas brechas que a sociedade vai permitindo, pela luta de minorias e de movimentos sociais, com a implantação de leis e a exposição na mídia de que todas as crianças procurem e exijam vagas nas escolas, preferencialmente no ensino regular, vejo que acabamos reforçando os limites e as fronteiras criadas na e pela sociedade, encobrindo um pouco mais o que nunca deveria ser coberto.

Ao propormos uma escola que acolha e possibilite que todos os alunos aprendam, não podemos agir exatamente como agi com o menino índio, querendo que ele se acalmasse como os meus filhos. Ou, agindo como a maioria das professoras, omitindo-se da sua tarefa de professora, deixando a aluna com deficiência física fora das exigências dos componentes curriculares. Ou, por fim, criando barreiras com nossos próprios preconceitos e não gerando possibilidades de participação amorosa.

Basta! Vamos fazer e viver numa escola que seja inclusiva, que possa ir além do discurso e da propaganda de que todas as crianças estão na escola. Agora é o momento. Não há mais uma promessa de futuro, há um agora, um hoje, que exige uma tomada de posição. Que exige uma escola que abrigue e inclua todos nas aprendizagens e, não apenas em seus espaços físicos.

O começo para a possibilidade de uma escola, educação e sociedade inclusiva é dizer: basta! Mas com desejo e convicção, sabendo que se está na contramão do que acontece realmente na nossa sociedade. E, igualmente, sabendo que esse é apenas o início de uma longa tarefa, que começa pela nossa tomada de decisão.

## **1.1 COMO FUI ME TORNANDO PESQUISADORA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: ALGUNS PONTOS DO CAMINHO PERCORRIDO**

Minha história de vida e de como me fiz professora, bem como a história de cada colega que tive e com quem tenho o prazer de conversar, é a base desta pesquisa. É na interpretação do que somos e do lugar de onde falamos que poderemos superar dificuldades e buscar novos desafios.

Nasci no espaço escolar e sempre convivi com professoras e professores. Na verdade, quando estou na escola, é como se estivesse na “minha” casa. Afinal, nasci, cresci, vivi e aprendi a ser no espaço da escola.

Nasci na escola. Literalmente. Minha mãe era professora de escola rural e morávamos no próprio prédio escolar – onde nasci. Um prédio pequeno, que acomodava a casa da professora e duas salas de aula – um modelo padrão de prédio de escola estadual, nos anos 1950 a 1960, no Rio Grande do Sul. Acordava com as falas das professoras que “davam aulas” pela manhã. Não conseguia sestar, porque ficava a ouvi-las. Durante o recreio ou reuniões de planejamento, o que mais eu gostava de fazer era ficar acompanhando as falas dessas professoras. Melhor ainda, era participar, na cidade, dos encontros docentes. As falas eram encantadoras e as reclamações eram sempre as mesmas: “faltava muita coisa, principalmente vontade política para isto ou aquilo”. Isso aconteceu lá na década de sessenta.

Fui crescendo. Minha mãe seguiu estudando e, quando fiz oito anos, fomos morar na cidade e passei a estudar em uma escola diferente. Uma escola grande, na qual não morava ninguém e minha mãe não era mais a professora. Foi um longo período de entendimentos e aceitações. Tive algumas dificuldades, que foram sendo superadas e/ou acrescentadas a minha jornada escolar...

Hoje, vejo que muitas das dificuldades que tive permanecem sem respostas em mim, tanto que sou pesquisadora pelo prazer de descobrir o que nos rodeia no espaço da escola e dentro da sala de aula na relação permanente – professor/aluno.

Ao ingressar no Curso de Doutorado, Linha de Pesquisa Formação de Professores, essa vontade de entender, de buscar uma forma de penetrar o desconhecido para mim e para os outros nas relações de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, ligados à educação inclusiva, ganhou asas, assumiu contornos e se tornou objeto de pesquisa. O que nos faz aceitar ou não o outro independente das formas de aprendizagem e ensino de cada um? Por que algumas escolas ou professores conseguem estar sempre rodeados de alunos? Como

explicar o fato de que apenas algumas tenham propostas inovadoras na busca de alternativas de uma escola que acolha e ensine a todos?

Desde que comecei a trabalhar como professora, em 1981, há sempre por perto colegas que trabalham na Educação Especial e tecem sonhos e esperanças em uma sociedade inclusiva. Sonhos e esperanças de uma outra escola, que permita a todos serem vistos como iguais diante de todas as diferenças que nos fazem gente, gente de verdade, numa visão de totalidade e de individualidade. Gente, no sentido freireano.

Quando comecei o doutorado, ou antes, durante a pesquisa de mestrado, uma dessas pessoas, uma professora, companheira de trabalho, colega de escola, estudos e pesquisas, falou mais ou menos assim: *Pode ser que agora, tu possas mostrar como é fácil fazer a inclusão dos portadores de necessidades especiais – a terminologia usada era essa – diante de tantos entraves que vão sendo, propositalmente, construídos com nossas falas dentro da escola e da sociedade. E da própria legislação. É só uma questão de vontade, de querer, de desejo, de saber que é possível, que cada criança é um mundo, como todos os outros. É apenas uma questão de ir além das leis ou, neste caso, de fazer cumprir as leis.* Essas palavras ficaram quietas em mim, mas jamais esquecidas.

Ao trabalhar com turmas de Curso de Pós-Graduação, a pedido das alunas, orientei duas monografias com o tema: educação inclusiva. Uma das monografias foi sobre a inclusão dos alunos surdos e a outra, sobre inclusão dos alunos com deficiência mental no Ensino Regular.

Cronologicamente, um pouco antes, quando passei a conversar com minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Salin Gonçalves, vi que ela também teve relação com a Educação Especial. Certamente, o que vamos vivendo não acontece por simples acaso. Possivelmente, estamos buscando algo, do que já estamos encharcados. Assim é com o objeto das pesquisas que vamos realizando.

Da convergência de fatos que me levam à educação inclusiva, começo a participar mais das conversas com as professoras do Ensino Fundamental – anos iniciais e da Educação Infantil que estão trabalhando com alunos com deficiência<sup>3</sup>, incluídos em suas turmas do Ensino Regular.

Com interesse e atenção redobrados, passo a acompanhar e a ouvir as professoras de Educação Especial da escola onde trabalho e, algumas vezes, participo das reuniões gerais da Educação Especial, quando realizadas no espaço da nossa escola. É nesses momentos, nos

---

<sup>3</sup> Definição de Deficiência: Convenção da Guatemala e Decreto 3956/01 (FÁVERO, 2004, p. 25). Mais referências na p. 33 deste trabalho.

encontros em que me faço presente, que percebo, com mais nitidez, o descompasso entre as ações e os dizeres das professoras.

Percebo que há uma inquietação muito grande, há falas contidas e olhares mudos, gerando divergências em relação à Educação Inclusiva e à preocupação com os caminhos da Educação Especial.

Constato, nos vários espaços em que transito, que uma das grandes inquietações dessas professoras – e de tantas outras docentes da Educação Especial que encontro – é:

*- Como ficam as escolas de Educação Especial?*

*- E as turmas de Educação Especial que funcionam na escola de Ensino Regular, junto com outras modalidades de ensino, isso é inclusão?*

*- Os alunos das Classes Especiais não estão incluídos, se participam de todas as atividades da escola?*

*- Os alunos matriculados nessa modalidade de ensino querem ir para o Ensino Regular?*

Fica a pergunta: quem responde e que respostas temos a essas falas? Uma educação que é legal... e pode ser real, concreta.

### **1.1.1 Como fui me tornando pesquisadora da inclusão de alunos com deficiência mental: a participação em vários espaços**

Essas constatações apresentadas nas falas das professoras de Educação Especial, em forma de perguntas, provêm de lugares diferentes: da escola pública – como professora estadual, atualmente como coordenadora pedagógica; do curso de formação de professores – como professora de práticas de ensino e estágios acompanhados; das salas de aulas – como professora de cursos de pós-graduação; da universidade – como aluna e pesquisadora da formação de professores. Falo, portanto, do que estou vivendo e estudando.

Vivo, como coordenadora pedagógica, os desafios e dilemas de uma educação que desejamos inclusiva. Uma escola que abrigue e trabalhe com todas as crianças, jovens e adultos matriculados. Para isso, elaboramos metas para gerar uma escola que inclua a todos os que buscam seus espaços.

Atuo numa Escola Pública Estadual que possui Ensino Médio e Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial e EJA – Fundamental e Médio. A modalidade de



Educação Especial contempla uma turma de Classe Especial<sup>4</sup> – deficiência mental, uma Sala de Recursos<sup>5</sup> – deficiência mental, e duas Classes Especiais de Surdos.<sup>6</sup>

Nessa escola, há alunos oriundos ou não da Classe Especial – deficiência mental – incluídos no Ensino Regular, cursando a 8ª série. Na superação desses desafios, é que tenho firmeza para eleger esse foco de pesquisa. Vi, convivo e trabalho a inclusão de alunos principalmente dos alunos com deficiência mental, incluídos no Ensino Regular e na Classe Especial funcionando na escola.

Quando, em 1987, iniciei na escola em que atuo ainda hoje, a mesma escola de uma colega da Educação Especial, professora<sup>7</sup> que provocava discussões sobre as minhas certezas, tinha uma idéia radical de inclusão – todos deveriam estar na escola, matriculados no ensino regular, por direito legal, moral e amoroso. Não aceitava outra idéia: como gente, como mãe, mas principalmente, como professora.

Aliei-me à corrente radical da inclusão total por acreditar – e acredito ainda – que todos aprendem. Firmei o passo e adotei em meus discursos a idéia de inclusão geral, seguindo a obrigatoriedade expressa nas leis.

## 1.2 PROFESSORA E PESQUISADORA E UM SÓ DESEJO

Esse desejo de exigir o cumprimento das leis para o acesso e permanência de todos os alunos na escola, na criação de oportunidades de aprendizagem real e concreta, superando o faz-de-conta “eu finjo que ensino e o aluno finge que aprende” – idéia de Werneck (2002) – me estimulou a estudar e passei de professora a pesquisadora.

Durante o mestrado, o tema central da pesquisa, que consumiu e consome boa parte de minha vida em estudo e observação e que me seduz, foi a exclusão do movimento<sup>8</sup> corpóreo na escola e a falta de questionamentos dos docentes da escola, ou seja, a não-

<sup>4</sup> Classe Especial Deficiência Mental – autorizada para funcionar nesta escola em 19/06/1990, com atendimento de deficientes mentais leves (Processo nº 31788/88). Maiores referências no capítulo IV, item 4.2 deste trabalho.

<sup>5</sup> Sala de Recursos Deficiência Mental – autorizada para funcionar nesta escola em 30/09/1994, com atendimento de deficientes mentais leves (Processo nº 01852/19.00/93.2). (Idem)

<sup>6</sup> Essas turmas são denominadas Classes Especiais, pelas exigências legais, embora a Comunidade dos Surdos não aceite mais a expressão Classe Especial, e sim, Turma de Surdos, como Turma de Pré-Escola, Turma de 1ª Série – essa é uma das lutas ferrenhas das professoras, dos pais e dos alunos dessas duas turmas. Eles não são incapazes, apenas tem uma cultura diferente, desconhecida para a maioria dos falantes, uma comunicação gestual-visual, por isso são turmas do Ensino Regular, mas específica para surdos, apoiada em sua cultura.

<sup>7</sup> Eu e essa professora já mudamos algumas vezes de escola, mas sempre, por força do destino, ou das políticas implantadas, acabamos nas mesmas escolas, como colegas.

<sup>8</sup> LUZ, Arisa Araujo da. *Com o Bicho-Carpinteiro no Corpo: a difícil passagem da pré-escola à escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

permissão do ingresso do corpo no espaço da sala de aula e o silêncio sobre essa temática. Até a pré-escola, o aluno é visto como um ser único, sem diferenças entre físico e mental. Ao ingressar na escola, no Ensino Fundamental, ele é visto somente como cabeça – que pensa – e mãos – que escrevem. Executam o pensamento. Mas o pensamento da escola. Foi quando descobri que não seguramos o corpo para que a criança aprenda, mas para que não pense por si só.

Geralmente, nas escolas, os alunos eram vistos apenas como seres pensantes, que poderiam trazer para a sala de aula, apenas a cabeça e as mãos. Não eram questionados os motivos da exclusão do corpo pelos envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem. Isso só foi percebido a partir da década de 90 do século passado, quando pesquisas começaram a demonstrar os motivos dessa exclusão. Essa abertura, ou o pensar dessas questões veio concomitantemente com a “abertura econômica”.

A revisão de antigos conceitos e práticas docentes fica explícita quando vimos a interdependência gerada pela “abertura das fronteiras econômicas e financeiras promovida pelo liberalismo das últimas duas décadas e reforçada pelo desmoronamento do bloco soviético [...]” (BLONDEL, 2005, p. 14). O autor cita vários fatores dessa interdependência, e conclui que há uma dupla face, que aproxima os indivíduos “ao mesmo tempo para o confronto e para a solidariedade” com a ausência de códigos impressos na cultura, de um contrato social definido no planeta e afirma que o “século XX parece encerrar-se entre a angústia da competição exacerbada e da seleção selvagem, mais do que pela harmonia de uma sociedade cooperativa e respeitosa à diversidade”.

Com a abertura econômica vem a ilusão, amplamente divulgada na mídia, de que todos podem tudo. A escola passa a discutir todos os temas, mas, no caso de impasses sociais e econômicos, se não os enfrenta de forma efetiva, é por entraves da própria escola.

Mesmo assim, hoje, com toda essa diversidade e esse conflito interno e coletivo de valores, ainda há práticas docentes que permitem somente a cabeça e as mãos das crianças na escola.

Durante a educação infantil, a criança é vista de corpo inteiro. Acredito que incluir os alunos com deficiência mental na Educação Infantil é o início de uma nova cultura educacional. Basta começar com um grande *basta!* Toda a criança na Educação Infantil, como um direito à educação e não apenas assistência aos pais.

Infelizmente a maioria das crianças com deficiência não ingressa nessa modalidade de ensino, ou já foi diagnosticada<sup>9</sup> e frequenta uma escola especial – o que é um passo para a inclusão –, ou não consegue vaga, pelas mais diversas desculpas,<sup>10</sup> ou os pais deixam para matriculá-las somente quando a escolaridade passa a ser obrigatória, com punição aos pais ou responsáveis pela não-matricula.

Percebi que não deixamos o corpo entrar na escola, não para privilegiar o intelecto, o pensamento, para que a criança aprenda, mas para fazer exatamente o contrário: seguramos o corpo para gerar seres manipuláveis, “corpos dóceis”, no dizer de Foucault (1997, p. 117), ou seja, “corpos adaptáveis à sociedade”. Essa mesma sociedade que exige uma educação inclusiva, ao mesmo tempo, exclui. Surgem daí as tantas dificuldades com a inclusão de todos os alunos no espaço da escola. Num reforço a interdependência planetária escancarada na mídia.

Em muitos espaços escolares elas começam com o próprio corpo e se mantêm nas formas excludentes de ações pedagógicas praticadas na sala de aula ou na escola.

Hoje, é possível afirmar que num mesmo espaço escolar habitam práticas docentes antagônicas: inclusivas ou excludentes. Esse agir pedagógico é, ao mesmo tempo, o refazer ou o reflexo da sociedade atual, num movimento de transformação permanente.

Somam-se a isso questões como a rapidez e a quantidade de informações que recebemos diariamente sobre tudo que acontece no local e no mundo. Como refletir sobre nossas ações pedagógicas, se estamos imersos num emaranhado de convenções? As exigências que estamos sofrendo, como professoras, com salários reduzidos, minúsculos, com uma carga horária enorme e com atividades em duas ou mais escolas, não permite tempo nem para respirar, quanto mais para pensar. Sobre o pensamento, comungo com a idéia de que

[...] não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. E não só o pensamento político. Nem de longe! Só o *fato* de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do nunca, contra o pensamento. Contra a *capacidade de pensar* (FORRESTER, 1997, p. 68).

<sup>9</sup> Alunos(as) diagnosticados por equipe multiprofissional como Portadores de Necessidades Especiais – deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla. A referência “alunos diagnosticados” deve-se ao fato de não confundir a deficiência com incapacidades ou com doenças, para tal os alunos passam por uma equipe de profissionais – geralmente o pediatra e o psicólogo – que vão “atestar” a deficiência ou não dessa pessoa, que chegará a escola com este diagnóstico. Há casos que a própria escola solicita esse diagnóstico, principalmente de alunos inquietos. A exigência de diagnóstico de profissionais da área da saúde deve-se ao modelo clínico-terapêutico que imperou durante muito tempo e até hoje, com mais discrição.

<sup>10</sup> Comprova que a discriminação acontece em todos os lugares, as várias reportagens e até enfoques em novelas de televisão que trazem a dificuldade de encontrar vaga para alunos com deficiência na escola regular, seja pública ou particular.

Nós, professores, somos parte desse tempo. De um tempo que não permite tempo para pensar, que só aceita a velocidade de tudo, a acelerada tomada de decisões. Nós mesmos fomentamos essa idéia, com falas de impossibilidades permanentes, sem perceber ou questionar essas *verdades* e a quem interessam essas falas.

O tempo<sup>11</sup> de hoje não é o mesmo tempo de ontem, embora, na escola, haja práticas docentes que são repetições de práticas realizadas ao longo dos tempos, ou seja, *semelhantes ao tempo que já passou*. No tempo de hoje, ainda temos uma escola que padroniza, fragmenta e elege os melhores. Uma educação que, ao mesmo tempo em que exige uma escola que acolha e ensine, impõe a exclusão ou pela negação de vagas e/ou, mais ainda, pela dificuldade de permanência na escola. Essa é uma contradição dialética implícita no próprio movimento da sociedade.

Nessa escola, como viver a inclusão de toda a comunidade escolar? Como refazer nossos saberes docentes e criar oportunidades de aprendizagem a todos os alunos? Mera utopia ou sonho que se quer coletivo?

### **1.3 EU, PROFESSORA, EU PESQUISADORA E UMA MESMA PALAVRA: INCLUSÃO**

O que sempre me chamou a atenção e me impulsionou a uma observação quase excessiva, nos espaços escolares, foram as falas das professoras – opto por usar no feminino por conviver sempre com pessoas do gênero feminino no espaço escolar. Esse tema sempre me instigou e me levou à pesquisa que me fascina até hoje.

São falas ouvidas desde o Curso Normal, ou, talvez, desde o tempo de criança – *o que nós, professores, falamos nos espaços escolares e o que realmente fazemos dentro da sala de aula?* Mas esse tema, percebido somente pela discrepância dessas vozes e ações, levaria, fatalmente, à discussão a respeito do binômio “teoria e prática”.

Não quero, entretanto, entrar na antiga e sempre renovada questão, e também porque, segundo a professora Dr<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha<sup>12</sup>, isso é uma questão humana: sempre falamos algo, mas agimos de maneira um pouco diferente. É algo inerente à condição humana. Está em nós, basta vermos a vida de muitos teóricos que dão sustentação a várias de

---

<sup>11</sup> O tempo a que faço referências é esse tempo de transformações aceleradas, de comunicações amplas, que encurta distâncias, aproxima idéias e transforma saberes, um tempo que não permite tempo para o cotidiano, para as pessoas serem gente.

<sup>12</sup> Professora Dr<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha, em aulas do Doutorado em Educação – UNISINOS, RS, 2004.

nossas práticas até hoje, que tiveram uma vida diferente do que traduziam e expressavam em suas teses.

Vejo que nós professores estamos no meio de um conflito. De um lado, teóricos que sugerem, ou em cursos de formação ou em suas obras, práticas fundamentadas em estudos e pautadas em conceitos que avançaram muito e passaram ao domínio geral e, de outro lado, repetimos as mesmas práticas pedagógicas da escola que nossos avós freqüentaram.

Muitas vezes há um distanciamento entre o discurso e prática docente realizada em sala de aula. O discurso é carregado de uma terminologia atual, de dizeres que simbolizam os mais avançados estudos na área educacional, embora uma significativa parcela do corpo docente tenha a sua ação calcada numa prática destoante desses dizeres. Outra parcela dos docentes busca a sintonia do falado e do vivido. Essas diferentes práticas docentes convivem em mesmo espaço escolar.

Em síntese, a repetição vai esvaziando os sentidos. Ao mesmo tempo em que antigas ações docentes reproduzem “aulas” iguais às de décadas atrás, aparecem discursos renovados com terminologias da moda, tais como o de “professor reflexivo”, “reflexão-na-ação”, “educação inclusiva”, “proposta interdisciplinar”, entre tantos outros.

Não trago para o eixo das discussões a questão do discurso, pois não é esse o tema da pesquisa, tendo em vista que opto pela mudança possível e realizável. Ele, entretanto, permanece, não como tema central, mas como uma questão latente, que percorrerá todo o trabalho: os dizeres – nossos e oficiais – e as ações – nossas e oficiais – e a “proletarização”<sup>13</sup> profissional e esvaziamento terminológico.

Ao tratar da banalização, talvez devida à repetição quase exaustiva de alguns termos ou expressões, é importante analisar, num aspecto mais geral, o que está acontecendo com as palavras inclusão/exclusão. Como esses termos adentraram em nosso vocabulário? Por que chegaram e se instalaram como termo presente em muitas falas?

Isso acontece de tal modo subliminar que já não questionamos, talvez até mesmo reforçemos a sua “aura” de slogan, conforme Contreras (2000). É importante percebermos a expressão – exclusão social – que, grosso modo, na minha opinião, é a que mais segrega, e que é mais usada, referida em todos os discursos, principalmente nos discursos públicos. Penso como Streck:

---

<sup>13</sup> CONTRERAS, no livro *A Autonomia dos Professores*.

Em primeiro lugar, a noção de exclusão social tornou-se uma espécie de “lugar comum” que designa um conjunto heterogêneo de fenômenos sem os discriminar numa lógica em que a simples designação do fenômeno parece fazer a economia da sua explicação e da justificação das modalidades de intervenção social desenvolvidas. Em segundo lugar, construiu-se, em torno desta noção, uma espécie de “nova narratividade do social” sugerindo que, nestes tempos de crise da modernidade, nos encontraríamos perante fenômenos que não são dizíveis recorrendo para isso a instrumentos cognitivos oriundos da modernidade, tais como as noções de classe social, desigualdade ou injustiça social, ou mesmo as noções de exploração ou de alienação social (2004).

Se a expressão “exclusão social” vem carregada de sentidos, forjada em falas de mudanças, igualmente a expressão *Educação Inclusiva* adentra os espaços da escola, como uma certeza possível, travestida de simbologia, de crenças e de entendimentos. Isso perturba. Impossibilita o acréscimo na pauta de reuniões escolares – de professoras, pais, comunidade – como discussão, como conversa para entender o seu significado e o que vem junto com essa exigência legal e o relato do que, verdadeiramente, estamos vivendo dentro da sala de aula.

Para superação de palavra com aura – inclusão/exclusão – e para vislumbrar uma possibilidade de transformação desse pensamento, de que a inclusão escolar é apenas criar vagas e fazer matrículas, é importante que façamos um estudo criterioso sobre esse conceito e possamos ouvir nossas próprias falas sobre esse tema.

Acredito que, ao ouvir nossas próprias vozes, poderemos ter esperanças de mudança, no sentido de acreditar nela e incorporar em nossas práticas pedagógicas a idéia de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, o que Paulo Freire deixou cunhado em muitas de suas falas e escritas, em particular no livro *Pedagogia da Autonomia* (1998).

Por estudo criterioso, entendo as palavras *exclusão* e *inclusão* e a expressão *educação inclusiva* e os acontecimentos que foram impondo uma nova forma de encarar a educação, seja regular ou especial; estudar o próprio termo, apresentado nos livros e vivido na prática.

## 2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: AS MUDANÇAS NO E DO PERCURSO

*“[...] Caminhar pelas próprias pernas é outra coisa. Como ainda outra coisa é construir caminhos caminhando. Trilhar os caminhos andados não é inventá-los. Loucura? Atrevimento? Sonho? Ilusão de menino que ainda não comeu mel? Liberdades que só o experimentado pode conceder-se? Julgue-o quem e como quiser [...].”*  
(Mario Osório Marques)

Chamo a atenção para as escolhas terminológicas que faço nos entendimentos que trago nesta pesquisa. Igualmente, explico os caminhos metodológicos que fiz no decorrer desta pesquisa.

Durante muito tempo preocupei-me, querendo definir, de forma objetiva e, talvez única, o método adequado para realizar esta pesquisa. O tema me acompanha há muito tempo, mas os passos para realizar a pesquisa passaram a ser quase uma obsessão. Li e reli várias vezes as obras de Mario Osório Marques<sup>1</sup> e segui algumas setas do caminho acenadas por ele, ao fazer referência à dinamicidade do método de pesquisa.

Afinal, “é no andar da carroça que as abóboras se ajustam, também é no andar da pesquisa que ela se reorganiza e se reconstrói harmonizando seus distintos momentos. À criatividade e persistência do pesquisador se deve a unidade de seu estilo, não a regras pré-definidas” (MARQUES, 2003, p. 114). Assim fui formatando a metodologia no decorrer da pesquisa.

Concordo, também, quando esse autor expõe que o pesquisador, ao escolher um método adequado está procurando segurança para o desenvolvimento da sua pesquisa. Mas para ele, “na pesquisa como em toda a obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos” (MARQUES, 2003, p. 114).

Se o método é a expressão dos caminhos andados, é o discurso de como foi realizada a pesquisa, essa segurança de saber exatamente que método será seguido, torna-se pouco útil, ou “é como enfiar-se numa camisa de força por medo da livre-expressividade, como engessar membros que melhor se fortaleceriam no livre-exercício” (MARQUES, 2003, p. 114).

---

<sup>1</sup> Principalmente: MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

A pesquisa tem cunho hermenêutico, porque busca interpretar as falas e captar os vários sentidos dessas falas sobre a inclusão de alunos com deficiência mental e o que estamos vivendo nos espaços escolares.

Foi na elaboração da pesquisa, que os caminhos metodológicos foram se constituindo e deram suporte à investigação social, com observação participante na ação empírica.

É impossível sermos neutros nas pesquisas que realizamos, até porque nosso repertório pessoal de vivências se explicita até na forma de pequenas reações ante as respostas recebidas. Procurei intervir o menos possível, sabendo que deste distanciamento dependia a qualificação dos dados coletados. Caso contrário, ficaria apenas uma descrição do que vivi ou das idéias que me são muito caras.

Acredito possível todos aprenderem. Essa crença, se apresentada, tornaria inválida ou manipulada qualquer reação dos entrevistados, pois partiríamos da premissa de que todos aprendem, e, portanto, a inclusão de todos os alunos nas aprendizagens escolares seria fato consumado. Então a pesquisa não teria relevância.

Para manter esse distanciamento na geração dos dados, fiz entrevistas, encontros para conversas, observações sistemáticas. Infelizmente, não consegui apenas ouvir e, por vezes, deslizava apontando algumas certezas que são minhas. Mas isto faz parte das relações e acontece também na análise dos dados, quando temos que perceber, não apenas o que foi dito, mas o que está contido nos silêncios, nas reticências e nas confirmações de nossas interferências.

Na interpretação dos dados, com enfoque qualitativo, é importante perceber que não existe uma única direção e nem mesmo uma ausência total da quantificação, que pode ser observada, quando categorizamos as respostas e reações encontradas.

Busquei na literatura sobre a temática, suporte teórico para analisar as respostas encontradas.

Após os primeiros tempos de pesquisa, acrescentei uma nova questão, o que fez rever os passos da caminhada: por que algumas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil conseguiram êxito na inclusão de alunos com deficiência mental em turmas do ensino regular? Pelo simples fato de sermos únicos, individualizados e singulares? Acrescento esses questionamentos tendo em vista que a resposta mais ouvida era a de que não temos *preparo* ou *qualificação* para trabalhar com esse alunado.



## **2.1 AO ESCOLHER, FUI TAMBÉM ESCOLHIDA: INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

Parto das coisas que me fizeram pensar e acreditar na vida e num sentido de vida que acolha e respeite todas as pessoas. Ao justificar o tema, preciso apresentar um pouco os motivos das escolhas feitas e da trajetória de vida que me fez chegar a uma nova pesquisa. Que me fez querer novos horizontes.

Nas respostas às minhas inquietações, o objetivo que primeiramente me coloco é: compreender como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil estão lidando com a inclusão de todos os alunos no processo ensino-aprendizagem na escola. Pretendo, assim, dar continuidade ao que venho realizando ao longo de minha jornada escolar – como aluna e como professora.

Mas a inclusão não se dá num vazio, seja físico ou de idéias. Acontece num espaço determinado, com regras já elaboradas e vai retratando e delineando a própria sociedade em que vivemos. É na sociedade de hoje, de múltiplas oportunidades, mas de desigualdades, que buscamos a educação que inclua todos os que estão em idade escolar e os que não conseguiram aprender as aprendizagens escolares em sua faixa etária.

Há uma sociedade que não demonstra preocupação real com a exclusão, e que, ao mesmo tempo, exige uma educação inclusiva no espaço da escola. E a educação responde apoiada na inovação de seus próprios valores sociais. Valores construídos e reproduzidos na sociedade.

De acordo com as idéias de alguns filósofos e educadores, a educação é um meio pelo qual o homem (a pessoa, o ser humano, o indivíduo, a criança, etc.) desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiriam a sua perfeição (o amadurecimento, o seu desenvolvimento, etc.) sem a aprendizagem realizada através da educação (BRANDÃO, 2004, p. 61).

Assim, a sociedade e, portanto, a própria educação, precisa de um lugar privilegiado para educar a todos. Esse lugar organizado pela sociedade para a educação é a escola.

Embora o que entendemos educação esteja em constante mutação pois “radica-se nas formas concretas de existir e pensar das diferentes épocas históricas” (GONÇALVES, 2001, p. 118), é possível afirmar com palavras dessa autora que

a Educação é, portanto, um fenômeno inerente ao homem como um ser social e histórico, cuja existência fundamenta-se na necessidade de formar as gerações mais novas, transmitindo-lhes seus conhecimentos, valores e crenças e abrindo-lhes possibilidades para novas realizações (2001, p. 118).

Temos uma legislação que assegura e garante o acesso e a permanência de todos nos espaços escolares e obriga, tanto a escola como aos pais ou responsáveis, a matricular a todos em idade escolar, independente de suas características. Uma educação que é legal... É possível a inclusão de todos na escola?

Desdobro essa temática nos seguintes questionamentos: *de que forma nós, professores e professoras, estamos vivenciando a educação inclusiva, exigência legal, no espaço da escola? Como estamos trabalhando no ensino regular quanto à inclusão dos alunos com deficiência mental? Quais os nossos entendimentos sobre inclusão de todos nas aprendizagens escolares?*

Na escola de hoje, é comprovado o direito ao acesso, portanto, à matrícula para todos os que estão em idade escolar e os que ainda não concluíram o ensino fundamental, obrigatório a todo o brasileiro. Na maioria das pesquisas realizadas, a permanência<sup>2</sup> na escola é o grande desafio. Fica um pouco mais restrito, quando fazemos referência a uma parcela de alunos – pessoas com deficiência – que precisam de legislação específica para estar em algum lugar que é seu de fato e de direito – a escola.

Pesquisar o que é realizado nas escolas em relação à inclusão de alunos com deficiência e, recortando mais ainda, – alunos com deficiência mental – é compreender a educação que está realmente acontecendo, a despeito do que é noticiado na mídia e exigido na legislação vigente, como proposta educacional de toda a sociedade. Cury (2005) em seus estudos sobre “Os fora de série na escola” aponta a entrada dos alunos com deficiência na escola regular, como direito de cidadão que deve ser respeitado e cobrado. Afinal, esses direitos não surgiram do nada, mas de lutas e desafios de pessoas preocupadas com uma educação *legal* e universal a todos.

Para isso, faz-se necessário o entendimento das palavras *deficiência* e *deficiência mental*. Como outros já estudaram o assunto e trazem de forma didática e objetiva o que entendo por deficiência, apóio-me nas palavras de Fávero:

A palavra deficiência não deveria gerar esse reflexo negativo, pois deficiência não é o contrário de eficiência. O contrário de eficiência é ineficiência. Especialmente quando se refere a seres humanos, a deficiência não deve ser traduzida como “imperfeição ou defeito”, já que não existe perfeição ou ausência

---

<sup>2</sup> Jussara Hoffmann afirma que a “problemática do acesso pode ser vista de duas maneiras no meu entender: acesso como ingresso, por oferta de vagas no ensino público; acesso a outras séries e graus de ensino, por permanência do aluno na escola, através de um processo de aprendizagem contínuo e que lhe possibilite, de fato, o acesso a outros níveis de saber” (2004, p. 12). O senso escolar e os indicativos de cada prefeitura e do estado no início de cada ano letivo permitem afirmar que acesso, como ingresso, não falta nas escolas do RS, o que falta são políticas educacionais e ações concretas de permanência na escola para todos os alunos.

total de defeitos em qualquer ser humano, ou seja, não se pode dizer que pessoas sem deficiência são pessoas... perfeitas.

A deficiência, neste caso, indica falta, limitação. Indica que alguém não tem certos atributos físicos, sensoriais ou mentais comumente encontrados nas demais pessoas, o que é absolutamente natural (2004, pp. 22-23).

Recorro novamente a essa autora, para esclarecer os entendimentos que tenho sobre a expressão *deficiência mental*, quando ela explica as limitações características da deficiência mental:

Deficiência mental é o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestações antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho (FÁVERO, 2004, p. 32).

Num esforço redobrado para clarificar os meus entendimentos sobre deficiência mental, recorro mais uma vez a essa autora, que, ao expor as diferenças entre doença mental e deficiência mental, reforça o que considera deficiência mental:

Conforme já mencionado, a deficiência mental é o desenvolvimento mental incompleto, ou seja, a pessoa tem uma capacidade intelectual diminuída (por problemas genéticos ou ausência de estimulação), que fica evidente desde o nascimento ou mais tarde, mas sempre até o final da adolescência. Na deficiência mental a pessoa não dispõe de “instrumentos intelectuais” que a façam ter total compreensão das coisas, mas esta falta de “instrumentos” pode ser compensada, pelo menos em parte, com a estimulação adequada e convivência social (FÁVERO, 2004, p. 34).

Embora pareça simples, essa questão terminológica é, ainda hoje, bastante controversa nessa área da educação ou no campo da inclusão.

As pessoas com deficiências já foram chamadas de várias formas ao longo da história da humanidade: imbecis, idiotas, loucos, retardados, débeis mentais, excepcionais, diferentes, especiais... No Brasil, a atual Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, refere-se a Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais. Fávero diz que mesmo estando nas leis, não é recomendado o uso da palavra *portadora* porque ela foi inserida em um determinado momento histórico, em que várias formas pejorativas eram utilizadas e, ao padronizar, buscou-se uma forma de tirar o “foco de atenção da deficiência para a pessoa” (2004, pp. 21-22). Só que a expressão *portadora* está associada a doença, porque expressa “coisas que a pessoa carrega e/ou pode deixar de lado, não sendo adequada para características físicas, sensoriais ou mentais do ser humano” (FÁVERO, 2004, p. 22).

Se até hoje estamos debatendo o termo ou expressão que melhor identifique quem tem deficiência mental, é fundamental, neste texto, dizer que estes recortes que faço, elegendo

um campo de pesquisa empírica, deve ser percebido como proposta para possibilitar a realização da pesquisa e não para excluir pessoas ou ações.

O desafio está nesta tênue, quase invisível, linha: selecionar para explicitar o tema de pesquisa, pois tratar de todas as exclusões e/ou inclusões no espaço escolar seria muito amplo. Parto da minha condição de professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para pesquisar com esse grupo de professores, para poder trazer conclusões à luz do que vi e vivi e do que outros pesquisadores já realizaram na tarefa de discutir e descrever possibilidades de aprendizagem e ensino a todos os alunos, numa escola e comunidade que queiram inclusivas. Mesmo sabendo que vivemos numa sociedade excludente.

## **2.2 NO CAMINHO FOI PRECISO CONVERSAR, TRAÇAR OBJETIVOS, REFAZER OU CRIAR NOVOS PERCURSOS**

Ao reunir os pedaços de minha trajetória escolar e de vida, dos muitos encontros de conversas com professoras, fui contornando as arestas e formatando a pesquisa.

Nas histórias contadas e ouvidas fui reelaborando novas questões e buscando certezas que encobrem o caminho da educação inclusiva, da preparação e efetivação de “uma sociedade onde caibam todos” (ASSMANN, 1996, p. 221).

Numa pesquisa, há sempre um objetivo que nos move e a ele vão se somando outros e novas formas de análise vão surgindo.

Esta pesquisa se pautou pela necessidade de saber o que ocorre no espaço da sala de aula em relação à inclusão de alunos deficientes mentais. Foi baseada no encontro e na conversa. O material de análise é gravações das falas que fui tentando registrar nos encontros e transcrever para o computador.

Assim, as conversas e observações com as professoras sobre a educação inclusiva dos alunos com deficiência mental – e os escritos legais – legislação – sobre a educação inclusiva permeiam este trabalho, buscando trazer cada fala ou escrito em seu contexto, de forma a descobrir o que está escondido, revelar o que está encoberto. Interpretar, no sentido hermenêutico da palavra, que significa *captar o significado* do qual se revestem os nossos dizeres, dizeres de professoras, e as leis sobre a inclusão, no processo de compreender os sentidos que se gestam no campo empírico e na legislação existente.

Ao desejar captar o sentido do que é dito e vivido, num esforço de alteridade, procuro entender como cada professora se sente ao saber que vai ter um aluno já “diagnosticado”<sup>3</sup> diferente em sua turma do ensino regular e atua com base no paradigma da educação homogênea. Ou seja, em uma prática pedagógica realizada de forma igual, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo para todos, com o mesmo tipo de exigências e instrumentos avaliativos. Ao imaginar as suas reações, retomo minha própria história de professora e, como pesquisadora, investigo o que de fato acontece.

Nas conversas que realizei de maneira informal, nos espaços escolares – sala de professores, bibliotecas, refeitórios, pátios da escola etc. – percebi que algumas professoras são tomadas pelo desespero. Não posso apenas seguir afirmando que é pelo despreparo do que não conhece e pelo medo do novo, do desconhecido.

Nas análises informais que fiz, esse medo era maior, quando havia apenas um aluno com deficiência matriculado na escola. Essa constatação fez mudar um pouco o rumo da pesquisa.

Surge, com isso, uma mudança de trajeto. Continuei tentando compreender como as professoras trabalham com esses alunos e apoiadas em que saberes docentes. Mas, junta-se a essas questões, a pergunta sobre quem, dentro do espaço da escola, está auxiliando e acompanhando cada professora? Passei a questionar e, principalmente, a pesquisar ações e saberes mobilizados para que a educação inclusiva seja real.

Lembro-me do que fiz com o *menino índio*<sup>4</sup>: queria que ele se acalmasse como os meus filhos, com os mesmos recursos que usaria para eles. O que foi impossível. O mesmo acontece com uma escola inclusiva: impossível uma prática pedagógica pautada na aprendizagem de conteúdos deslocados da realidade dos alunos.

Quanto ao despreparo para trabalhar com alunos com deficiência, apenas compreendo isso, embora tenha dificuldades para aceitá-lo. O despreparo aparece no novo paradigma que se apresenta: uma escola para todos.

Em síntese, para essa pesquisa, investiguei também, entre os professores que se dizem ou se consideram sem preparo para a inclusão, como trabalham com alunos com deficiência mental em suas turmas. Mas, foi nos dizeres das professoras que acreditaram e tornaram realidade a inclusão de todos os alunos, ao planejarem ações pedagógicas inclusivas

---

<sup>3</sup> Aluno(a) diagnosticado(a) é aquele que passou por equipe multiprofissional e chega à escola com um diagnóstico escrito realizado por esses profissionais – pediatra, psicólogo, psicopedagogo, professor da educação especial, entre outros – com indicação e/ou sugestões de atendimento escolar ou somente com indicação da deficiência.

<sup>4</sup> Relato na primeira parte deste capítulo.

e amorosas que busquei identificar os saberes necessários à inclusão e que poderiam apontar caminhos à formação do professor.

Para fundamentar as análises das conversas na compreensão do que está acontecendo na inclusão de todos os alunos na escola, recorri à pesquisa bibliográfica para explicitar o que entendo por educação inclusiva e educação especial. Obriguei-me também a fazer recortes da história e dos conceitos referentes à educação especial e inclusiva.

Com a prerrogativa de modalidades de educação especial estarem incluídas na escola regular, algumas professoras viam possibilidade de trabalhar com grupos mais homogêneos, sob a alegação de que não há preparo para trabalhar com os outros alunos em turmas do ensino regular.

Procurei distanciar-me das minhas crenças prévias – “eu sei o que é ter um aluno diagnosticado” e “eu sei que todos aprendem” – e busquei compreender as certezas e incertezas dessas colegas em relação a suas práticas pedagógicas rotineiras.

Para tanto, nesse período convivi, entrevistei, conversei, acompanhei, observei, estudei com colegas – professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – refletindo sobre suas práticas pedagógicas e sobre a educação inclusiva realizada. Que sentimentos aparecem quando se vê na chamada o nome de um aluno que tem deficiência?

Antes das reuniões de entrevistas com essas colegas, comunicava sobre minha pesquisa e fazia anotações em meu diário de campo.

Não realizei entrevistas com perguntas previamente elaboradas, mas, sim, com um roteiro de pontos definidos para o encaminhamento da entrevista.

Nos encontros de pesquisa, havia uma pergunta inicial: Colega, como vês e vivencias a educação inclusiva?

Dessa questão, surgiam outras que apareciam assim: Em tua escola o quê e como estão fazendo? O que percebes? Como fazes ou farias? Qual tua reação? Na tua opinião, os alunos com deficiência mental estão mesmo incluídos?

Depois havia o direcionamento para as práticas pedagógicas e as dificuldades nessas práticas. Normalmente essas questões vinham juntas.

Eu procurava falar o menos possível, pois no início, em 2003, percebi que eu era quem mais falava. Fui aprendendo a falar o menos possível e as respostas mais significativas vieram de fora da escola, em viagens, encontros em restaurantes, bares, lojas... Nesses espaços, as professoras falavam mais abertamente que na escola. Nela, tudo era mais contido, possivelmente devido ao gravador.

E, para não correr o risco de ouvir só o que desejava, saí da escola em que atuo como coordenadora pedagógica e peregrinei por vários espaços escolares.

Por fim, pelas muitas vezes que ouvi a expressão “falta preparação, qualificação e capacitação para trabalhar com a criança com deficiência”, elegi como espinha dorsal da pesquisa uma escola pública<sup>5</sup>, com atendimento a alunos com deficiência mental em Sala de Recursos e incluídos no Ensino Regular, uma Escola Particular de Educação Infantil, duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de uma mesma escola pública, uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escola pública e particular e uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Universitário.

Os encontros foram agendados com essas professoras e, quando surgia alguma dúvida, falávamos por telefone. Essas conversas não foram muito longas. Depois dos encontros e das observações sobre os rumos da pesquisa, uma das professoras enviou-me por e-mail a descrição de suas práticas e certezas sobre a inclusão de todos os alunos nas aprendizagens escolares.

### **2.3 UM NOVO CAMINHO E OUTROS OBJETIVOS: É POSSÍVEL A INCLUSÃO ESCOLAR?**

O objetivo geral é perceber como estamos vivenciando a inclusão escolar, no espaço da sala de aula. Entre os objetivos específicos, surge um novo que é construído, após coleta e análise de material: conversar com professoras que conseguiram trabalhar com todos os alunos dentro da sala de aula e investigar suas práticas pedagógicas, enfocando suas reações e ações.

Para isso, retornei aos locais já visitados e contatei com professoras que trabalharam com todos os alunos durante um determinado período letivo.

Na escola pesquisada, fui acolhida de forma carinhosa. Fiz entrevistas individuais e grupais, orientada por uma prática de pesquisa qualitativa.

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa fornece, pois, os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma

---

<sup>5</sup> Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação Especial.

compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2003, p. 65).

Tive o cuidado de evitar o que, muitas vezes, acontece na conversa entre pesquisadores e professores que atuam no Ensino Regular, em qualquer modalidade educacional, quando parece pré-definido que o pesquisador, geralmente um professor universitário, sabe o que afirma e tem provas de como fazer “melhor”.

Apresentei-me como pesquisadora, mas expliquei que estava ali para uma conversa franca e aberta. Eu não tinha respostas nem perguntas formuladas em questionários, mas inquietações de professora, sobre o que elas – professoras de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – pensavam a cada início de ano letivo sobre os alunos que teriam e como estavam vivendo a inclusão de todos, principalmente quando trabalhando com alunos com deficiência mental.

Bernard Charlot, quando trabalha com a diferença estrutural da pesquisa e do ensino, especifica as condições que desejei criar neste grupo focal:

[...]. A pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor na sala de aula. Por essas diferenças estruturais tão grandes, acho que ninguém tem o direito de dizer ao professor o que ele deve ser na sala de aula.

O pesquisador ou professor da universidade está dizendo “*Eu posso provar*”; se ele pode provar, mostrar que é possível, deve dizer que é possível nessas condições de trabalho, que é possível nesse tempo, ao longo do tempo. O pesquisador entra numa sala de aula, mostra uma coisa extraordinária, fica lá três semanas, faz umas horas de aulas com as crianças, mas, estas não são as condições normais de trabalho do professor [...]”<sup>6</sup> (2002, p. 91).

Procurei evitar chavões do tipo *eu sei como é o dia-a-dia, não é fácil, etc...* Evitei dar respostas sobre o que está acontecendo na educação inclusiva, mas fui provocativa, questionando falas de que “*não há uma preparação para atuar com esses alunos*”<sup>7</sup>. Fala repetida e memorizada por muitas em vários espaços/tempos.

Conversei, procurando identificar o que consideram “preparação”, “formação”, “estudo”... e quais as concepções de educação e escola do grupo. As respostas vieram de várias formas e dando consistência à pesquisa, justamente nesse entrecruzamento de falas.

Não quero interferir e muito menos julgar o fazer docente das colegas, como forma prescritiva, mas refletir sobre a repetição da falta de “preparo para atuar com esses alunos” considerados diferentes e que estão agora nos espaços da escola.

<sup>6</sup> CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA; GHEDIN (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito*.

<sup>7</sup> Alunos com deficiência mental incluídos em turmas do Ensino Regular.



Ao trabalhar com os objetivos: *compreender como as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil estão trabalhando com os alunos com deficiência mental e o que estão possibilitando a eles no processo ensino-aprendizagem e analisar quais saberes as professoras e professores julgam necessários para a inclusão dos alunos que têm deficiência mental poderem ser realmente incluídos no Ensino Regular*, acompanhei o recreio, a entrada e saída dos alunos de várias escolas.

Nas escolas com proposta real de inclusão, observei que os alunos brincavam todos juntos e, nas escolas com alunos incluídos por força da legislação, os alunos com deficiência passeavam ou caminhavam pelo pátio, geralmente sozinhos ou com uma professora ou monitora que acompanha o recreio. Com isso, veio o reforço da idéia de analisar os saberes que os professores mobilizam em práticas pedagógicas que resultaram numa escola realmente inclusiva, com envolvimento de toda a comunidade escolar.

Para atingir esses objetivos, realizei reuniões<sup>8</sup> com as docentes para conversarmos sobre as propostas de educação inclusiva e sobre como elas estão vivenciando esse momento de aceitação e comprometimento com as aprendizagens escolares. Igualmente conversamos para identificar os saberes que elas julgam necessários para uma ação pedagógica inclusiva.

A intenção foi *compreender também as falas ouvidas em espaços outros que não a sala de aula, de que nós, professoras, não estamos preparados para receber os “diferentes”*. Reafirmo: não fiz um roteiro, mesmo informal, para essa questão. Todas as falas, seja as realizadas comigo, ou as apresentadas pela mídia, serão exploradas, como forma de expor esse tema.

## **2.4 OS FUNDAMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA: A ANÁLISE DO VIVIDO**

No texto “Entrevistas Individuais e Grupais”, Gaskell diz que “o objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente” (2003, p. 85).

Para realizar as análises dessas conversações e falas, tive como parâmetros quatro conceitos<sup>9</sup>: o global e o local e espaço e tempo.

---

<sup>8</sup> No máximo duas reuniões em cada escola.

<sup>9</sup> SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2.ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, capítulos 14 e 15.

Esses conceitos foram o suporte para entender os receios e/ou as certezas que temos – eu e colegas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil – antes e depois de trabalharmos com alunos que têm deficiência, especialmente mental. Isso acontece porque atuamos em lugares diferentes, ocupando outros espaços, em tempos distintos no mesmo município ou região. Acontece também pela influência que temos do que acontece em nosso local de trabalho e no mundo apresentado pela globalização de informação dos fatos diários.

Por convivermos com grupos de trabalho diferentes, a idéia de uma educação inclusiva na busca de uma escola também inclusiva pode ser vivida plenamente em uma escola e abominada em outra, fazendo com que redimensionemos nossas falas e façamos um intercâmbio desse imaginário. É possível que isso aconteça em um mesmo espaço escolar, como já afirmei. Essas idéias são apresentadas em nossa própria escola ou pela mídia e, muitas vezes, não percebemos quanto realizamos de construtivo ou reprodutivo.

Para analisar os dados coletados, nas respostas de cada questão apresentada, organizei os textos, fazendo recortes e colagens.

Iniciei pela leitura de todo o material escrito: das conversas com as colegas aos fatos que foram significativos e que escrevi no diário de campo até os textos transcritos das gravações de reuniões. Fiz essas leituras para compreensão de tudo o que vi e vivi durante este período de investigação.

Dessas leituras, busquei identificar unidades de significados. Reuni na íntegra todos os textos. Depois, as agrupei pelo conteúdo da entrevista, reescrevendo os aspectos significativos para mim em cada fala. Primeiro, pelo conteúdo da entrevista; em seguida, pelos aspectos significativos na pesquisa e, após, pela semelhança de temática. Para isso, li e reli as transcrições feitas. Igualmente, ouvi repetidas vezes as gravações.

Das leituras dessas escritas e das audições das fitas, separei as partes comuns, as que se aproximavam e as que mantinham distanciamento. Da mesma forma, ao escutar nossas conversas, procurei ouvir os silêncios, intervenções e repetições de palavras, tentando interpretar o que se estariam realmente querendo dizer. Em alguns casos, confrontei escrito e gravações.

Após a análise das investigações realizadas, reuni o material em dois grandes grupos: os dizeres que se aproximavam da impossibilidade de incluir a todos no espaço escolar por falta de preparo, etc., e os dizeres de que é possível a inclusão de todos nas aprendizagens escolares, embora isso não seja fácil.

Desses eixos temáticos, optei por sintetizar as falas que se referem à impossibilidade de incluir todos os alunos sem uma preparação etc., como suporte para esclarecer o que

observei e o que constatei na literatura. Em capítulo separado, registrei as falas das professoras que trabalharam com a inclusão de todos os alunos no espaço escolar e conseguiram resultados que iluminam a experiência e apostam na idéia da educação para todos nos espaços da escola regular.

Faço esses recortes, porque durante a pesquisa muitas questões foram pertinentes e auxiliaram a formatar o caminho metodológico, a buscar leituras para suporte teórico e a acrescentar novos olhares na própria formatação da pesquisa.

Os questionamentos apresentados, principalmente pelo grupo de professoras que conseguiram ver na diferença um novo jeito de agir, uma outra forma de encarar a rotina diária de sala de aula, o planejar e replanejar o interferir na realidade escolar, na ação docente, fizeram-me rever o projeto de pesquisa e redimensionar o que estava planejado para pesquisar.

Surgiram falas como: “se todos desejamos uma sociedade inclusiva, na qual *um outro mundo é possível*, por que nós, professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, permitimos que a escola continue a gerar corpos dóceis, sem pensamento?” (professoras entrevistadas). Essa constatação evidencia-se pelo conhecimento que algumas colegas tinham da pesquisa que realizei no mestrado. Afirmo isso, pois esse dizer vinha após as entrevistas na descontração que aparece quando guardo o gravador e o diário de campo. Ou seja, quando deixo de ser pesquisadora para ser colega.

Assim, seria simplista dizer que apenas as contradições do nosso mundo atual impedem a inclusão de todos os alunos na escola regular.

Ou posto de outra forma: quando os professores vislumbram alternativas de um *outro mundo possível*, mais humano e amoroso, essa descoberta, por si só, seria suficiente para que a inclusão de todas as pessoas fosse efetivada nas escolas? Não! Reconhecer isso é o início da possibilidade de incluir todos os alunos no ensino regular. Apenas isso. Seria um *basta* inicial forjado nas contradições do nosso dia-a-dia.

Ao acreditar que é possível a inclusão de todos os alunos na escola, reforço, apresentando práticas docentes como forma de certificar que, mesmo em condições adversas, há professoras e escolas superando barreiras e transformando promessas em realidade. Esse é o movimento característico da escola: produzir ou reforçar conceitos. A escola é puro movimento.

Essas falas estruturaram a pesquisa.

### 3 A FORÇA DOS TERMOS NAS CONQUISTAS E LUTAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM “NÓ” PARA SER REFEITO

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos  
Se não fosse a magia das estrelas.”*  
(Mário Quintana)

Ao longo da história humana, a pessoa diferente – não enquadrada em padrão físico, social, étnico, cultural e intelectual – sofreu e sofre ainda hoje, várias discriminações, desde a forma como é denominada, às vezes com termos pejorativos, até no processo de inclusão de fato e de direito nos espaços sociais.

Com a pessoa que tem deficiência, essas discriminações começam após o nascimento.

Num período da história humana, as crianças com deficiência eram sacrificadas – eliminadas ou abandonadas – logo após o nascimento<sup>1</sup> (PESSOTTI, 1984). Hoje, com os avanços tecnológicos, ao saberem que terão uma criança com deficiência, os pais poderão optar pelo aborto, o mesmo sacrifício realizado em outras épocas, só que, desta vez, antes do nascimento.

Os registros históricos, pesquisas e estudos (PESSOTTI, 1984; CECCIN, 1997) apontam que, há algum tempo, a prática de sacrificar as crianças ao nascer não é mais permitida, especificamente com o cristianismo na Europa. Embora esse avanço, a segregação permanecia, pois começava na família. Essa criança era mantida em espaços restritos à família com uma pessoa encarregada de satisfazer as suas necessidades físicas básicas.

Sair às ruas, aos espaços públicos foi uma conquista dessas pessoas e de suas famílias. Conquista maior, foi irem à escola. Mas o direito à educação, a ingressar e a freqüentar uma escola, não se deu apenas por mera conquista dessas pessoas e seus familiares, mas por inúmeros fatores que comungaram para criar as possibilidades de acesso escolar, como apontam os estudos de Jannuzzi (1985); Skliar (1997); Mazzotta (2005); Cury (2005).

---

<sup>1</sup> Pessotti diz que “é sabido que em Esparta 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 clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia” (1984, p. 3).

A história das pessoas com deficiência ajuda a perceber a educação que realizamos, desde as ações que são desencadeadas até as palavras que dizemos. Diante disso, o peso dos termos que usamos é determinante nos nossos discursos, pois, dependendo das escolhas terminológicas que fazemos, podemos reforçar o que mais condenamos na educação: a exclusão escolar. Em nome de uma educação inclusiva de pessoas com deficiência, poderemos trabalhar para uma sociedade que abrigue essas pessoas e, ao mesmo tempo, as discrimine mais ainda nesse mesmo espaço.

### 3.1 UM “NÓ” QUE SE FAZ NA FORÇA DAS PALAVRAS: INCLUSÃO E EXCLUSÃO

As palavras exclusão e inclusão são repetidas e ouvidas diversas vezes durante o dia de qualquer pessoa, seja na mídia, nos grupos de amigos, na família. Há uma invasão terminológica e que não é neutra. É perpassada pela construção histórica da sociedade, e, por ser repetida, leva a uma lógica de palavra entendida, compreendida, abrindo espaços para múltiplas possibilidades. Ao mesmo tempo em que esvazia o sentido, por ser repetida, pode igualmente incluir e excluir.

As palavras fazem parte de um tempo, portanto expressam sentidos desse mesmo tempo. Penetram as falas e escritas e se impõem como idéias que não permitem questionamentos. No caso da inclusão e exclusão:

Evidentemente esse é um recurso que pode ser utilizado por quem tem poder para dispor e difundir o *slogan* como forma de legitimar seu ponto de vista sem discuti-lo. Por quem tem poder para repeti-lo várias vezes sem esclarecer nada. É um recurso de poder por parte de quem tem o controle da palavra pública (políticos e meios de difusão, mas também intelectuais e acadêmicos) [...] (CONTRERAS, 2002, pp. 23-24).

Quando abordamos a inclusão escolar de todos os alunos na escola, precisamos ter o cuidado para não generalizar e banalizar o que realmente acontece na escola e na sala de aula. A generalização e banalização podem levar à aceitação simples de que é lei e que toda a criança deve estar na escola, sem que nos preocupemos com as condições que essas crianças vivem na escola.

O risco de reforçar a “aura” ou transformar em *slogan* essas palavras está exatamente em falas de professores dentro e fora da escola.

### 3.2 UMA LAÇADA NA HISTÓRIA DAS PALAVRAS INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM “NÓ” À ESPERA DA TECELAGEM

Rever a história da inserção do termo inclusão em nossas vidas irá auxiliar a entender a sua forma atual de repetição em todos os espaços, especialmente nos escolares.

Acompanhando Cláudia Werneck ao apontar a importância da Declaração Universal dos Direitos do Homem – ONU, 1948 – e que deu ao “cidadão o direito de não ser perseguido por suas convicções políticas” (2000, p. 47) e embora esse direito desrespeitado, a palavra inclusão foi “um marco na luta a favor da democracia das idéias” (2000, p. 47). Assim, embora de forma não-explicita e consciente, começamos a pensar e, timidamente, a falar em sociedade inclusiva. A palavra inclusão começa, então, a ser incorporada a nossas vidas e vem carregada de conotações que servem tanto para incluir como para excluir. Num movimento dialético e permanente.

Werneck, quando afirma que “sociedade inclusiva é um termo novo no Brasil” (2000, p. 22), reforça a rápida incorporação dessa expressão a nosso vocabulário. É tão recente, que “só a partir de 1995, vem sendo incorporado às reflexões e aos objetivos de profissionais que lidam com a questão da deficiência” (2000, p. 22).

Embora seja um *termo novo*, já tem status de palavra sabida, portanto, palavra que rejeita explicações e debates até mesmo no espaço da escola e nas atividades docentes com pessoas com deficiências.

Friso, no entanto: estamos usando e abusando a palavra *inclusão/inclusiva* em nossas falas e escritos, mas restringindo o seu significado, pois não estamos transpondo para a ação o que é incluir.

Por ser um termo recente, o conceito de inclusão é difuso, mas pela repetição, acaba por desviar a atenção de seus significados. “Este é um conceito que ainda está sendo construído: no mundo inteiro podemos encontrar diferentes definições em diferentes lugares” (FERREIRA, 2005, p. 43).

Essas palavras passaram a ser *slogan*<sup>2</sup>, palavra repetida, com diferentes significados, mas que, por ser de domínio geral, encerra qualquer possibilidade de debates. Infelizmente, é o que estamos vivendo, são palavras impressas ou gravadas nas várias reportagens sobre abandono, descaso, incompreensão, conflitos, etc.

---

<sup>2</sup> CONTRERAS, 2002, pp. 23-24.

Importante perceber que isso não está acontecendo exclusivamente por que as palavras *inclusão/inclusiva* são repetidas. Ao contrário, repetimo-las para nos certificarmos de quanto é possível incluir ou, ainda, para não entrarmos no mérito da questão, porque não estamos vivendo um momento histórico de inclusão social e escolar. Creio que o que estamos vivendo com a palavra inclusão, é bem explicitado por Contreras, quando faz referência à utilização repetida de certas palavras, no texto sobre a educação de qualidade:

É evidente que todos estão de acordo com tal aspiração. Contudo, citá-la sem mais nem menos, é às vezes um recurso para não defini-la, ou seja, para não esclarecer em que consiste, que aspirações traduz. Remeter à expressão “qualidade da educação”, em vez de explicitar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar para um consenso sem permitir discussão (2002, p. 23).

A repetição dessas palavras está na mídia, nas conversas, e está firmemente estabelecida nos discursos escolares – falados e escritos. Com essa certeza fica a pergunta: o que estamos vivendo na escola em nome da inclusão de todos os alunos nas aprendizagens escolares?

Vejamos: a inclusão é um termo muito recente, especialmente quando associado à deficiência e à escola. Acredito, portanto, que devemos reforçar a necessidade de uma busca de maiores referenciais sobre o termo, para se entender o que está acontecendo dentro da escola, em nome de educação inclusiva. Nesta pesquisa, da educação inclusiva de pessoas com deficiência mental, temática central.

Até então (mais ou menos 1995), se pensava na escolarização das pessoas com deficiência apenas via Educação Especial, realizada em escolas especiais, ou nas escolas regulares, em turmas de Classe Especial<sup>3</sup>. Em alguns casos, de diagnósticos realizados por outros profissionais, geralmente da área da saúde, esses alunos eram encaminhados a turmas do ensino regular e, em turno inverso, era oferecido atendimento especializado em Salas de Recursos<sup>4</sup>, realidade da educação formal de muitas crianças brasileiras hoje.

Com os debates e enfrentamentos sobre a inclusão educacional, há uma abertura de espaço para que as escolas de Educação Especial pensem em propostas pedagógicas que superem o atendimento terapêutico. O movimento das escolas apaeanas, com a criação da *APAE Educadora: A Escola que Buscamos*, confirma isso.

<sup>3</sup> Turmas que recebem somente alunos com deficiência, segundo legislação própria. Outras referências no item 4.2 do capítulo IV deste trabalho.

<sup>4</sup> Modalidade de atendimento especializado para alunos com deficiência que estejam regularmente matriculados e freqüentando o ensino regular.

Nessas discussões nas escolas da APAE, não foi uma transição tranquila o trabalho pedagógico realizado com base na idade mental dos alunos para um trabalho pedagógico com foco no processo ensino-aprendizagem da criança agrupada por idade cronológica. A APAE Educadora desloca conceito antigo, de trabalhar centrado no potencial de idade mental para a aprendizagem geral. Segundo a diretora de uma das escolas da APAE, foi um momento de muita reflexão e estudo, para construção de um novo paradigma educacional, em que o termo inclusão permeou as decisões.

Na escola, a palavra *inclusão* e *educação inclusiva* não são discutidas desde a sua inserção em nosso vocabulário até sua repetição em muitos discursos, nos espaços escolares, o que daria suporte para alternativas viáveis de inclusão de todos os alunos nas aprendizagens escolares. Basta vermos o que as escolas da APAE estão fazendo.

No debate da palavra *inclusão*, vamos nos deparar com a utopia da educação para todos na construção de uma sociedade inclusiva. Utopia, porque é um desejo permanente. Surge exatamente na contradição dos fatos: existem vagas nas escolas brasileiras, para todos, mas vivemos numa sociedade altamente excludente.

Neste entrecruzar de caminhos, vejo que a palavra inclusão desponta do desejo de uma sociedade que possa ser inclusiva, onde todos possam viver de maneira digna. Mas a vida nós mesmos vamos modelando, gerando uma sociedade que busca a inclusão e que viabiliza a exclusão. Há um dizer, um chamamento que, ao mesmo tempo, leva a uma ação, bem concreta e definida, que exclui e que inferioriza as pessoas. Nesta sociedade, como viver uma educação inclusiva, que respeite o direito de sermos diferentes e aceite a igualdade de sermos gente?

### **3.3 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA INCLUSIVA NAS AMARRAS DAS PALAVRAS: INCLUSÃO E EXCLUSÃO**

Com respeito à educação inclusiva no Brasil, é importante entendermos, mesmo de forma fragmentada, alguns caminhos que outros já traçaram, sobre a trajetória histórica da inclusão escolar e sobre os desvios e atalhos da palavra inclusão em nosso vocabulário, principalmente, nos dizeres de professores.

Werneck salienta que “no âmbito da educação, a busca de uma escola que atendesse a todos foi documentada pela primeira vez em 1979, no México. Na ocasião, um grupo de países, por iniciativa da UNESCO, assinou o Projeto Principal de Educação” (2000, p. 49).



A partir dessa data, ocorreram reuniões e debates e muitos documentos foram assinados. O mais importante foi a Declaração de Salamanca, Espanha, 1994. “Foi essa declaração que oficializou o termo inclusão no campo da educação” (WERNECK, 2000, p. 49).

Essa declaração trouxe para o debate geral e aberto a palavra *inclusão* e, com isso, a possibilidade da educação inclusiva. Assim, abriu espaço para discussões, gerou expectativa de decisões e obrigou os governos a criarem formas de inclusão escolar a todos, mesmo que apenas no tocante à abertura de vagas e à incorporação na legislação. Na verdade, foi essa declaração que, de forma indireta, convocou os movimentos sociais a encontrarem formas de incorporar nas políticas públicas possibilidades de uma educação inclusiva. “Essa declaração, subscrita por 95 países e organizações, despertou, nos governos subscritores, uma grande determinação para o seu cumprimento, em contraste com muitas outras declarações do mesmo gênero” (RODRIGUES, 2005, p. 45).

Com essa declaração, começou uma educação que é legal, primeiro, porque é legal, expressa um desejo e envolve comprometimento humano, uma necessidade amorosa e coletiva; segundo, porque, ao se fazer presente na legislação de muitos países, principalmente no Brasil, a declaração de Salamanca levou a ações que visavam à concretização da educação inclusiva.

### **3.4 MAIS UM “NÓ” TERMINOLÓGICO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO**

É nesse momento, quando a educação inclusiva passa a ser legal, que a palavra *inclusão* adentra espaços como construção social e histórica, pelo menos nos escritos e no debate terminológico. Surge, também, entre pensadores e professores, a discussão a respeito do confronto terminológico: inclusão versus integração.

Esse confronto leva pesquisadores, pensadores e professores a um aprofundamento dos termos e gera discussões que obrigam a maiores esclarecimentos sobre a educação inclusiva.

Autores de várias correntes são unânimes ao afirmar que, embora no dicionário essas palavras apareçam com sentidos semelhantes, no campo das idéias, elas têm conotações diferentes.

Nos últimos tempos, quando se falava em desigualdades sociais, o termo que mais se ouve é INCLUSÃO. Trata-se de uma nova perspectiva, discutida mundialmente, na luta contra a exclusão social. A perspectiva anterior era a da INTEGRAÇÃO. [...]

Entretanto, nos movimentos internacionais, integração e inclusão são palavras que representam crenças totalmente distintas, embora encerrem a mesma idéia, ou seja, a inserção de pessoas que estariam excluídas por qualquer motivo. O que muda é a forma de fazer isso. Por outro lado, muitas leis usam apenas o vocábulo “integração” sempre que querem indicar essa inserção. Não chega a ser um problema, pois o que interessa são os direitos ali garantidos que, na maioria das vezes, indicam ações consentâneas com a “Inclusão” (FÁVERO, 2004, p. 37).

Rever a terminologia usada, não apenas por uma corrente de pensamento ou autor, é muito importante, até para sabermos quais caminhos epistemológicos estamos seguindo. A questão do sentido de inclusão e integração, geralmente presentes nas nossas falas e nos nossos debates e embates escolares, precisa ser vista, discutida e compreendida. Para isso, recorro a Mantoan, quando escreve:

Os dois vocábulos – “integração” e “inclusão” –, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Destaquei os termos porque acho ainda necessário frisá-los, embora admita que essa distinção já poderia estar bem definida no contexto educacional (2003, p. 21).

Para essa educadora, a palavra *integração* vai fazer referência mais “especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes” (MANTOAN, 2003, p. 22). Na *integração* escolar é o educando que precisa estar apto para freqüentar a escola. Ou, a escola “não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências”. Já a *inclusão* questiona as políticas, a organização da educação – especial e regular – e o próprio conceito de *integração*. “Ela é incompatível com a *integração*, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 24)<sup>5</sup>.

Segundo palavras da professora Maria Mantoan:

[...] O vocábulo *integração* é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da *inclusão* é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A *inclusão* causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não

<sup>5</sup> Maiores referências são encontradas nos livros dessa autora, mais especificamente: *Inclusão Escolar: O que é? Porquê? Como fazer?* (2003).

se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (1997, p. 145).

Espero que, atualmente, esse debate sobre *inclusão* versus *integração* esteja em vias de superação nas escolas, embora, muitas vezes, deva ser invocado para vermos a trajetória da inclusão de todos os alunos nos espaços escolares e para vermos que esse não foi um caminho traçado com facilidade, nem rede tecida apenas com fios escolhidos. Ao contrário, foi preciso abrir “picadas<sup>6</sup>”, juntar restos de fios deixados ao acaso ou jogados fora.

Opto pelo termo *inclusão* por concordar com essa autora. Isso reforça a importância de estudar e pesquisar sobre o que cerca a educação inclusiva desde a etimologia das palavras até o contexto em que aparecem. Para mim, essa é tarefa básica a ser realizada nas escolas, para podermos começar a pensar na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

---

<sup>6</sup> Estradas feitas a facção em mato ou caminhos cobertos por vegetação.

## **4 UMA HISTÓRIA TECIDA A VÁRIAS MÃOS E EM MÚLTIPLAS TONALIDADES: OS “NÓS” DA TRAJETÓRIA**

*“A propósito, não é pecado ter dúvidas sobre  
a viabilidade da inclusão.”*  
(Cláudia Werneck)

A trajetória humana na terra é uma construção permanente e nada fácil. Ao reler os acontecimentos que nos levam às condições que temos hoje, vemos quanto evoluímos na vida em sociedade, mas também como avançamos pouco em nossas relações com o outro. Essa contradição é impulso que acalenta desejos e lutas pela inclusão de todos os alunos na escola.

### **4.1 DESATANDO E REFAZENDO ALGUNS “NÓS”: A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO PELO CORDÃO DA HISTÓRIA**

No “nó” de *como fazer*, é importante recorrer à história para ter alguma base concreta para amarras cuidadosas e seguras.

Na tentativa de compreender qual é o ponto de apoio para o surgimento da Educação Inclusiva – como palavra e como ação – no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Sul, estaremos iniciando os pontos e laçadas de uma construção social, histórica e cultural sobre educação e escola.

É importante perceber que a Educação Inclusiva está muito ligada à Educação Especial. “Ela foi vista, num primeiro momento, como uma inovação da educação especial, mas, progressivamente, foi expandindo-se em todo o contexto educativo como tentativa de que uma educação de qualidade alcançasse a todos” (SÁNCHEZ, 2005, p. 8). Por isso, é comum percebermos referências a inclusão como uma prerrogativa da Educação Especial, ou apenas para alunos com deficiências.

Para dar suporte a esse tema, trarei, em poucas palavras, a trajetória no mundo, da Educação Inclusiva e da Educação Especial.

#### 4.1.1 Na história da deficiência mental um cordão para amarras mais sólidas

A Educação Especial tece fios para uma educação inclusiva, no momento em que possibilita a inserção de turmas ou Classes Especiais no ensino regular no espaço das escolas comuns. Ou seja, alunos convivendo no mesmo espaço escolar, superando limites da própria cultura de aprendizagem escolar.

Igualmente isso acontece nas Escolas Especiais com alunos matriculados no ensino regular e freqüentam, em turno inverso, a escola especial. Isso acontece ao mesmo tempo em que Congressos, Encontros e Declarações são realizados por várias instituições e entidades de diversos países.

Começam a ser tecidas exigências na busca de uma educação inclusiva. Essas exigências não surgem ao acaso. São construções históricas e culturais que se estruturam numa sociedade globalizada, mas que se materializam de forma local, por vezes apenas em uma das muitas salas de aula de uma escola. Ou apenas por exigência de uma família que entende e exige o direito de seu filho freqüentar a escola regular.

Por isso, é importante compreender a trajetória pela qual a pessoa com deficiência mental foi-se tornando sujeito nessa história da escola inclusiva.

Mazzotta<sup>1</sup> (2005) revê a educação das pessoas com deficiência, clarificando momentos da evolução das atitudes sociais e traz uma instigante constatação:

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (2005, p. 16).

Nesse contexto, os nascidos “imperfeitos” deveriam ser deixados para morrerem à míngua ou exterminados. Portanto, a história da exclusão de pessoas que têm deficiência começou bem cedo.

Ceccin<sup>2</sup>, em excelente texto, reconta essa história, partindo de pesquisas, principalmente de Isaías Pessoti<sup>3</sup>. Esse texto é importante para a compreensão do ingresso das

---

<sup>1</sup> Mazzotta registra a história da educação especial e analisa as políticas públicas da educação dos portadores de deficiência no Brasil, com importantes subsídios para a reformulação de posturas políticas e pedagógicas (2005).

<sup>2</sup> Ricardo Burg Ceccin faz uma revisão crítica sobre o significado histórico e atual da deficiência mental no texto: Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. *In*: SKLIAR, C. (org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. [Cadernos de Autoria]

peças com deficiência nas atividades sociais, e começa com o apontamento da raridade de documentos e conceituações referentes à deficiência mental antes da Idade Média.

Ao longo da Idade Média é que se tornarão pessoas e passarão a ser conhecidos como filhos de Deus (tanto uma visão caritativa quanto postergadora – deixar às mãos de Deus ou entregar a Deus) e entregues às igrejas e conventos – explorados ou cuidados como expiação redentora (CECCIN, 1997, p. 26).

Seguindo os escritos de Ceccin, ao longo da história das pessoas com deficiência mental, vamos vê-las ligada à doença, como um “problema clínico” da “medicina”. É em 1800, que começa a “ser sugerida ao campo da medicina moral (antecedente da psiquiatria e da psicologia clínica), um problema médico, passível de tratamento...” (CECCIN, 1997, p. 30). Em 1898, a médica italiana Maria Montessori propõe a educação moral como abordagem da deficiência mental, porque, para ela, trata-se de “um problema muito mais pedagógico, que médico” (1997, p. 38).

Começa a proposta de educação para todos. Não, exatamente, a Educação para Todos proposta em 1990, na conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, Tailândia, mas os entendimentos de que é possível educar todos. O assunto aparece em vários escritos do século XVIII e XIX. Grosso modo, a idéia de uma educação para todos começa a ser formatada, explicitada e defendida, na *Didactica Magna* de Comênio. “Publicada em 1657, a obra é uma contribuição decisiva para a criação de uma ciência da educação, pelo que Comênio é considerado o pai da pedagogia moderna” (GASPARIN, 1997, p. 144).

Na abertura dessa obra, Comênio anuncia que devem ser instituídas escolas em todos os reinos cristãos, cidades e aldeias, para que toda a juventude seja formada nos estudos, educada nos bons costumes e impregnada de piedade, com economia de tempo e fadiga, com agrado e solidez, fazendo com que nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, mas ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso [...] (GASPARIN, 1997, p. 90).

Acompanhando Ceccin, uma curiosidade bastante alentadora para quem acredita na aprendizagem de todos e pensa ser possível trabalhar com as diferenças como possibilidades de ensinar e aprender no espaço da sala de aula:

---

<sup>3</sup> Pessotti, em seu livro *Deficiência Mental: da superstição à ciência*, conta de forma detalhada a história da deficiência mental. Recorro aos apontamentos de Ceccin – nota 31, que publicou um resumo dessa obra, para não refazer esse mesmo trabalho.

Mesmo que Pestalozzi, Montessori e Decroly tenham criado sistemas pedagógicos eficientes para a infância em geral com base em seus métodos na educação de crianças intelectualmente deficitárias e só depois os terem estendido aos educandos normais, parece ter caído em total descrédito a possibilidade do ensino das crianças com DM vir orientar o ensino das outras crianças (CECCIN, 1997, p. 41).

Embora brechas como essas nos dêem a certeza da necessidade de um debate com a comunidade escolar sobre a inclusão de todos nas aprendizagens escolares, o próprio Ceccin (1997), concorda que, no tocante à educação inclusiva, houve avanços significativos. Infelizmente, esses ainda não são suficientes para a libertação da marca da maldição ou castigo dos céus, nem mesmo de desvincular do fatalismo da hereditariedade, levando à segregação e ao conceito de que as pessoas com deficiência são sempre iguais e imutáveis.

Esses entendimentos fazem parte do ideário de pessoas que ainda segregam, seja pela não-aceitação de compartilhar espaços ou pela negação desses espaços para as pessoas com deficiência. Também no tocante à atuação e formação de professores. “[...] Ainda se pensa que a formação de professores deva ser específica (especializada) em pedagogia especial e que estes professores devam ser remunerados com gratificação especial por sua ocupação com pessoas que apresentem deficiências” (CECCIN, 1997, p. 40).

Num contexto mais recente, a educação de pessoas com deficiência, a Educação Especial, tem vários defensores, embora não seja “obra de um só homem” (MAZZOTA, 2005, p. 17) e os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência pautadas em ações educacionais surgem primeiramente na Europa, vão se expandindo primeiro para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, como o Brasil (MAZZOTA, 2005).

Para Mary Esperandio, a “Educação Inclusiva teve início nos Estados Unidos pela Lei Pública 94.142, de 1975 – O ATO DE EDUCAÇÃO A TODAS AS CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA” (1999, p. 6). Data certa para começar e por exigência da Lei, do poder público, logicamente sem neutralidade. Vários escritos apontam a Itália, Espanha e Canadá como os primeiros na implantação das classes e escolas inclusivas.

Partindo da história da deficiência, que levou à Educação Especial, vamos chegar à Educação Inclusiva, uma busca de nosso tempo e espaço, como algo que é local e, ao mesmo tempo, produto da globalização, presente em todos os discursos.

Nas origens históricas da educação inclusiva, constatamos a necessidade de os educandos estarem na escola, não apenas por um ato legal. Em verdade, segundo Leny M. Mrech<sup>4</sup>:

A Educação Inclusiva não surgiu ao acaso. Ela é um produto histórico de uma época e realidade educacionais contemporâneas. Uma época que exige que nós abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos, na identificação do verdadeiro objeto que está sendo delineado em seu bojo (1999).

Essa autora afirma que a educação inclusiva surge da convergência de quatro fatores: “a emergência da psicanálise; a luta pelos direitos humanos; a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial” (MRECH, 1999). Esses fatos deixam a descoberto um problema social – a exclusão – o que faz emergir formas de inclusão escolar como possibilidade de aprendizagem para todos. Idéia retomada na prática da luta pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948.

A história da educação inclusiva está muito ligada à UNESCO, que, em 1968, solicitou um relatório a especialistas em Educação Especial, em que fosse discutida a situação da educação em quatro países que apresentavam avanços significativos nesta modalidade de educação. O relatório pesquisou a Suécia e os países nórdicos, a antiga União das Repúblicas Socialistas (Rússia), os Estados Unidos e o Uruguai para divulgar ao mundo o que estava sendo realizado (MRECH, 1999).

O resultado desse relatório foi publicado pela UNESCO e aponta que “ideal seria poder estabelecer um plano de educação para cada criança desde a mais tenra idade, dotando aos programas da flexibilidade convincente para cada caso” (1968). Isso com relação à escolaridade e aprendizagem do educando com *necessidades especiais*.

Dentre tantos fatos e eventos mundiais na busca da educação para todos, é fundamental ressaltar a importância da Declaração de Salamanca, considerado um marco histórico na Educação Especial, já referidos neste trabalho.

Os documentos elaborados nesses movimentos em favor da educação para todos vão impondo aos países a criação de leis que exigem espaço escolar para todos. O poder vindo da legislação gerou espaço para ingresso de todos os alunos na escola. Agora, vejo que a permanência de todos os alunos na escola, atualmente, está a cargo dos gestores escolares, mais especificamente dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>4</sup> Referências em MRECH, Leny Magalhães. *Educação Inclusiva: realidade ou utopia*. Trabalho apresentado no evento do LIDE, 05/05/1999, no auditório da Faculdade de Educação da USP. Apostila – cópia xerografada.



## 4.2 ALGUNS “NÓS” QUE VAMOS DESATANDO DOS ARREMATES DA HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NO BRASIL

A educação especial e a educação inclusiva no Brasil aparecem fundidas ou diametralmente separadas no contexto da política da inclusão e das práticas docentes em sala de aula.

Iniciando pela trajetória da educação inclusiva, as discussões, no nosso país, adentram os espaços educacionais e da sociedade em geral, a partir dos vários movimentos mundiais e locais.

A educação inclusiva começa a ser pensada e vivida, primeiramente de forma tímida, em movimentos dos pais, para depois ir ganhando espaços e contornos de possibilidade de aprendizagem para todos. Surge, juntamente com a abertura econômica, a acelerada informatização e a rapidez das informações. Passamos a ver o desafio de integrar e incluir todos nos espaços da escola. Entra em cena a discussão sobre a terminologia, e o termo *inclusão* passa a ter supremacia em relação ao termo *integração*<sup>5</sup>.

No Brasil, a educação inclusiva torna-se “legal” na Constituição de 1988, referendada na LDBEN – 9394/96, a qual reivindica o direito e o dever da escolaridade para todos, preferencialmente, no ensino regular. Quanto a ser uma educação “legal”, no sentido de ser um desejo humano, ela é hoje ainda uma construção lenta.

Por educação inclusiva, entendo o direito de todas as pessoas freqüentarem a escola e nela permanecerem, com aprendizagens reais, que possam ajudar a construir um mundo mais humano. Essa é a proposta de educação inclusiva que defendo: todos na escola, independente de sua raça, crença, costumes, poder aquisitivo etc, mas partícipes dessa escola e não figurando como números de matrículas para preencher estatísticas.

Entendo, também, que a maior exclusão que existe na escola é a econômica. Os miseráveis financeiramente não têm espaço na escola nem mesmo para o acesso, e se conseguem matrículas, por imposição do Conselho Tutelar<sup>6</sup>, dificilmente avançam nas aprendizagens escolares.

A luta pela educação de todos tem que ser compromisso de todo e qualquer cidadão, mais ainda se ele for professor, pois esse é um direito e dever de todos os brasileiros: freqüentar a educação formal. Assim, vejo que o professor tem um papel especial e precisa

---

<sup>5</sup> Maiores referências em MANTOAN. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

<sup>6</sup> Órgão responsável pelas crianças e adolescentes, instituído nos municípios como cumprimento de legislação específica, implementadas a partir do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90.

estar unido ao trabalho de construção de uma escola plural, acreditando na diversidade como proposta pedagógica. A educação para todos não pode ser apenas bandeira de campanhas eleitorais, deve ser bandeira de todos os brasileiros.

No que se refere à educação especial, ela é dirigida especificamente às pessoas com deficiência, seja física, auditiva, visual, mental ou múltipla, aos portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e aos superdotados. É uma modalidade educacional e, conforme legislação – principalmente a LDB-9394/96, perpassa todos os níveis e modalidades educacionais. Tem atendimento em escolas especiais ou está inserida em escolas do ensino regular.

A trajetória da Educação Especial no Brasil se confunde com a luta pela educação inclusiva, sendo que em alguns casos é vista como sinônimo.

Conforme estudo realizado por Mazzotta, a educação especial é formatada em dois momentos da História do Brasil: “1º) de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares e 2º) de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional” (2005, p. 27). Esse autor faz um levantamento histórico da educação especial no Brasil citando as iniciativas para a viabilização da educação de pessoas com deficiência. Ressalta que “a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação de excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (2005, p. 27).

Em termos legais, no Brasil, é só com a LDB 9394/96, que a inclusão se reforça, pois se estabelece o direito de todos estarem na escola, preferencialmente, no ensino regular. É a lei que assegura o direito de a escola implantar propostas de atendimento inclusivas e pelas quais onde cada aluno receba uma educação de qualidade.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a Secretaria da Educação Especial – SEEP, criam mecanismos que auxiliam a transformar a educação especial numa proposta inclusiva na nossa realidade.

Foi essa secretaria (SEEP) que elaborou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), um dos documentos mais recentes, que define o alunado dessa modalidade educacional:

[...] constituído por educandos que requerem recursos *pedagógicos e metodologias específicas*. Genericamente chamado de portador de necessidades especiais, classifica-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados) (Política Nacional de Educação Especial, 1993). (grifo do autor)

Nesse documento – Política Nacional da Educação Especial – elaborado com base na legislação brasileira, há um chamamento para a participação de todos. Ele “destaca a importância da participação conjunta, dos três níveis governamentais (federal, estadual, municipal) e da sociedade na melhoria da educação dos portadores de necessidades especiais” (MAZZOTTA, 2005, p. 132). Com isso, há uma “certa mudança de postura administrativa do MEC” (2005, p. 132).

Comprovam esse desejo de abranger a todos os envolvidos diretamente ou indiretamente na educação alguns programas em andamento na busca da expansão do atendimento, preferencialmente na rede regular de ensino. O de maior destaque é o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, em execução em todos os Estados e no Distrito Federal. Envolve “144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores para outros 2.583 municípios da sua área de abrangência. A meta é ampliar, até 2006, as ações do programa para 4.646 municípios alcançando o percentual de 83,5% dos municípios brasileiros” (MEC/SEE).

Uma das metas deste programa é levar a formação para gestores e educadores na busca da multiplicação de conhecimentos nas áreas específicas da educação especial em suas respectivas áreas de abrangência (MEC/SEE). É um programa que busca a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência nas escolas e salas de aulas do ensino regular, na realidade atual da educação brasileira.

O impacto desta política está expresso nos dados do MEC/INEP, que mostram um crescimento de 76,4% da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, passando de 110.704 alunos (24,6%) em 2002 para 195.370 alunos (34,4%) em 2004. Os dados do Censo Escolar de 2004 apontam para um total de 566.753 alunos com matrícula na educação especial, sendo que 323.258 estão matriculados na rede pública, representando 57% das matrículas (MEC/SEE).

Na trajetória da educação inclusiva e especial, alguns termos ganham maior visibilidade e aparecem de forma recorrente, basta lermos os documentos e relatórios do MEC, da SEEP ou o censo de 2004. O que são Escolas e Classes Especiais? O que são Salas de Recursos?

Uma pergunta simples e que sugere uma resposta fácil, mas um tema polêmico no atual contexto brasileiro.

Partindo da legislação, as Classes Especiais, segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, são incrementos à aprendizagem escolar de todos os alunos.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamenta-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso (DIREITO À EDUCAÇÃO, 2004, p. 16).

Essas classes estão inseridas nas escolas e funcionam como mais uma turma do ensino regular, com alunos matriculados, seguindo o calendário proposto para o ano letivo da escola. Algumas turmas de Classe Especial têm uma proposta pedagógica que equivale ao período de alfabetização e outras turmas têm uma proposta de adaptação e de conduta adaptativa.

E, na mesma resolução, o capítulo 10 aponta para as escolas especiais, como atendimento aos alunos que requeiram maior atenção nas atividades da vida autônoma e social e que na escola comum não estão conseguindo, especificando:

1º As escolas especiais, públicas ou privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN (DIREITO À EDUCAÇÃO, 2004, p. 16).

Sobre Escola Especial, Mazzotta afirma que são espaços organizados para atender exclusivamente os alunos diagnosticados com deficiência, usando o termo, alunos excepcionais. Nessas escolas não há atendimento para alunos “considerados normais” (1993, p. 26). Também, segundo o autor, algumas escolas especiais são criadas para atender algum tipo de deficiência: mental, auditiva ou visual.

De forma ampla, podemos dizer que as Escolas Especiais e Classes Especiais oferecem um “serviço especializado” (PADILHA e FREITAS, 2005, p. 16), sendo que as Classes Especiais oferecem esse serviço na escola regular. O aluno é matriculado na escola para frequentar a Classe Especial em turma incluída na escola regular. A Classe Especial acompanha toda a programação da escola. Algumas têm um programa pedagógico que equivale à primeira série do ensino fundamental. Outras trabalham pautadas na adaptação e conduta adaptativa desses alunos, para só após esse atendimento, poderem ser promovidas para uma primeira série do Ensino Fundamental.

Fávero (2004) traz outras colocações baseadas na legislação vigente, sobre o ensino especializado. Aponta que o atendimento especializado é uma modalidade e perpassa todos os níveis de ensino, mas que não se confunde com eles. Portanto as crianças com deficiência podem ter um atendimento especializado, mas devem freqüentar a escola regular. Acredito que esse é um debate que merece muita atenção e estudo dentro das escolas.

Quanto às Salas de Recursos, são serviços especializados oferecidos nas escolas regulares, com atendimento de um profissional capacitado na área da Educação Especial, que faz um acompanhamento pedagógico com alunos com deficiência. Esse atendimento é realizado individualmente ou em grupos de, no máximo, cinco alunos que, obrigatoriamente devem estar matriculados e freqüentando o ensino regular, pois esse atendimento é realizado em turno inverso ao da escola.

Para Mazzotta, a modalidade de Sala de Recursos é “classificada como auxílio especial” (1993, p. 25) mantido numa sala de aula da escola, com material e equipamentos especiais, para auxiliar alunos que precisam de acompanhamento direto para manterem-se na escola regular. Essa não é uma sala de aula de reforço didático ou de *aulas particulares* para alunos com dificuldades de aprendizagem. É um atendimento especializado, auxiliando nas possibilidades de cada aluno, considerando suas características e deficiências.

O desafio é que consigamos implementar o exposto nos vários documentos que dão destaque à educação especial e os esforços da SEEP e do MEC, na conscientização e divulgação da proposta de uma educação inclusiva, com a universalização de acesso e permanência de todos os alunos na escola.

Assim, será possível dizer que temos uma educação que é legal e que acontece para além do que está contido nas leis.

### **4.3 UM BREVE OLHAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL**

No Rio Grande do Sul, a inclusão surge como uma possibilidade de trabalho com todos os alunos nos espaços escolares. Associações vão se formando e há um grande debate, primeiramente em torno da integração do aluno com necessidades especiais, então chamados excepcionais.

No início dos anos 80 do século passado, escolas estaduais passam a manter turmas de classe especial, inicialmente apenas inseridas em seus espaços físicos. Após, com

determinação dos professores da Educação Especial, passam a fazer parte da programação da escola.

Essa inserção das turmas de Classe Especial não se deu de forma tranqüila. Houve debates (formais e informais) com o corpo docente das escolas. Algumas, não aceitaram abrir turmas dessa modalidade em seus espaços. Isso foi um ponto positivo, pois a escola que decidiu por ter turma de Classe Especial tinha o propósito de incluir todos nas aprendizagens escolares. Com isso, a abertura dessas turmas deu-se pelo desejo da escola e não pela imposição de leis, o que configura um avanço nas relações.

Atualmente, em escolas com turmas de Classe Especial, os alunos são promovidos para as turmas do ensino regular, após a avaliação *da professora* da educação especial. Embora não pareça, isso é um avanço considerável. Até metade dos anos 90 do século passado, era preciso uma triagem médica e psicológica para que a criança fosse promovida e incluída nas turmas de ensino regular, passando a freqüentar uma primeira série do Ensino Fundamental. Afinal, não podemos esquecer da história da inclusão de alunos com deficiência mental: somos fruto de um modelo médico-psicológico, com base na saúde e com forma de atendimento assistencialista e segregativo.

No Estado, multiplicam-se também Salas de Recursos, que auxiliam pedagogicamente os discentes e docentes. Inicialmente, eram mais freqüentes as Salas de Recursos nas escolas estaduais. Hoje há Salas de Recursos nas duas redes de ensino – estadual e municipal.

Há um debate sobre as turmas de Classe Especial inseridas nas escolas regulares. Qual é seu papel? Quem é o aluno dessa modalidade educacional? Esse debate emerge da própria Educação Especial e dos movimentos sociais que trabalham para a efetivação da inclusão de todos na escola.

Em 08 de dezembro de 2004, participei de uma reunião na Coordenadoria Regional de Educação de minha cidade sobre os enfoques que as Classes Especiais teriam a partir das várias reuniões realizadas em todo o Rio Grande do Sul, sob a orientação da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Várias questões foram enfocadas, uma das quais era a função da Classe Especial inserida na escola regular: terapêutica e preventiva ou pedagógica?

Os debates continuam e vários fóruns são realizados e algumas diretrizes específicas, elaboradas para todo o Estado.

## 5 OS “NÓS” – EU, TU E AS AMARRAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA

*“Não se iludir já é alguma coisa; mas é a partir daí que tudo começa.”*  
(Simone de Beauvoir)

Especialmente, quando nos referimos à educação inclusiva, muitas são as inquietações da comunidade escolar diante das políticas públicas apresentadas em documentos do governo federal e estadual (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e Plano de Estudo Estadual – PEEs) e da obrigatoriedade expressa nas leis. Somam-se a isso as convicções e os ideários pessoais, os paradigmas pedagógicos das nossas ações docentes e as exigências de inclusão de todos nos espaços escolares numa sociedade seletiva e excludente.

Como agir diante de tantas pressões e imposições para acolher e ensinar a todos, numa escola padronizada, com aprendizagens específicas, com tempos determinados e objetivos únicos para toda a série ou turma, com atividades repetitivas e rotineiras, inseridas numa tradição que se arrasta?

Como os docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental podem viver essa lógica padronizada da escola e, ao mesmo tempo, possibilitar o ensino e a aprendizagem de todos, no espaço escolar, respeitando as diferenças de cada um(a), neste espaço de ambigüidades e de diversificações, mas acima de tudo de perpetuação de uma escola cunhada neste tempo de rápidas mudanças e ao mesmo tempo de reforço ao padrão?

Como ser um professor que se autodenomina inclusivo e diz-se sem capacitação para essa atuação, se não há meio-termo para a inclusão? Werneck foi muito feliz ao afirmar que “não tem sido simples pensar sobre a inclusão, porque não existe meia-inclusão, assim como não existe meia-gravidez. Ou se está ou não se está grávida. Ou se defende a inclusão concordando com todos os seus princípios ou ainda não se defende a inclusão” (1997, p. 25).

### 5.1 O “NÓ” DA INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DA INCLUSÃO ESCOLAR: QUEM SE RESPONSABILIZA?

As ligações existentes entre o que vivemos e o que gostaríamos de viver estão no movimento dialético e permanente da própria vida. São essas contradições que nos imprimem

um ritmo de permanente insatisfação com fatos simples da nossa rotina diária ou com fatos complexos, como trabalhar para a efetivação de acesso e permanência escolar de todas as pessoas.

Quem são os responsáveis? Quem se habilita? Quem decide onde, quando e como cada ser humano vai obter as aprendizagens que devem ser ensinadas na escola?

A legislação brasileira é precisa e exigente: toda criança a partir dos 7 anos, obrigatoriamente deverá estar na escola e, preferencialmente ficar até concluir o ensino fundamental. Hoje, com estudos para implementação dos 9 anos do Ensino Fundamental, a criança deverá ingressar na escola aos 6 anos de idade. Como e onde fica a criança com deficiência mental?

Fica a questão: devemos – pela legislação – exigir que todos frequentem a escola regular, sem exceções? Uma educação que é legal... quais as possibilidades e limites da inclusão de todas as pessoas na escola? Isso é possível ou apenas desejável?

Sobre a inclusão de pessoas com deficiência mental, embora enfocando outros espaços sociais, Fávero escreve que “a regra principal para não discriminar é a seguinte: quem deve dar a última palavra sobre o que é recomendado ou não para as pessoas com deficiência são elas próprias ou seus responsáveis” (2004, p. 35).

Ao trazer a afirmação de Fávero (2004), em outro contexto, reforço a importância da decisão por conta da pessoa com deficiência, da sua família ou responsáveis, no respeito a sua forma de viver. Saliento o quanto é importante que a pessoa ou a família possam decidir.

Neste item, em relação à escola, devem valer as mesmas exigências legais – iguais para todas as crianças – da obrigatoriedade da educação escolar. De outro modo, estaria contradizendo tudo aquilo em que sempre acreditei. Portanto, a família deve, sim, ser penalizada pelo não cumprimento desta exigência.

À família cabe o direito de escolher a escola, regular ou especial, mas, obrigatoriamente, a criança tem que estar na escola. Também afirmo que a responsabilidade da obrigatoriedade de frequentar a escola cabe ao Estado, mas a escolha da modalidade educacional pode ficar a cargo da família.

Reforço: vale para a criança com deficiência o mesmo que é exigido para todas as crianças. Se assim não fosse, estaríamos catalogando crianças em “normais”. E, se há o normal, é porque também há o “diferente”. Seria um retrocesso. Estaríamos vivendo um faz-de-conta na inclusão. Conforme Bourdieu, quando faz referência à verdade do sistema escolar ou do espaço social sobre o acesso e as prerrogativas de escolaridade o “paradoxo do mentiroso” (2004, p. 223), que não é nada ao lado das dificuldades que provoca a mentira a si



mesmo. Ao selecionar as crianças, estaríamos mentindo sobre a inclusão escolar e social, e, apenas reproduzindo a sociedade atual, excludente.

Todos somos responsáveis pela inclusão social e escolar. Desse processo ninguém será dispensado.

## **5.2 O “NÓ” E “NÓS” NA SOCIEDADE ATUAL: ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA ESCOLA INCLUSIVA**

Um dos “nós” que reforçamos ou tentamos desfazer é o da efetivação da educação inclusiva numa sociedade que prima pela exclusão e que não oferece condições materiais e físicas – sem abordar as pedagógicas – para a implementação de uma escola com possibilidades reais de inclusão de todos os seus alunos.

Neste enfoque, o que desacomoda e articula novas inquietações é a questão que Rodrigues aponta, reforçando as contradições que estamos vivendo:

[...] surge-nos assim uma primeira questão: “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não é?” Esta pergunta é pertinente a partir da constatação das difíceis condições que as pessoas com dificuldades ou vítima de exclusão por diferentes motivos (gênero, etnia, pobreza, etc.) encontram nas nossas sociedades para poderem ter uma vida com dignidade e com qualidade (2005, p. 47).

Se nos desculpamos, dizendo que a sociedade não é inclusiva, nos resguardamos ao responder, sem nos comprometermos muito, com outra pergunta: por que a escola deve ser inclusiva?

Mas, por sermos humanos, somos cheios de contradições e vivemos hoje uma organização social que não aceita o estabelecido, mas pauta pela busca da superação de limites. O mesmo está acontecendo com a escola hoje. Werneck diz que a “escola só é escola se for transformadora” (1997, p. 61). Portanto, é nesse espaço que se efetivam ou se esvaziam propostas. Afirma também:

A escola é o começo de tudo. Se ela não alterar seus princípios, adeus sociedade inclusiva. Refiro-me aos princípios da inclusão que nada mais são do que os princípios da democracia. E não existe democracia sem educação, nem educação sem democracia. Por isso é correto afirmar que toda criança pode e deve ser educada. E, ainda, que toda a aprendizagem é legítima (1997, p. 61).

A educação inclusiva gera também outros conflitos, mais subjetivos, mais pessoais e ao mesmo tempo coletivos, pois polemiza, desacomoda nossas certezas, amplia nossas angústias, gera medos.

Participar da construção de uma sociedade inclusiva é como fazer “longos passeios” por nossas idéias e sentimentos. Cada pensamento é um monstro guloso a ser alimentado sem medo. Refletir sobre a inclusão acorda nossos monstros mais íntimos. Com alguns deles nunca havíamos nos deparado antes. Vem daí o desconforto causado pelos ideais da inclusão (WERNECK, 1997, p. 157).

Busco, em algumas constatações que fiz no espaço da escola e nas leituras realizadas, e que foram muito significativas nos entendimentos que tenho sobre educação inclusiva e escola inclusiva, pontuar as diferenças que existem entre educação e escola inclusiva.

A educação inclusiva, a própria expressão é uma palavra global, está presente em vários discursos, em muitos escritos, repetida e traduzida em certezas, pois é de domínio geral.

Milton Santos (1997) na obra “Ordem Universal, Ordem Local” chama a atenção quando fala do global e do local, fazendo referência aos espaços, às grandes empresas e aos territórios geograficamente estabelecidos e sem fronteiras para as transações comerciais e, acrescento, para a invasão terminológica, que vivemos hoje, que vão se estabelecendo como norma. Nesses processos globais, as telecomunicações criam espaços locais unidos pela mesma lógica de produtividade.

A ordem trazida pelos vetores da hegemonia cria, localmente, desordem, não apenas porque conduz a mudanças funcionais e estruturais, mas, sobretudo, porque essa ordem não é portadora de um sentido, já que seu objetivo – o mercado global – é uma auto-referência, sua finalidade sendo o próprio mercado global. Nesse sentido, a globalização, em seu estágio atual, é uma globalização perversa para a maioria da humanidade (SANTOS, 1997, pp. 267-68).

Os meios de comunicação, ao mesmo tempo em que massificam a educação, pelas redes de difusão global, impõem uma prática local que gera conflitos e/ou uma busca solidária. Ou como diz Santos, “é uma globalização perversa à maioria da humanidade” (1997, pp. 267-68).

A educação inclusiva, no espaço da escola, é uma exigência de todas as pessoas, que vivem no mundo “dito” civilizado e amplamente divulgados nesses meios de comunicação. Ela se caracteriza a partir da exigência: todos na escola. A forma como será realizada essa atividade fica a critério e responsabilidade de cada escola, o que facilita aos gestores públicos,

pois a escola será responsabilizada pelos caminhos da aprendizagem escolar de todos os alunos, ou seja, da inclusão escolar.

A educação inclusiva passa, assim, a ser uma prática local difícil e corroída por dúvidas e dificuldades de toda a natureza na escola e em toda a comunidade escolar. Como fazer uma escola inclusiva com poucos recursos, sem tempo para reuniões e debates e entraves físicos e estruturais? Apenas como uma imposição legal. Isso é legal?

Numa rápida analogia com o mundo econômico, posso constatar que, se antes, a economia mundial estava preocupada apenas com mão-de-obra barata, a educação parecia estar preocupada apenas com alunos dentro dos padrões considerados normais. Mudam as regras no mundo: a economia precisa mão-de-obra barata, mas com um mínimo de conhecimento e decisão, portanto, passa a impor, de forma global, a inclusão de todos nesse processo. Até por outras questões econômicas: o custo de cada aluno fora da escola. Embora essa questão não seja assim tão simples, possibilita perceber que a exigência da educação inclusiva não se faz num vazio, sendo importante, mesmo que de forma breve, fazer essas relações.

E a educação, produto social, precisa dar respostas. Com isso, acaba abrindo espaço, de forma local, para a inclusão de todos na escola regular. Afinal, a escola não é um espaço isolado, ao contrário, é o reflexo do presente e, ao mesmo tempo, reflete o futuro. Novamente um duplo sentido, agora da realidade que vivemos.

Quanto à escola inclusiva é uma ação local, faz referência a um espaço-tempo delimitado e concreto, se explicita por um cotidiano real e é definida por um lugar, com fronteiras que, por vezes, limita até mesmo a informação presente nos meios de comunicação. Mas é desses espaços locais, neste caso, da própria escola que a educação inclusiva se alimenta, se refaz e se reconstrói.

Não existe um espaço global, mas apenas espaços de globalização. O mundo se dá sobretudo como norma, ensejando a espacialização, em diversos pontos, dos seus vetores técnicos, informacionais, econômicos, sociais, políticos e culturais. São ações “desterritorializadas”, no sentido de teleagidas, separando geograficamente, a causa eficiente e o efeito final.

O Mundo, porém, é apenas um conjunto de possibilidades, cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares [...] (SANTOS, 1997, p. 271).

Rodrigues, ao falar da sociedade como um “mar de exclusão”, da escola e da educação inclusiva, explicita esse tempo e espaço e esclarece: “É por este motivo que preferimos a expressão ‘Educação Inclusiva’ em lugar de ‘Escola Inclusiva’, queremos

significar que a escola não deve se ‘balcanizar’ ou fechar, criando ‘paraísos’ isolados da comunidade” (2005, p. 47).

A expressão *educação inclusiva* chama a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, sob pena de se tornar um processo realmente ineficaz. A *escola inclusiva* é o espaço que abriga todas essas pessoas, especialmente *todos* os alunos.

Os maiores “nós” que temos de desatar na busca de alternativas para uma escola inclusiva, em uma sociedade excludente é, em primeiro lugar, compreender que, ao produzirmos práticas pedagógicas inclusivas, estamos criando condições para efetivar uma educação de qualidade a todos os alunos. Nesse movimento, precisamos de permanente estudo e aprofundamento, respaldados nos encontros com colegas e teóricos da educação. Em segundo lugar, é preciso superar as amarras que nos prendem a uma escola tradicional, na qual se supõe que todos aprendam do mesmo jeito e ao mesmo tempo e onde todos são avaliados-medidos com os mesmos instrumentos, utilizando os mesmos critérios na busca apenas da aprovação/reprovação.

Numa escola inclusiva, a comparação entre alunos não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado. Dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas têm atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender (BEYER, 2005, p. 31).

Somos “nós”, professores e professoras, gestores e coordenadores pedagógicos, abertos, disponíveis, unidos à comunidade escolar e à sociedade local, com entendimentos e provocações globais, que temos de desatar esses “nós”, percebendo os paradigmas sociais que nos sustentam, quebrando tabus, superando preconceitos e exigindo espaço para conversarmos. Nunca foi tão urgente abrir espaços e encontrar tempo<sup>1</sup> para pensar<sup>2</sup> e conversar – para pensar a escola além fronteira dos espaços e tempos escolares...

---

<sup>1</sup> No espaço da escola, vivemos ouvindo e dizendo que não há tempo para nada, nem para “nós” mesmos. Para Mario Osório Marques, o que falta não é o tempo, é a paixão – ao fazer referência ao ato de escrever, que transporto para os encontros na escola. “Qual o viciado que não encontra tempo e jeito para a sua cachacinha no boteco? O tempo não é sólido que não se possa recortar em fatias para melhor distribuí-lo, nem líquido sem consistência e densidade/duração apropriada” (MARQUES, 2003, p. 15).

<sup>2</sup> Continuando com Mario Osório Marques: “pensar é conversar consigo mesmo”.

[...]. Ora, se a sociedade está longe de ser inclusiva, poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão? De certa forma é como transpor para o domínio educativo o célebre dilema dos revolucionários marxistas quando debatiam se seria possível existir socialismo num só país. Uma escola inclusiva numa sociedade que não o é, não parece realmente desejável, muito menos, possível, dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido” (RODRIGUES, 2005, p. 47).

Com isso, não estou pondo nos ombros dos professores todas as mazelas da educação e da sociedade, mas, sim, reavivando o compromisso de rever as políticas, de se perceber como sujeito e objeto, sendo arrastado e arrastando conceitos, valores e pessoas. Encontrar tempo para pensar não é só necessário, mas fundamental, sob pena de a profissão “professor” ir se esvaziando.

Nesses espaços e tempos gerados na escola, precisamos de momentos para pensar e conversar, estudar e analisar nossa vida de professor, respaldados nos acontecimentos mundiais, em todas as áreas, e nos conceitos que fundamentem e justifiquem a nossa ação de “professorar”.

Precisamos, portanto, sair do estudo que apenas visualiza os fatos locais e rotineiros e ataca os problemas daquele cotidiano, naquele local, aceitando silenciosamente os sucessos e enfocando os insucessos dentro do espaço escolar, que nos inibem, acanham, humilham e impedem de enxergar que não estamos isolados. Divulgar e dialogar com outras comunidades escolares e a sociedade sobre os sucessos e os insucessos de propostas e ações inclusivas, é pensar em uma escola inclusiva que gera alternativas para uma educação inclusiva, que ultrapassa fronteiras, e conta com a boa vontade e compromisso pessoal dos professores, mas busca apoio e ajuda na comunidade, na família e na mídia.

Esse é o grande “nó” sobre o qual “nós”, professores, teremos que pensar e conversar: o desafio de como fazer uma prática docente que possibilite criar uma escola inclusiva nas condições adversas da educação de todo o país?

Como ter alternativas de transformação, debatendo-nos com a exigência legal e amorosa de acolher a todos os alunos, numa sociedade que exige a inclusão e que seleciona, classifica e elege os “melhores” – quando os professores conseguem se perceber inseridos neste contexto de exclusões? Assim, o “como fazer” é um desafio.

Esse desafio leva a outras inquietações: por que essa resolução está na legislação e é tão difícil de ser realizada? Por que a sociedade exige a inclusão e, ao mesmo tempo, a sociedade discrimina muitos seres humanos? Poderia seguir a explicação simples de que está na ordem global e é local, pela interdependência planetária que se estabelece, e, também por ser uma condição humana. Mas seria dizer muito pouco sobre tema tão complexo.

Sigo Mario Osório Marques (2003), grande mestre, apaixonado e apaixonante, o “importante é começar e ter paixão”.

### **5.3 AS ARMADILHAS DA “LAÇADA” NO REFAZER DOS “NÓS”: ALTERNATIVAS OU FALÁCIAS?**

Nas leituras que realizei durante esta pesquisa sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, vários enfoques foram se somando e auxiliando na formatação de idéias sobre a possibilidade de uma escola que acolha todos os alunos e ensine a eles.

Duas correntes se materializam na literatura especializada sobre educação inclusiva: uma radical que não aceita a separação, considerando segregação, em espaços especializados como em Classes e Escolas Especiais, e exige a frequência de todos os alunos no Ensino Regular. Outra, que aceita no processo de inclusão ofertas de atendimento especializado na busca de uma inclusão paulatina, que respeite as diferenças de cada um e busque possibilidades de aprendizagem para todo o alunado no ensino regular.

Padilha e Freitas denominam de forma didática essas duas correntes, enfatizando que uma delas é a da “inclusão” e a outra da “inclusão total” (2005, p. 16).

Os da corrente da inclusão total, os mais radicais, “defendem a idéia da inclusão total, ou seja, a eliminação de qualquer serviço especializado (*continuum* de serviços da educação especial)” (PADILHA E FREITAS, 2005, p. 16) no contexto da escola. Apontam que, nessa idéia de inclusão total, “todos os alunos devem freqüentar apenas a escola comum de ensino regular em tempo integral, independentemente da deficiência ou grau de comprometimento da mesma” (2005, p. 16). Qualquer tipo de atendimento escolar deverá ser realizado na escola regular de forma a não discriminar, mas dentro deste espaço.

Já a corrente que defende a inclusão de forma moderada, “prima pela manutenção dos serviços especializados e reconhece a educação inclusiva como possibilidade de transformação e qualificação do ensino tradicional excludente” (PADILHA e FREITAS, 2005, p. 16). Os que acreditam nessa forma de inclusão escolar admitem “as limitações da escola comum para acolher e prover as necessidades dos alunos com deficiências mais acentuadas” (2005, p. 16). Enfatizam uma inclusão moderada e vêem as barreiras da escola tradicional, os inconvenientes apontados pela sociedade e as diferentes deficiências dos alunos e percebem a importância e a manutenção das escolas e classes especializadas no atendimento de alunos com deficiência.

As duas correntes – radicais e moderados – acreditam na inclusão de todos os alunos na escola, mas ambas têm entendimentos distintos sobre o atendimento escolar das pessoas com deficiência. Em relação à manutenção de serviços especializados para essas pessoas, pesquisadores, estudiosos e teóricos da educação apontam divergências significativas. O mesmo é percebido pelas professoras que trabalham com esse *continuum* de serviços<sup>3</sup> especializados e as professoras do ensino regular.

Pelas falas ouvidas e os debates gerados nas reuniões de que participei com as professoras de Educação Especial em relação às correntes pedagógicas da inclusão, percebi que essa é uma questão cheia de reservas, pois ainda provoca muitos anseios. Conversas crivadas de: “talvez; quem sabe; parece; pode ser; será?”, como revelam estas falas de professoras:

*- Retirar todo e qualquer tipo de atendimento especializado não ajudaria na inclusão de todos na escola. Há crianças que precisam de um tempo de adaptação nas turmas de classe especial (Professora da Educação Especial em reunião, junho de 2004).*

*- Eu acho que é muito difícil para um só professor dar conta de alunos com comprometimentos mais sérios. Para esses alunos é preciso um atendimento mais individualizado na Classe Especial incluída na escola. Esses alunos participarão de tudo dentro da escola, mas estarão estudando numa turma menor (professora de Classe Especial – Deficiência Mental).*

Nessas falas, fica explícito que essas professoras da Educação Especial, por trabalharem com crianças com deficiência, apontam as barreiras para a inclusão, primeiro do próprio aluno, na forma de “adaptação” e, também do professor, pela dificuldade de trabalhar com turmas numerosas, realidade atual das escolas gaúchas, com alunos que precisam de muito mais que um “atendimento individualizado” e um “acompanhamento permanente”.

---

<sup>3</sup> *Continuum* de serviços seria o apoio pedagógico especializado no espaço escolar envolvendo professores de diferentes funções, apontado no Parecer CNE/CEB N. 17/2001, Classes comuns – abrange professores da classe comum e da educação especial e pode contar com a colaboração de outros profissionais, como o psicólogo escolar; Salas de Recursos – serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especialista que suplementa (no caso do superdotado) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns do ensino regular; Itinerância – serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professor especializado, com visitas periódicas às escolas para trabalhar com alunos e com os respectivos professores da classe comum do ensino regular; Professor-intérprete – profissionais especializados para auxiliar alunos surdos ou sérios comprometimentos de comunicação e sinalização (DIREITO À EDUCAÇÃO, 2004, p. 341).

O olhar dessas professoras é reforçado e ampliado nas afirmações de Carvalho:

As barreiras para a aprendizagem não existem, apenas, porque as pessoas sejam deficientes ou com distúrbio de aprendizagem, mas decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações entre aprendizes e os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades. [...]

Elas não estão, apenas, nos alunos, nos professores ou nas relações entre eles e entre a escola e as famílias: existem barreiras em todos os componentes do sistema educativo, nos níveis macro e micropolíticos (2003, pp. 51-2).

As professoras da Educação Especial, talvez por trabalharem diretamente com esse alunado, percebem de forma mais concreta essas barreiras que se impõem para além da formação, da escola e das condições que sustentam a ação docente. Estão na sociedade, na cultura da exclusão e de modelos padronizados e impostos por essa mesma sociedade.

Dessas falas, é possível afirmar que, para inclusão de todas as crianças na escola, será preciso um forte e profundo debate sobre as correntes pedagógicas da inclusão. Bourdieu pode ser referência ao tratar da classificação e das formas de classificação escolar:

É na verdade mais difícil nesse caso colocar entre parênteses as funções sociais do sistema de classificação que é profundamente dissimulado e que está no princípio de todas essas classificações sociais que determinam ou legitimam as primeiras (2004, p. 188).

O certo é que não podemos selecionar crianças pelas características de suas deficiências, mas teremos que pensar no melhor espaço escolar para cada criança. Essa é uma forma de superar as barreiras. Dilema encontrado na prática escolar e nas leituras de estudiosos e pesquisadores que se identificam com a corrente moderada, como Carvalho (2003; 2004), Padilha e Freitas (2005).

Nas conversas com as professoras, outro “nó” que está sendo pensado é o da função da Classe Especial inserida na escola.

*- As turmas de Classe Especial, que funcionam nas escolas regulares, têm de ter uma proposta pedagógica. Têm que ter um planejamento pedagógico* (Professora da Educação Especial, em reunião, junho de 2004).

Se, entre as professoras da Educação Especial há um debate não conclusivo sobre as correntes pedagógicas, nas análises que fiz, aparece a necessidade, embora não de forma unânime, de as turmas de Classes Especiais inseridas na escola regular terem uma proposta pedagógica.



Esse entendimento de proposta pedagógica passa pela função dessas turmas, pois, se estão no espaço escolar, deverão atender às exigências de uma escola: ter um trabalho pedagógico com aprendizagens significativas para o mundo social em que vivemos.

Nesse mesmo enfoque, nos “nós” que estamos formatando ou desfazendo para refazê-los na busca de entendimentos para vivermos de uma forma acolhedora a idéia e a prática da escola inclusiva, aparece a posição dessas professoras sobre a necessidade ou não de classes especiais, conforme as diferentes deficiências:

*- No caso dos surdos, tem que se manter as turmas de classe especial, pois são eles que não desejam estar nas turmas do ensino regular, pois têm outra linguagem – a língua de sinais. É uma linguagem deles* (Professora da Educação Especial, em reunião, junho de 2004).

As turmas de alunos surdos<sup>4</sup> geralmente estão inseridas na escola regular com uma proposta pedagógica definida, com um programa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este é mais um “nó” que une as amarras dessa rede que formatamos na busca da inclusão escolar e que não aparece na convergência de idéias especificamente no tocante à proposta de ensino desse *continuum* de serviços, abordado pelas professoras da Educação Especial e do Ensino Regular.

Como lidar com as diferentes deficiências – mental; múltiplas; auditiva; visual e física – nas práticas docentes, na sala de aula?

Na fala das professoras há um desejo não claramente explícito da permanência desse *continuum* de serviços especializados no apoio docente no ensino regular. Não desejo estabelecer um confronto entre essas falas, mas abrir possibilidades de diálogo que auxiliem a perceber o que estamos vivendo dentro da sala de aula na inclusão de pessoas com deficiência.

Neste enfoque, é importante considerar o repertório pessoal de cada professora – Educação Especial e Ensino Regular –, suas experiências e vivências na escola.

Ao fazer referência à extinção das Classes Especiais, num debate aberto pela corrente radical de inclusão, uma das professoras demonstra preocupação com os alunos com deficiência mental com comprometimentos mais sérios:

---

<sup>4</sup> No caso de alunos surdos, as professoras afirmam ter muita dificuldade de comunicação, primeiro porque cada aluno vem com signos de comunicação entendidos pela família; segundo, porque há uma língua diferente, a linguagem de sinais que é universal e que muitas não dominam; e, terceiro, porque se sentem sem preparo para trabalhar com esse alunado, pois os saberes específicos da Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil não dão suporte teórico para uma intervenção de qualidade.

- [...] *Eu acho que o aluno com deficiência mental que é comprometido realmente, se ele for colocado na Classe Regular, em vez de ser inclusão vai ser exclusão [...]* (professora de 1ª a 4ª série e EJA).

Essas abordagens reforçam a importância do debate consciente com toda a comunidade escolar, para ir desatando “nós” arraigados na cultura escolar e social. É preciso ter muito cuidado para não gerar nova exclusão das pessoas com deficiência, apenas dizendo que estão frequentando a escola regular obrigatória. Essa é uma preocupação de todas as professoras e endossada por pesquisadores, teóricos e estudiosos da temática:

No entanto, inserir esses aprendizes nas escolas comuns, distribuindo-os pelas turmas do ensino regular, como “figurantes”, além de ser injusto, não corresponde ao que se propõe no paradigma da educação inclusiva e, de igual modo, não vamos contribuir para seu desenvolvimento integral (CARVALHO, 2004, p. 109).

Percebi as muitas reticências em relação ao destino dos atendimentos especializados e a preocupação sobre esses caminhos, nas falas das professoras da Educação Especial. Já as professoras do ensino regular das escolas que pesquisei e com quem tive encontros ao longo deste período de coleta de dados, discutem o “serviço especializado” (PADILHA e FREITAS, 2005, p. 16) e acreditam que, se não é o melhor caminho para a inclusão dos alunos com deficiência mental na escola é o único caminho que conhecem e que vivenciam.

Pude constatar o desejo das professoras do Ensino Regular e da Educação Especial, no sentido de manter as Classes Especiais, com algumas sugestões de que essas turmas tenham uma proposta pedagógica definida no coletivo da escola. Isso vale principalmente para os alunos com comprometimentos maiores ou condutas agressivas:

- *Eu acho que com alunos mais comprometidos, que são autistas, com deficiências múltiplas [...] é impossível ajudar eles a aprenderem. Eu vejo que não tem como eles ficarem na turma regular. Tem que ter a Classe Especial ou a APAE. Essas crianças com deficiência e agressividade acentuada, não dá, tem que ter a Classe Especial, é fundamental. Incluir exige que a gente pense o que está fazendo [...]* (professora de 1ª e 3ª série).

Estas professoras observam também que o trabalho realizado nas Classes e Escolas Especiais é melhor e mais direcionado, tendo em vista que é feito por especialista e com número reduzido de alunos. Alegam que o elevado número de alunos dificulta o seu trabalho. Sintetizo isso nas falas de algumas professoras:

- *Trabalhar com uma turma de 8 a 12 alunos, ou menos, é muito diferente de trabalhar com uma turma de 30 alunos, cada um com suas diferenças. [...]* O professor da

*educação especial tem mais condições de tratar com a família e de trabalhar com a criança, principalmente com as crianças que são violentas, que agredem com facilidade (professora da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental).*

As professoras ressaltam que a professora da Educação Especial está mais preparada. Apontam as dificuldades que elas mesmas têm, tendo em vista que trabalham com uma diversidade de questões sociais e que precisam dar atenção a toda a turma do ensino regular. Como têm na turma alunos com deficiência, teriam que dar conta desses problemas sociais, além desse alunado:

*- Não pensem que são só as crianças com necessidades especiais que nós temos que trabalhar. Também aquele que perdeu a mãe, está cheio de bicho-de-pé, vem morto de fome, etc. O professor da educação especial tem mais condições de lidar com essas deficiências (professora da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental).*

Na percepção das professoras, a realidade da escola, com os inúmeros problemas sociais com que se defronta, dificulta a inclusão dos alunos com deficiências, como expressa a fala de uma professora:

*- [...] imaginemos um professor, recém-formado, que chega numa sala de aula de ensino pré-escolar ou fundamental – vamos ser otimistas –, com aproximadamente 25 crianças, sendo que 01 ou 02 alunos possuem deficiências diferenciadas. Como deverá proceder? Como deverá preparar a sua aula? Deverá dedicar-se à maioria? Mas, e a inclusão, como fica? Que métodos utilizar? E a aprendizagem, será satisfatória?... (professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).*

Para essas professoras, as situações que estamos vivendo são realmente assustadoras, não pelo fato de trabalhar com crianças com deficiência, mas pelas condições que estão enfrentando na educação de todos os alunos na escola. Reforço isso: os professores percebem não apenas as dificuldades dos alunos com deficiência mental, mas os desafios para trabalhar com todos no espaço escolar. Esse enfrentamento é que preocupa e desacomoda.

Esse desassossego começa com questionamentos dos professores e com suas vivências em situações reais de convívio.

Numa escola com prática pedagógica centrada no paradigma tradicional, com a cultura de igualar as aprendizagens escolares em idênticos ritmos e tempos fica visível a diferença de saberes e de aprendizagens dos alunos. Como aparece nesta afirmação:

*- Olha, ele sabe que está sendo tratado de forma diferente. Porque só para ele é dada atividade diferente? Eu trabalho com todos [...] e posso estar fazendo errado, mas dou para ele as mesmas atividades. Ele não consegue fazer e eu avalio o que ele fez. Vou até ele e*

*faço outras perguntas e peço para responder. Mas ele sabe que é diferente. Eu só sei ser professora assim. Faço a mesma atividade para todos* (professora de 5ª série).

Para alguns professores, no caso do aluno com deficiência mental, a turma percebe que há diferença e que ele tem dificuldade de aprender. Quando o próprio professor começa a dar atividades diferentes só para esse aluno, a turma percebe e a própria criança com deficiência pode se sentir excluída, conforme dizeres de uma professora:

*- [...] porque o tratamento vai ser diferente, ele vai se sentir diferente, os outros vão tratar ele diferente se ele não acompanhar a turma na aprendizagem, eu tenho observado assim, crianças lá na escola percebem as dificuldades que eles têm* (professora de 1ª a 4ª série e EJA).

Essa é uma preocupação que ouvi muito: a própria criança com deficiência sentir-se excluída e de o professor não conseguir atender a todos os alunos no espaço da escola. Há sempre um dizer, evidenciando o comprometimento apresentado na interrogação de como será a inclusão escolar, se nós, professores, não conseguirmos trabalhar com todos e superar as barreiras da cultura escolar e social.

Nessa ótica do próprio aluno se sentir excluído, pesquisa realizada por Batista e Enumo (2005) expõe essas incertezas e angústias<sup>5</sup>, ao investigar o relacionamento e o convívio de alunos incluídos no ensino regular.

Reforçam esse sentimento de dificuldades que temos hoje, os dizeres de uma professora que não é especialista em Educação Especial, quando afirma que é preciso manter esse *continnum* de serviços:

*- Eu acho assim, a extinção das Classes Especiais pode acontecer com as turmas de surdos, com as turmas de cegos, mas não com as Classes Especiais de alunos com deficiência mental. Eu acho que o DM que é comprometido realmente, colocado na Classe Regular, em vez de ser inclusão vai ser exclusão [...]. Sabe, eu acho que assim não vai haver inclusão, vai ser o oposto, o tiro vai sair pela culatra* (professora de 1ª série do Ensino Fundamental e alfabetização da EJA).

Então, como as colegas irão fazer para atender às exigências legais e fazer da educação uma atividade pedagógica legal?

---

<sup>5</sup> Os autores pesquisaram “a interação social entre três alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental com Deficiência Mental (DM) e seus colegas, em três escolas-pólos municipais de Vitória, ES”. Tiveram como objetivo descrever e analisar as relações entre os companheiros de escola, tendo como referência alunos com deficiência mental, incluídos na escola. “Esses dados foram compatíveis com aqueles obtidos nos testes sociométricos, mostrando que esses os alunos com DM são menos aceitos e são mais rejeitados do que seus colegas, passando a maior parte do tempo de recreio sozinhos, demonstrando dificuldades para iniciar, manter e finalizar os contatos sociais com os colegas” (BATISTA e ENUMO, 2005, p. 1).

Embora de forma mais tímida, geralmente há alusão a alunos com comprometimento severo permanecerem nos atendimentos especializados. Emerge, com isso, uma nova questão: *Também tem aqueles com maior comprometimento e os professores do ensino regular não conseguirão trabalhar. Esses alunos deverão freqüentar as turmas de Classe Especial ou Escola Especial? Quem dirá qual aluno pode ir para o ensino regular e qual aluno permanecerá na Educação Especial?*

Esse é um “nó” real porque poderemos voltar a uma nova seleção ou classificação. Também fica sem resposta conclusiva a questão de quais caminhos a educação especial deve tomar? Posso afirmar isso, com base nas várias reuniões a que assisti e nas conversas que tenho com colegas da Educação Especial. Vejamos esta fala:

*- Hoje as escolas não conseguem dar conta das crianças das classes populares, têm muitas dificuldades [...]. Esses desafios de aprendizagem, de conduta, etc., e acabam atirando a criança para fora da escola (professora da Educação Especial).*

Em verdade, nossos inimigos estão dentro de nós, das nossas falas. Não sabemos “o que é melhor para a educação especial” e nem como viver a educação inclusiva “possibilitando aprendizagem a todos” neste momento tão conturbado de conceitos.

Diante de tantas inquietações, essas professoras percebem também que falta investimento e comprometimento dos governantes, com a escola de qualidade para todos, tornando difícil a inclusão de alunos com deficiência:

*- Além do mais, infelizmente, há muitos anos o governo busca quantidade e não qualidade na educação (um verdadeiro caos) [...] (professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).*

Algumas professoras destacaram a importância do auxílio da coordenação pedagógica, para que se efetue a inclusão, como revela esta fala:

*- Não é difícil incluir, porque, no meu caso, eu tenho ajuda dela (referência à coordenadora pedagógica da escola). Não sei como seria (silêncio)... eu acho que é possível, mas não é fácil. Se algum professor disser que é fácil, sem ter formação nenhuma e sem ajuda de outros (colegas), eu acho que ele está mentindo ou é uma “coisa” como professor, (risos), ou nem se deu conta quem são seus alunos (Professora de espanhol do Ensino Fundamental, novembro de 2004).*

Embora eu perceba a atividade de professor como solitária nos encaminhamentos, enfrentamentos e decisões em sala de aula, vejo que a inclusão escolar não é e nem pode ser uma atividade individualizada, como afirmou Rodrigues (2005). Ao contrário, precisa ser vista como resultado de um agir coletivo e cooperativo, para assegurar o direito de todos.

Configura-se, assim, um debate geral que passa pelo auxílio das atividades rotineiras e pontuais – execução das atividades, recreio, banheiros, etc. – até o acompanhamento do planejamento pedagógico. Acrescento, com palavras de Carvalho: “O cumprimento desse direito deve estar introjetado em cada um dos que trabalham na escola, não mais por piedade, filantropia ou porque são ordens a serem cumpridas” (2004, p. 106).

Nós, professores, estamos neste labirinto que parece sem saída. Acredito que essa “saída” tem que ser uma prática da escola, gestada com o coletivo de cada comunidade escolar, com estudos e informações do que está acontecendo na sociedade e no mundo. Precisamos encontrar respostas que, mesmo coletivas, passam pelo desejo de cada professor incorporá-las em sua prática pedagógica.

O desafio é grande e acredito que o começo é o desejo de cada um e a percepção dos muitos caminhos que se apresentam e, principalmente, da obrigatoriedade contida na legislação atual e na exposição veiculada na mídia. Não para dizer que estamos incluindo, porque somos obrigados pela lei, mas para saber que isso é um direito de todos e já assegurado em lei.

#### **5.4 NAS LAÇADAS DA LEGISLAÇÃO: UMA EDUCAÇÃO QUE É LEGAL**

A educação inclusiva não pode ser vista e pensada apenas como extensão da Educação Especial. Precisa ser entendida para além, como uma possibilidade de trabalhar com todas as diferenças no espaço escolar. Esses entendimentos estão bem definidos na legislação brasileira.

A inclusão escolar é, portanto, uma educação que é legal e deve ser buscada em todos os espaços da escola. Mas não é uma busca solitária. Tem que ser tarefa coletiva da escola e da sociedade.

Como trabalhar a inclusão que possibilite aprendizagens a todos? Como nos incluirmos nessa discussão, partindo do lugar privilegiado de quem está vivendo esse desassossego? Quem nos ouve e quem nos auxilia a gerar novas possibilidades? Que entendimento temos sobre Educação Inclusiva e Educação Especial?

Um começo pode ser pela própria legislação: estudar e refletir, principalmente nos encontros e reuniões escolares, com a finalidade de compreender o que está posto na legislação sobre o assunto.

Nas reuniões pedagógicas da escola, podemos refletir sobre os primórdios da história da educação brasileira, para entender a preocupação com a educação de todos nos espaços da escola. Isso é fundamental para compreender a legislação atual e nossas práticas docentes.

Se foi a partir da Lei 9394/96, LDBEN que começamos a viver a necessidade de um fazer pedagógico inclusivo nas escolas, devemos saber o que ela diz sobre o tema, principalmente em relação à educação especial. Estudar os artigos 58 e 59 é um primeiro e decisivo passo para compreender e efetivar uma educação inclusiva.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – 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;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDB – 9394/96).

Está bem explícito, no artigo 59, que os professores serão especializados para trabalhar com “esse alunado”. Surge a diferenciação de profissionais: os especialistas em educação especial e os não-especialistas.

Essa lei foi determinante para as condições que temos, início para a compreensão da necessidade de aceitação das diferenças, embora não da compreensão das possibilidades de aprendizagem, mas do recebimento desses educandos fora do espaço da casa e das escolas especiais. Esse é um marco na sociedade que começa com a Constituição Federal de 1988.

Abro outro debate: o que é um professor especializado para trabalhar com a educação inclusiva na Educação Infantil e de 1ª a 4ª série? Será o professor formado em Educação

Especial ou é o professor formado em Pedagogia – Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental?

Segundo a Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 18, que faz referência ao previsto no artigo 59 da LDBEN, sobre a formação para os professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, complementado no parágrafo primeiro:

§1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (DIREITO À EDUCAÇÃO, 2004, p. 16).

Com base em minha prática docente, na vivência de coordenadora pedagógica, na atuação como professora de curso de formação e de pesquisadora, referendadas nas conversas com colegas, estou convencida de que há uma única resposta para a pergunta sobre qual é a formação para o professor trabalhar com proposta inclusiva na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: é o professor especializado em trabalhar com a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, formado no magistério, Curso Normal Superior ou no Curso de Pedagogia. A Educação Especial é apenas mais uma modalidade de educação escolar e deve perpassar toda a Educação Básica.

Em dizeres de Eugênia A. G. Fávero:

A LDBEN cita outras modalidades, em capítulos destacados da Educação básica e superior; ou seja, não podem, sozinhas (separadas da escolarização oferecida nas etapas de ensino), expedir certificação equivalente ao Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Tais modalidades são: a Educação Profissional e a Educação Especial. Portanto, está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui nenhum nível ou etapa de ensino. Assim, a Educação Especial, ou atendimento especializado, é um instrumento e complemento, e, como tal, sempre deverá estar presente na Educação Básica e Superior para os alunos que dela necessitarem (2004, p. 86). (Grifos da Autora<sup>6</sup>)

---

<sup>6</sup> Eugênia Fávero é Procuradora da República desde 1997 e foi Procuradora Regional dos Direitos do Cidadão no Estado de São Paulo – biênio 2002-04.



Sem dúvida, a educação é um direito de todos, ou seja, todos deverão frequentar a escola – qualquer escola – para aprender. E, a aprendizagem? E, o ensino? Aqui está o problema ou a solução: como realizar o aprender/ensinar com e para todos? Quais as contribuições das Classes Especiais e das Escolas de Educação Especial?

Entendendo-se o ensinar como um fazer moral, ele possui um propósito para quem o faz. Há fatores que os professores valorizam, que desejam alcançar através do ensino. Há ainda fatores que eles não valorizam, fatores que eles receiam que não funcionem ou que, realmente, possam causar danos às crianças sob sua responsabilidade. Os propósitos dos professores motivam seu fazer [...] (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 35).

Afinal, que escola é essa que deve receber todos, se as professoras do Ensino Regular confessam em suas falas que não têm condições de, sozinhas e sem uma formação continuada, trabalharem com todos sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de nenhum dos alunos? Há uma tendência de visualizar a Educação Especial como espaço propício para a aprendizagem dos alunos com deficiência mental severa. Como fazer?

## **5.5 AS ARMADILHAS DO EXIGIDO E DO VIVIDO EXPOSTO NAS FALAS DAS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR NO TRABALHO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

O desafio é acolher a todos os alunos e incluí-los nas aprendizagens escolares de forma a garantir saberes específicos de cada série. Mas isso é complexo e parece realizado de forma isolada e individualizada, deixando a cada professor a decisão de buscar subsídios pedagógicos para incluir todos na escola.

As professoras, de maneira geral, queixam-se da falta de formação e preparo para lidarem de forma adequada com alunos com deficiências. Uma das professoras ouvidas afirma:

*- Na realidade, no Brasil, são criadas normas de cima para baixo, e todos devem respeitá-las. A escola deve propiciar uma educação inclusiva para todos, não podendo e/ou devendo excluir, pois partem da premissa básica de que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado”, mas esse mesmo Estado, não proporciona condições e formação adequada aos profissionais que terão que enfrentar essa nova situação (professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).*

Nessa fala, fica evidente a visão de que a inclusão escolar é mais que uma questão exclusiva dos professores, mas um enfrentamento de toda a sociedade. Começa com o “governo” que exige, mas não oferece condições para inclusão escolar na escolarização básica até a formação profissional. Isso, aliás, não pode ser feito de forma breve e em encontros ocasionais:

*- A preparação, o aprimoramento desses profissionais para trabalharem com alunos de diferentes limitações é primordial, é uma tarefa árdua e não pode ser feita do dia para noite, requer estudo, adaptação... [...] (professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).*

Sobre a formação dos professores existem documentos que referendam o tema. Os Referenciais Nacionais para a Formação de Professores (1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abordam a formação do professor.

“A formação começa na escolha do curso profissional, deve estar inserida no movimento de profissionalização do professor” (LARANJEIRA et al, 1999, p. 19) e a formação inicial “em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos” (1999, p. 19).

Para essas autoras:

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso se reflete nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na metodologia, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores (1999, p. 23).

Quanto à formação e desenvolvimento profissional permanente, ou formação continuada<sup>7</sup> e em serviço, Laranjeira et al (1999) dizem que essa formação é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento e isso pede que o professor tenha disponibilidade para a aprendizagem; que a formação possa ensinar o professor a aprender e que o sistema escolar do qual ele faz parte dê condições para continuar aprendendo. Para isso, a formação permanente e/ou contínua do professor deve ser exigência constante, pelo desenvolvimento profissional, pelas transformações por que passa o professor, pelas transformações dos alunos e da sociedade e pelas mudanças rápidas dos conhecimentos.

A formação continuada “não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas,

---

<sup>7</sup> Referências sobre a formação continuada e em serviço nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Docente para a Educação Básica estão no capítulo 6 deste trabalho.

ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor” (LARANJEIRA et al, 1999, p. 19).

Há um desejo esboçado em muitas das falas das professoras sobre a importância da formação, como tarefa indispensável à educação escolar, não restrita à educação da pessoa com deficiência mental, mas a todas as diferenças. Isso estimula a encontrar caminhos para a educação inclusiva e para superar o confronto entre inclusão e educação especial. Também para perceber que a inclusão escolar não pode ficar só para os professores e a escola, mas é tarefa dos gestores públicos, dos governos municipais, estaduais e federais.

Nesse enfoque, pergunto: como fazer com os alunos que estão chegando, se não está acontecendo um olhar mais comprometido dos gestores públicos? Como fazer cumprir a legislação existente? Como responsabilizar o Estado e levá-lo a disponibilizar meios para auxiliar o processo de inclusão?

A escola, que deve receber todo aluno, independente de sua deficiência ou grupo social, é composta de professores, sujeitos deste tempo, com suas certezas e incertezas, com suas misérias e seus sonhos. Nessas condições, é difícil para os professores acolher todos nas aprendizagens escolares sem ajuda externa.

Atualmente, vivemos essa confusão, sem identificar o quanto produzimos na escola e o quanto somos produto dessa escola e sociedade. Bourdieu, ao fazer referência às estratégias compensatórias, diz:

Enquanto o sistema com fronteiras fortemente marcadas levava a interiorizar as divisões escolares que correspondiam claramente a divisões sociais, o sistema com classificações imprecisas e confusas favorece ou autoriza (pelo menos nos níveis intermediários do espaço escolar) determinar aspirações, em si mesmas vagas e confusas, impondo [...] o ajustamento dos “níveis de aspiração” a barreiras e níveis escolares (2004, p. 173).

Parece difícil às professoras buscarem aprimoramento profissional pelas dificuldades financeiras com que se defrontam, principalmente, no contexto social em que vivemos, com múltiplas exigências e poucas compensações, especialmente financeiras, pois vivemos um momento trágico no que diz respeito a salários. Uma questão que vinha em forma de pergunta, principalmente quando encerrava a entrevista era:

*- Como fazer cursos e manter-se eterno estudante se há sempre um custo financeiro para qualquer atividade? E o custo é alto.*

Ao mesmo tempo em que buscamos espaço para todos na escola, também somos barrados desses espaços, pela imposição de natureza financeira.

Em síntese, a pergunta “Como faremos para continuar estudando?” foi uma fala geral, repetida em múltiplos enfoques. Para essa pergunta, não tínhamos resposta.

Uma vez, numa escola pública, após as entrevistas, uma vice-diretora disse que bastava vontade para estudar e fazer cursos. Foi enfática ao dizer que se o professor desejava fazer um curso, ele deixava de comprar qualquer coisa e ia fazer. Ficamos quietas. Quando fui me retirar, uma professora disse baixinho mais ou menos assim: *não é tão simples assim, chega um ponto que não temos mais o que cortar, a não ser a comida.*

Nesse momento, ficou tão escancarado de que é nessa escola que precisamos de uma educação que acolha e ensine a todos. Uma escola que abriga professores com baixos salários e com muitas exigências legais, morais e amorosas.

Entretanto, mesmo com essas dificuldades, encontrei professoras com trabalho individualizado em escolas ou, às vezes, apenas em turmas na escola, incluindo os alunos em todas as atividades no processo ensino-aprendizagem.

## **5.6 O VIVIDO PELAS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR NA TAREFA DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONFLITOS E DESAFIO**

A educação de qualidade para todos os alunos é uma exigência mundial e está presente em vários acordos internacionais. Na legislação brasileira, aparece desde 1998, com a Constituição Federal. Também passa a ser uma exigência da sociedade. Impõe-se, no entanto, saber como estamos vivendo esse momento? Algumas falas indicam que vivemos um grande dilema. Sabemos que é possível a inclusão escolar, mas estamos ligadas à cultura da escola que precisa transmitir conhecimentos. Surgem, portanto, interrogações e medo do “como” fazer.

Em uma das reuniões uma professora comentou, sobre como fazer na maioria das escolas e exemplificou, questionando-se como ela mesma faria:

*- Nunca me neguei a nada, mas não sei, imagina: uma turma com 29 alunos e dar conta de, no final do ano, todos estarem lendo e escrevendo. Todos. E, se não estão lendo, todo mundo da escola cobra. Vêm os pais, vem a direção, vem o próprio aluno. Aí aparece gente. Durante o ano, ninguém ajuda. Acho que numa escola, como a nossa, em que há ajuda, possa acontecer a inclusão, mas assim, por exemplo, tendo uma com “down” e outra com insuficiência cardíaca – que não pode correr – e os outros, o restante da turma com fome, sem pai e mãe que acompanhe. Acho até que esses dois estão melhores, têm quem se*

*preocupe com eles. Pobre professor, não a condeno, se largar de mão e entrar em laudo, em parafuso* (Professora de 3ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental em conversa após uma reunião de estudos).

Outra professora questiona como fazer quando surgem dificuldades, tendo em vista que não existe um profissional que possa auxiliar nos entraves do dia-a-dia.

*- [...] pensa um pouco! O que faço quando tenho que levar um aluno ao banheiro porque não controla os esfíncteres? Quem me ajuda? Quem fica com os outros? Deixo o menino na sala com os outros? Não é mais desumano? O que faço? As funcionárias nem sempre podem ou querem ajudar? A monitora tem toda a escola para ajudar, quando tem monitora. É triste, mas é real. Vocês enchem os olhos d'água, mas é real. Eu não sou ruim. Não. Sou só professora* (Professora de 1ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental em conversa após uma reunião).

O que angustia o professor é esse “como fazer”. Como ser professor de todos se não visualizamos saídas para questões pontais, tais como: acompanhar alunos ao banheiro; auxiliar a arrumar as roupas; atar os cadarços dos sapatos; esperar a hora da merenda, recreio, biblioteca; apoio nas atividades pedagógicas; entre outras. Uma professora afirma que sabe da possibilidade de trabalhar com todos na sala de aula, mas também sabe das dificuldades que parecem conhecidas apenas pelas professoras em sala de aula, como revela a fala:

*- Há possibilidade de trabalhar com todos. Isso eu sei. Todos dizem. Mas na hora de trabalhar com um aluno surdo e um com necessidades especiais – deficiência mental – e mais 23 crianças de 6 e 7 anos, é difícil. Tu concordas, mas não sabes o que é estar na sala de aula, assim. No final do ano eu tenho que ter ensinado a todos a ler e escrever. É para isso que estou aqui, não é?* (Professora de escola pública em conversa no ônibus para POA – dia 07/06/04).

Sabemos, na ação prática e rotineira de sala de aula, que ser professor é muito mais do que aprendermos nos cursos de formação inicial – Curso de Magistério ou na Graduação – mas nos falta algo que nos estimule a acreditar e agir diferente. Como conduzir o processo ensino-aprendizagem de forma inclusiva? O “como fazer?” é a questão crucial. Afinal, “ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, um pacote de procedimentos, uma porção de coisas que você pode aprender. Técnicas e habilidades são importantes, mas ensinar é muito mais do que isso [...]” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 34).

Nos debates e nas questões que vão se impondo ao nosso fazer docente, chegamos a ter dúvidas sobre qual é o nosso papel de professora. Uma colega reflete sobre nossa função e atuação:

- *Eu já não sei bem mais qual a minha função! Eu procuro dar o melhor de mim e avaliar de forma diferente. É interessante. Acho que ele – cita um nome – gosta de mim e adora o espanhol* (Professora de Língua Espanhola, ao trabalhar com alguns alunos com necessidades especiais, na quinta série do Ensino Fundamental, 2004).

Vejo que estamos buscando respostas para a inclusão de todos os alunos, mas não podemos pensar que a escola é o lugar apenas de aprendizagens sociais. É muito importante a reflexão da professora, quando diz que *já não sei bem mais qual a minha função*, porque na escola temos que saber que desempenhamos várias funções, mas jamais poderemos esquecer que a escola é o lugar de aprender a viver e de aprender saberes específicos de cada área.

Essas indagações constituem indicadores importantes para percebermos qual a nossa função neste momento tão conturbado. São as fronteiras que não aparecem tão definidas como antes. Fronteira, no sentido que aponta Santos (1997), de viver no limite, refazendo seus saberes e entendimentos. Vejo assim a educação e escola inclusiva: estamos numa construção permanente, mas vivendo no limite de nosso saber docente e do que está explícito nas leis. Inventando novas formas de professorar. Assim:

Viver na fronteira significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio acto de inventar. Viver na fronteira significa converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre os actos e as suas conseqüências. Na fronteira, vive-se da sensação de estar a participar na criação de um novo mundo (SANTOS, 1997, p. 348).

Partindo do que está sendo dito e vivido na escola, é preciso encontrar maneiras de incluir sem expor alunos e professores a situações difíceis e, principalmente, mais excludentes. O que estamos vivendo são momentos delicados que nos levam a conflitos coletivos e geram indagações e perturbações pessoais, nos colocando em limites nada definidos.

Este é o momento de superar a indignação e buscar alternativas viáveis e possibilidades concretas, acreditando que “todos aprendem”. Afinal, a culpa não é nossa. É de todo o contexto que nos obriga a situações-limites. Por isso, acredito que toda a pesquisa e, igualmente, todos os momentos de reflexão e conversa sobre essa temática são sempre excelentes para “remover as barreiras da aprendizagem” (CARVALHO, 2004, p. 57) para todos.

Nesse contexto, com as vivências escolares, inquietações vão se somando e formando uma espiral a cada nova resposta, que, por vezes, surge em forma de pergunta como: por que o capital, o sistema financeiro, a cultura dominante estão oportunizando

alternativas de inclusão? O que estamos vivendo no espaço da escola é desejo nosso ou imposição do momento cultural e econômico-financeiro? São reflexões que se assentam em uma nova forma de pensamento.

Podemos encontrar indicativos de respostas com Santos, ao abordar o socialismo como democracia sem fim, no paradigma emergente da ampla expansão e dispersão do direito democrático, dos direitos humanos e da cidadania:

Significa isto que, na transição paradigmática, o Estado é um Estado dual, ou seja, em cada domínio social há um conjunto de leis e de instituições que garantem a reprodução das formas de sociabilidade dominante, e um outro conjunto de leis e de instituições que garantem a experimentação com as formas emergentes de sociabilidade (1997, p. 341).

Exclusão – abordada de forma generalizada – só existe para os desprovidos financeiramente, para os pobres, miseráveis. Então, qual é o interesse do capital em permitir essa abertura e qual é o nosso papel – de professoras comprometidas com a inclusão de todos, nesta pesquisa, especialmente com os educandos com deficiência mental – na inclusão?

Responder a essas questões, nos encontros e reuniões da escola, auxilia a entender o processo histórico no qual ocorre a exclusão e as possíveis forças políticas que estão na base da contracorrente desse processo. Entender esse contexto histórico auxilia a compreender a forma como a educação geralmente é conduzida pelos governos e, talvez, traçar formas de um fazer diferente nas nossas práticas educativas, gerando possibilidades de reflexão na ação nos espaços da escola.

Os professores e toda a comunidade escolar estão no centro do conflito: como estamos vivendo a educação inclusiva? O que será da Educação Especial e como é e o que será a Educação Inclusiva dos alunos com deficiência mental?

A educação inclusiva pode ser legal. Mais que um ato obrigatório por lei, ela pode ser um ato de crença, de vida, de amor. Uma força que é legal! Mesmo com todas as adversidades encontradas e comentadas pelos professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 6 O “NÓ” DO POSSÍVEL E O NÓ DO DESEJÁVEL: UMA FORMA LEGAL E DE ACEITAÇÃO

*“Todos estes que aí estão  
Atravancando o meu caminho,  
Eles passarão.  
Eu passarinho!”*  
(Mario Quintana)

Numa educação legal, que forja uma legalidade e uma outra e nova realidade, não há diferenças entre o possível e o desejável: há a busca constante e incansável pelo desejável. Imprime uma possibilidade e caminha para uma modificação que transforma o vivido, o real, o concreto, que está em constante movimento, na reconstrução diária da atividade de professorar.

Mesmo que a ação de professor, pela experiência que temos e vivemos diariamente, seja uma ação solitária na sala de aula, uma educação inclusiva precisa ser compartilhada, momento a momento.

Como dividir e comungar esforços na escola que temos hoje? Como reagir a tantas adversidades? Que fazer com o crescente acúmulo de atividades impostas? Concordo que

[...] é importante que seja utilizada nossa competência existente e que aprendamos uns com os outros de maneira mais eficiente. A mensagem é a de lutar pelo acesso às idéias uns dos outros, acreditar que as pessoas passarão por um processo de aperfeiçoamento mediante tais condições e não tolerar aqueles poucos que, em última análise, irão fracassar em reagir (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 26).

Da união e partilha de saberes docentes, surge a reflexão sobre a concepção pedagógica e os paradigmas que sustentam as práticas de sala de aula, percebendo porque a inclusão escolar está acontecendo de forma mais assistencialista, individualizada, solitária em sala de aula e a cargo apenas das escolas e/ou de professores. Situações evidenciadas nas falas das professoras e nas visitas durante a pesquisa.

Em relação a esse aspecto, escreve Mantoan:

[...] a inclusão também “mexe” com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientelas; afeta, e muito, os professores da educação especial, temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino; e envolve grupos de pesquisa das universidades. [...]

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar



unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (2003, p. 21).

Sinto que, nas laçadas do desejável da educação inclusiva, detemo-nos nas desculpas do possível.

## **6.1 O “NÓ” DO POSSÍVEL E O “NÓ” DO DESEJÁVEL: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

Numa reflexão inicial, uma pergunta talvez possa ser feita de outra forma: como viver essa idéia – da escola inclusiva para todos – dentro do espaço da escola que temos, com uma prática docente voltada para a igualdade de formas de ensinar no processo de aprendizagem para todos?

Muitas colegas apontaram a falta de formação, de um saber específico para lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência mental, sentindo-se sem preparo para trabalhar com esses alunos.

Ao responder a essa questão, no “nó” do possível e no “nó” do desejável, é urgente questionar a formação inicial dos professores, o ideário dos pais e responsáveis, dos professores da Educação Especial, dos especialistas em Educação Especial, dos pesquisadores e dos professores do Ensino Fundamental – anos iniciais – e da Educação Infantil para o caminho de uma escola inclusiva.

### **6.1.1 Um grande “nó” do possível e do desejável: formação e preparação dos professores**

Ao pesquisar como estamos vivendo a inclusão de alunos com deficiência mental na escola, ouvi que *“falta preparo ou formação para trabalhar com esse alunado”*.

Surge uma questão que, para mim, é determinante na manutenção de entraves para a inclusão escolar e precisa ser pensada com muita responsabilidade no espaço da escola.

Vejamos: a maioria das professoras respondeu que *falta formação ou preparação para trabalhar com os alunos com deficiência*, no caso, deficiência mental. Mas havia sempre um acréscimo: *estou fazendo o possível; me viro como posso; faço o que está ao meu alcance; dou o melhor de mim; acredito em cada um deles; eu me esforço*.

A parte que justifica o que está sendo realizado pelos professores na busca da inclusão de todos os alunos fica sintetizada, infelizmente, apenas na afirmação de que falta formação.

Percebo que essa fala de que *não estamos preparados para trabalhar com os alunos com deficiência mental* pode se tornar um reforço aos dizeres de que a educação inclusiva não acontece apenas pela falta de formação ou preparação dos professores. Reforço: não acontece, apenas por essa falta.

Essa repetição pode ser permitida e estimulada, propositalmente, pelos responsáveis pela educação formal e até mesmo pela escola, mesmo de forma inconsciente, pois assim, passa a figurar no imaginário coletivo a idéia de um despreparo dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para enfrentar as contradições da inclusão escolar numa sociedade capitalista e excludente. Embora real, essa afirmação leva à crença coletiva de que os professores é que terão de encontrar formas de efetivar a educação inclusiva nas escolas, pois somos os *incompetentes*.

Receio que, no momento em que essa fala de *falta de formação* ganhe vida própria e passe a ser *slogan*<sup>1</sup> no sentido apontado por Contreras (2002), esses dizeres sejam vistos de formas equivocadas e até antagônicas, pois os professores estão falando que não tem formação, mas estão fazendo o que “acreditam” ser o melhor. O meu receio é que essas falas sejam vistas como testemunhos do que acontece na escola, mas com entendimentos diferentes pelos vários grupos sociais, como afirma Contreras: “...verdade escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo [...]” (2002, p. 23).

Tenho receio quanto a essa repetição pela imposição de palavra com *aura*. Os professores estão fazendo referência a sua falta real e concreta de formação e preparo mais como forma de solicitar melhores condições de trabalho e formação, do que como forma de se autodenominarem sem preparo, sem formação, fracassados ou incompetentes na sua ação docente na inclusão escolar.

Nas contradições do próprio movimento dialético da vida, a repetição da *falta de formação* para lidar com a inclusão de todos na escola, pode levar a culpabilizar apenas os professores, sem considerar as outras causas. Na realidade, se falta formação, ela começa na

---

<sup>1</sup> Já abordado no capítulo III.

formação inicial e, após, quando já estamos atuando na escola, no comprometimento dos gestores públicos com o desafio dessa proposta de educação e escola.

Ao mesmo tempo em que a repetição *falta formação* reflete a realidade que os professores estão vivendo, reforça a sua culpa e a idéia de impossibilidade de incluir todos os alunos. São tênues as divisas deste movimento, por vezes quase imperceptível, no jogo das palavras.

Reforço: muitos professores estão dizendo que não têm formação, mas fazem o que podem, dando o melhor de si. Esta parte da fala, entretanto, está sendo ignorada e somente aparece a crescente *desculpa* de falta de formação, principalmente na mídia, culpando os professores pelos insucessos da escola.

Precisamos combater esses dizeres e reforçar a idéia de que os professores estão agindo solitariamente na construção da escola inclusiva. Essa questão é urgente, pois

ensinar, há muito tempo, é conhecido como “uma profissão solitária”, sempre em termos pejorativos. O isolamento profissional limita o acesso a novas idéias e soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores. O isolamento permite, ainda que nem sempre produza, o conservadorismo e a resistência à inovação<sup>2</sup> (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 20).

Esse sentimento de isolamento e de que estamos fazendo o possível mesmo sem “preparo” da maioria dos professores é expresso na seguinte fala:

*- Trabalhar com todos vai ser muito difícil. Eu acho que os professores estão fazendo o que podem. Mas estamos sozinhos. Sós, na nossa boa vontade. É na faculdade que se começa com os alunos “normais”* (professora de 3ª série do Ensino Fundamental).

Ao referir-se à formação que tiveram na Universidade, muitas professoras acreditam que essa formação não deu suporte suficiente para atuarem com alunos com deficiência, por vezes, nem com os alunos “medonhos”, que são considerados “normais”. Quase todos nesta pesquisa afirmaram que na faculdade aprenderam a trabalhar com um aluno que não existe, ou seja, na formação inicial, viram o aluno ideal e não o real.

A fala desta professora revela também como as ações pedagógicas do professor na universidade trazem em si contradições que influenciam a postura do aluno quando docente:

*- Eu cursei Pedagogia. Mas é na faculdade que começa a contradição. Todas as professoras dizem que tem que fazer de uma forma diferente, principalmente a avaliação,*

---

<sup>2</sup> Idéias que esses autores abordam a partir do pensamento de Lortie, 1975.

*mas o que elas fazem é uma prova, isso mesmo, uma prova igual para todos. [...] Se com vocês não foi assim, meus parabéns. Comigo, que me formei há pouco foi assim. E, como eu faço com os alunos reais na sala de aula? Eu ouvi que todos são diferentes e que diferentes devem ser as possibilidades de aprendizagem. Como vou fazer?* (professora de 3ª série do Ensino Fundamental).

Ao abordarem a distância entre o que é dito nos cursos de formação e as práticas ali realizadas, as professoras conseguem expor as contradições do ato de “professorar”, como revela esta fala de uma professora:

*- Acredito que há uma distância, ainda que pequena, mas há: entre o que se aprende e a maneira como se coloca em prática tal aprendizado. Ao atuar em sala de aula, há que se aprender a conviver com a individualidade de cada educando, suas limitações, desejos, potencialidades... E essa compreensão da pessoa você só adquire vivendo, acompanhando o mundo, lendo... Por isso, considero relevante o conhecimento teórico que os cursos de formação oferecem. Mas, “só se aprende a educar, educando”. Percebo também que os cursos de formação são ainda muito sedimentados no sentido de apresentar saberes de educadores e teóricos que estão distantes da verdadeira realidade do professor, em detrimento da socialização dos seus saberes acumulados* (professora de 1ª série do Ensino Fundamental).

A formação dos professores para a educação e escola inclusiva deverá iniciar-se no curso superior, na graduação e perdurar por toda a vida de professor. Mas não é uma questão tão simples, pois desde 1996, com a nova LDBEN, é prevista para os cursos de formação a educação especial como parte do conteúdo curricular.

A fala, a seguir, reflete o pensamento das professoras investigadas:

*- Infelizmente, o ensino superior (graduação, pós...) não prepara o professor para situações assim como esta (inclusão escolar). Na realidade, vamos aprender na prática, quando cai um aluno de pára-quedas na sala de aula e nos defrontamos com a situação* (professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).

Atualmente algumas universidades já têm em suas grades, o componente curricular “Educação Especial” nos cursos de licenciatura, o que estava na legislação, mas não estava sendo cumprido. Portanto, já está prevista na formação inicial. Nos estados, há indicações de cursos de formação de curta duração com essa temática. O MEC tem propostas de formação continuada sobre Educação Inclusiva, com a implantação de alguns cursos e material de estudos, já apresentados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Os cursos de formação inicial de professores, entretanto, não podem pensar a educação especial e inclusiva como parte isolada, tendo em vista que estaríamos formando profissionais para lidar com alunos diferenciados, ou seja, formando professores para trabalhar com um “tipo” de aluno e outros para trabalharem com outro “tipo”. Conforme conclusões de Cartolano “a formação diferenciada para professores de uns e de outros somente reforça o modelo capitalista de produção baseado na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos e fundado em uma visão ‘desfocada’ da realidade e do indivíduo [...]” (1998, p. 30).

Essa autora, que faz crítica ao trabalho da educação especial vista como uma entidade separada do ensino regular, ao afirmar que, quando trabalhamos com a formação de professores no curso de Pedagogia, não podemos pensar a educação especial como uma formação isolada, mas sim, “[...] é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo neste âmbito [...]” (CARTOLANO, 1998, p. 29).

Durante a pesquisa, compreendi que os professores, ao afirmarem não ter formação para trabalhar com a diversidade, ou, mais especificamente com alunos com deficiência mental, estão se referindo ao fato de não terem estudado, nos cursos de formação profissional, disciplinas ou componentes curriculares específicos sobre educação especial e não sobre a inclusão.

Isso aparece nesta declaração:

*- Na teoria, é muito bonito falar em inclusão escolar, mas, na prática, não é tão simples quanto parece... Como a criança com deficiência mental aprende? Não aprendi isso? Tu aprendeste? [...]* (professora de 1ª e 4ª série).

Pelas falas dos professores e leituras que realizei, afirmo que a educação e escola inclusiva têm assentado suas bases na formação, seja inicial ou continuada.

### **6.1.2 Um grande “nó” do possível e do desejável: o que é, como é realizada e como vivemos a formação?**

Formação é uma palavra que se apresenta ancorada na expressão “formação profissional”, conforme afirma Charlot, “entretanto, a partir da segunda metade do século XI, e ainda hoje, o termo ‘formação’ remete à ‘formação profissional’” (2005, p. 89) e aponta que formação é diferente de ensino, embora implique aquisição de saberes. Para esse autor, o

“indivíduo formado deve ser capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão atingir um fim determinado, em uma dada situação, incluídos aí saberes necessários” (2005, p. 93).

Transpondo para o espaço da sala de aula, o professor deve ser formado para mobilizar saberes na condução de ações docentes que estimulem e levem à aprendizagem de todos os alunos da turma. Nas palavras de Charlot, “formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido” (2005, p. 93).

No texto de Claude Pair, *in* Jaques Delors (2005), que também aborda a formação profissional, ontem, hoje e amanhã, ele escreve que formação inicial é aquela que acontece “antes de ingressar no mercado de trabalho e formação continuada após isso”. Esse autor trata ensino e formação tecnológica profissional, sem a costumeira distinção, empregando a palavra formação tanto para ensino como para formação profissional.

A formação continuada é uma exigência do mercado de trabalho e das sociedades capitalistas, que exigem cada vez mais um ser informado e com condições de resolver problemas surgidos na rotina de toda e qualquer atividade profissional. A escola passa por essas exigências e é importante que percebamos essa realidade, bem como compreendamos que formação é preparo para práticas na profissão escolhida.

No Brasil, conforme Mello:

Assim entendida como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de professores define-se como política pública. Embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente, é indispensável estabelecer critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento (2000, p. 102).

Uma outra questão referente à formação continuada dos professores do ensino regular que merece destaque é a fala de que falta preparo para trabalhar com todos na sala de aula. Creio que se apoiarmos, nas discussões, o argumento da falta de preparo ou formação para trabalhar com os alunos com deficiência mental, precisamos, primeiro, trabalhar para criar espaços para formação continuada e colaborativa na própria escola.

Como já afirmei, percebo, nos espaços educacionais e na mídia, que, ao enfatizar o dizer de que *não temos preparo*, apenas estamos nos colocando responsáveis pela impossibilidade de incluir todos os alunos na escola. Essa questão, para mim, é determinante. Não podemos querer um saber específico da Educação Especial e nem ficarmos no discurso de que não temos esse saber e que, por isso, a educação inclusiva está fracassando.

A falta desse saber fica evidenciada quando a diferença aparece caracterizada por uma deficiência visível, como física, mental ou múltipla. Surge, então, o sentimento de impotência e desejo de o professor encaminhar esse aluno para os serviços especializados, impedindo-o de buscar uma prática pedagógica consistente, como reflete a fala da professora da educação infantil:

*- A inclusão de crianças portadoras de deficiência mental em escola regular me parece bastante desafiadora. Creio que a aprendizagem não será tão frutífera, se a criança tiver um grande grau de deficiência, pois ela não irá acompanhar os demais colegas e, portanto, se sentirá diminuída. Penso que se ela estiver no meio de crianças com algum problema parecido, ela se sentirá melhor e responderá com mais tranquilidade aos desafios da aprendizagem (professora da educação infantil).*

Esse sentimento de impotência e de que os serviços especializados farão um trabalho mais direcionado e eficiente está posto na própria estrutura da escola e, de forma mais incisiva, na estrutura da sociedade em que vivemos.

A formação é um dos “nós” que precisa ser pensado pelo coletivo da comunidade escolar, até porque:

O tema sobre formação de professores(as) apresenta-se hoje como tema de destaque em variados cenários. Da parte dos órgãos governamentais, nunca houve tanta ênfase na função dos(as) professores(as) como agentes das mudanças requeridas pela nova ordem mundial emergente. Por outro lado, os(as) próprios(as) professores(as), de variadas formas, mostram a premência por ações de formação que dêem conta de atender às reais necessidades da escola, que se apresenta real, multifacetada, carregada de ambigüidades e contradições, à semelhança da sociedade (LIMA e GOMES, 2002, p. 167).

O tema da formação está proposto em muitos lugares e deixa de ser apenas local para generalizar-se. Esse tema – formação de professores – aponta para os saberes docentes mobilizados nos espaços da sala de aula. Conforme a professora Dr<sup>a</sup> Mari Forster, nas reuniões de Práticas de Pesquisa – Linha Formação de Professores do PPGEd/UNISINOS – 2004, *esse tema ainda continua sendo desafio!*

Identificar como desafio a formação docente é um passo, entre tantos outros, para buscar caminhos possíveis de uma educação inclusiva. Um caminho para a escola inclusiva é a utilização dos espaços de reuniões pedagógicas na própria escola, como momentos de formação continuada e em serviço.

Os professores, inclusive os de Educação Especial e os pesquisadores, têm muitas incertezas, mas reclamam – palavras ouvidas nas entrevistas – que *não há espaço para essas questões nas reuniões da escola*. Realmente, li algumas pautas de reuniões pedagógicas de

várias escolas, em diferentes municípios e em nenhuma constatei como ponto de discussão a exclusão/inclusão, seja escolar ou social. Esse talvez seja um dos primeiros desafios pontuais a enfrentar nas escolas em que atuamos, na busca da educação inclusiva.

É fundamental mantermos esse debate sobre a educação inclusiva em todos os espaços educacionais e sociais, não para culpabilização das nossas limitações, mas como superação e ampliação das nossas possibilidades, na realização de uma educação que é legal – a inclusão de todos na escola.

Pedro Benjamim Garcia, no texto *Paradigmas em Crise e a Educação*, numa alusão a Alice nos Países das Maravilhas, reforça a possibilidade da busca permanente, de uma educação que é legal, dentro de uma sociedade que a legalizou, mas não ousa executá-la. Ficamos com o possível, mas não chegamos ao desejável para todos. Na verdade, o desejável é a utopia de nosso tempo.

A ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer – com seus erros e acertos – que nos possibilita a construção de algo consistente. Ousar fazer, se jogar no que se faz, me parece uma boa receita para a perplexidade de Alice em seu diálogo com o gato. Perplexidade que, em grande parte, é também nossa. Mas não partimos do zero. Temos toda uma história que nos possibilita vislumbrar pistas de caminhos. Sabemos que o exercício da solidariedade, da igualdade e da fraternidade passa, antes de mais nada, por cada um de nós mesmos, no nosso cotidiano – e isto é uma boa direção a seguir. Neste caso, não dependemos de ninguém (GARCIA, 2002, p. 64).

É preciso que as perguntas se somem e levem a investigar essa inclusão feita de maneira acelerada, satisfazendo às exigências legais, gerando, por vezes, uma dupla exclusão.<sup>3</sup>

Dupla exclusão significa ocupar um lugar, uma matrícula e não ser nem ao menos visto ou suscitar apenas o sentimento de pena. É estar presente fisicamente em um lugar e não participar de nada do que está sendo vivido na escola e na sala de aula, lugar de efetivar aprendizagens significativas para a vida de cada aluno e de toda a turma. É estar matriculado, mas não ter orientação para as suas atividades escolares, podendo fazer o que desejar no espaço escolar de forma isolada e solitária, como aponta essa fala:

*- Como já era de costume, a menina saía da sala de aula e se dirigia para a direção onde ficava parte do tempo da aula. Chegando lá era recebida e ficava sentada observando os trabalhos e tomando chá. Às vezes fica lá a aula toda (professora da 1ª série do Ensino Fundamental).*

---

<sup>3</sup> Termo repetido muitas vezes por Eunice Padilha, aluna da UERGS – Cruz Alta (2004-05), ao fazer referências aos alunos com altas habilidades, chamados de superdotados dentro do espaço escolar.



Cenas assim são vistas em várias escolas. Acredito que não acontecem somente pelo desejo de o professor não se envolver com uma proposta de inclusão ou por não ter formação para trabalhar com alunos com deficiência mental. Existem vários fatores que envolvem a escola e paradigmas que dão sustentação às práticas escolares. Muitas vezes os professores acreditam estar fazendo o melhor para esse aluno, pois oportunizam a convivência num espaço social como a escola, sem fazer exigências, argumentando que “eles não conseguiriam acompanhar”.

### **6.1.3 A superação da falta de preparo para trabalhar com todos os alunos: as lacunas da formação continuada**

Reforço minha preocupação com a consistência que estamos criando para palavras e expressões como: *nós não temos preparo para atuar com as crianças, com os educandos com necessidades especiais*. Hoje, afirmo que essa expressão tem que ser banida do nosso cotidiano escolar, sob pena de não ser mais retirada, de se tornar natural. Ela fica entre o possível e o desejável. Retira responsabilidades e comprometimentos. Faz-se o que é possível. Deixa-se de desejar.

A inclusão escolar, realizada simplesmente para acesso ao espaço da escola e/ou para mascarar os índices estatísticos, deve ser refutada veementemente por todos. Afinal, o que se deseja é uma inclusão de todos os alunos, mas onde essa presença seja realmente percebida, num ato de denúncia e de anúncio – no sentido freireano<sup>4</sup> – do que está acontecendo e de possibilidades de mudanças.

Conheço professoras que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental de que, hoje, estão trabalhando com alunos com deficiência em suas turmas do ensino regular. Elas dizem que não têm formação ou não estão preparadas<sup>5</sup> – literalmente – para trabalhar com todos os alunos no espaço da sala de aula. Entretanto, estão fazendo o possível. Muitas vezes estão calcadas apenas na intuição e no amor, com a melhor das intenções.

---

<sup>4</sup> “O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a **denúncia** da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o **anúncio** de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador” (Paulo Freire. *Educação Popular*; Paulo Freire e Nogueira.)

<sup>5</sup> Uma fala um pouco contraditória, levando a crer que a terminologia usada tem peso de palavra inquestionável, porque na hora de atuar com esse educando aparece a dificuldade, o como trabalhar com “esses alunos”, numa visível dificuldade de entendimento do que seja incluir. Para maiores esclarecimentos sugiro ler: Rosita Edler Carvalho, especialmente “Educação Inclusiva: com os pingos nos is” (2004).

Isso, no entanto, é pouco. Embora, nesse sentido, eu lembre das palavras de Rubem Alves, quando diz que “não conhece ninguém que tenha sido transformado pela verdade da ciência, mas algumas pessoas que foram seduzidas pela beleza poética” (2004, p. 51).

Os gestores e coordenadores pedagógicos deverão estar preparados e abertos para auxiliar os docentes e funcionários da escola, bem como os discentes e os pais para acolherem a todos. Também é preciso estudo permanente para possibilitar situações reais de ensino-aprendizagem, balizadas pelo amor que nos faz gente.

Professora de Práticas de Ensino e Orientadora de Estágios no Curso de Pedagogia e Coordenadora Pedagógica, considero que não é necessária formação específica na área da Educação Especial para as professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalharem com todos, acolhendo e possibilitando formas reais de aprendizagem, mas, sim, uma formação continuada e em serviço.

Do acompanhamento e conversa com professores numa proposta inclusiva, percebi que não preciso ser especialista – até posso sê-lo – para lidar pedagogicamente com crianças que têm deficiência, bem como para lidar com crianças negras, indígenas, baixas, altas, gordas, magras, mas é importante saber suas diferenças, culturas, gostos, hábitos. É preciso um mínimo de conhecimento das suas limitações para não exagerar nas solicitações e tarefas escolares. Ao conhecer a história de cada aluno, as exigências serão individualizadas. É importante cuidar para não ressaltar as diferenças ao desejar oportunizar tudo a todos.

Defendo, sim, a formação continuada, ou seja, o estudo permanente de forma coletiva no espaço da escola, pois a educação no Brasil apresenta sérios problemas, conforme dados do MEC e de avaliações externas realizadas, bem como as provas do ENEM.

Diante dessa questionável qualidade do ensino, propor a inclusão sem a devida formação dos professores, seja inicial ou em serviço, reflete uma intenção perversa. Da mesma forma, torna-se imprescindível o investimento em estudos e pesquisas científicas que atendam a uma orientação da Declaração de Salamanca (1994) que define, como tarefa do futuro, a identificação de estratégias, através das quais a escola possa criar melhores oportunidades de aprendizagem para todas as crianças e contribuir para a redução da exclusão escolar (PADILHA e FREITAS, 2005, p. 38).

Autores que abordam a educação inclusiva vislumbram idéias diferentes no que diz respeito à formação específica para trabalhar com alunos com deficiência. Rosita Carvalho (2004) afirma que sem uma formação específica, continuada e em serviço não é possível uma educação inclusiva. Já Mantoan, em relação à formação específica para atuar com alunos com deficiência, diz:

Há mesmo um exagero em tudo o que se relaciona à educação especial, que desqualifica os professores que não têm a habilitação de ensinar essa clientela. Temos de recuperar urgentemente essa confiança que os professores do ensino regular perderam de quem sabe ensinar, ensina todos os alunos, sem exceção, pois já entendeu que não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente... A prova disso são os alunos admitidos nas escolas regulares, com problemas de aprendizagem e outros mais e que conseguem evoluir, fazendo as mesmas tarefas e aprendendo com os mesmos professores que ensinam as crianças bem sucedidas (2001, p. 233).

A formação é um “nó” com que nos debatemos há bom tempo.

#### **6.1.4 A superação da falta de preparo para trabalhar com todos os alunos: o respaldo nos saberes e histórias de alunos que fomos**

Chamou-me a atenção, nas reuniões e conversas que realizei, que buscamos na nossa história de alunos respaldar muitas de nossas ações docentes, empreendidas na urgência da sala de aula, o que nos faz refletir mais sobre a questão da formação.

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências entre as quais estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão (CUNHA, 1997).

Confere esse respaldo a nossa condição de aluno que fomos ou somos, por ser a nossa profissão esquematizada neste mesmo contexto, a sala de aula. Melo, ao aludir à formação e a condição de aluno, diz:

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. As diretrizes que se seguem procuram avançar nessa característica, buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão (2000, p. 43).

Percebi, durante a pesquisa, que a busca de sustentação prática em nossas histórias de alunos aparece quando as situações enfrentadas não se apresentam como o que foi aprendido nos cursos de formação. Quando atuamos com uma turma numerosa, com todas as

idiossincrasias deste tempo, recorreremos a saberes que trazemos da experiência de alunos que fomos.

Nesse sentido, ao falarem sobre os saberes docentes, algumas professoras remontam suas falas ao tempo em que eram alunas e destacam a amorosidade ou não de suas professoras, mesmo as professoras que tiveram no curso superior, como fundamental nas suas aprendizagens. A fala desta professora revela esse sentimento:

*- Eu lembro como a minha professora de 1ª série era querida. Ela tinha sempre um sorriso nos lábios, recebia a todos nós com carinho. Mesmo os outros alunos. Lá fora, as turmas eram multi-seriadas, e ela estava sempre alegre com todos. Às vezes, perdia a paciência, mas não perdia o jeito alegre. Eu tento ser assim. Acho que isso é o mais importante* (professora de 1ª série do Ensino Fundamental – aposentada em uma matrícula e professora da EJA).

Essa referência à forma como nossas professoras foram conosco é um entendimento que perpassou as falas de muitas professoras, quando desejavam trazer os saberes que mobilizam para trabalhar com todos os alunos. Mesmo as professoras que se julgam sem preparo. Quando indagadas sobre o que mais lembram de seus professores, essas lembranças foram relatadas, apoiadas na singularidade de cada ex-professora e não nos conteúdos ensinados e aprendidos, como revelam estas falas:

*- Fundamental é a alegria. Eu não lembro o que as professoras da 1ª a 4ª série me ensinaram, mas lembro o carinho que as profe da 1ª e 2ª séries tinham. Era um jeitinho... Eu acho que isso é fundamental para que todas as crianças aprendam* (professora de 4ª série do Ensino Fundamental).

*- Acho que ninguém lembra o que aprendeu com tal professor, mas lembra como era visto por tal e tal professor. Esse amor..., isso é muito importante* (professora de Literatura).

Uma das professoras apontou vivências dos anos iniciais, referindo-se aos saberes que mobilizamos, apontando para marcas que certos professores nos deixam e que são referências para nossa atuação docente:

*- Na faculdade, eu lembrava do jeito de cada professora. Aquelas donas de si, nem lembro mais, sequer o nome das coitadas, mas as que eram meigas e carinhosas até hoje servem como guia para o meu jeito de trabalhar* (professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).

Abordar o respeito ao ritmo de cada aluno em sala de aula é tema recorrente, mas que não encontra respaldo em muitas práticas docentes. Parece que estamos só repetindo velhos discursos, como revelam as palavras desta outra entrevistada:

- Ah não! Vamos ficar discutindo isso de novo? Só que agora é na EJA, e parece que esquecemos do Ensino Regular. Eu comecei a faculdade em 1980 e terminei em 1985, e foi isso que aprendi, que todos os meus professores repetiam: uma educação que possibilite a transformação da vida, que cuide da coletividade, que se preocupe com o humano, que parta da realidade numa ação de reflexão-ação-reflexão, e o que EU (salientou a palavra) vejo é uma transmissão e memorização de conteúdos dentro da sala de aula. É assim que meus filhos aprenderam e que meus netos aprenderão. É, ou não isso que a gente vê? (Professora da EJA, 02/06/04).

Se a universidade deve dar suporte teórico e prático para termos uma possibilidade de educação inclusiva, é importante que a Universidade perceba o que está acontecendo nas escolas, numa fala que seja diálogo entre as partes.

Acredito firmemente e insisto em que a universidade ainda é a principal agência formadora de profissionais de educação e que esta função não é só das Faculdades, Centros de Educação, mas da Universidade como um todo. Reconheço, também, e por isso, que por ser o lócus privilegiado dessa formação nada lhe autoriza o declarar-se auto-suficiente nem dona absoluta deste lócus. As interlocuções com outros espaços formadores favorecerão não só a formação inicial como a formação continuada (FORSTER, 2004).

Para as professoras entrevistadas, além da universidade ou curso de formação, saber ensinar é um aprendizado que vem da experiência pessoal e profissional.

Entendo, aqui, experiência pessoal e profissional, como conjunto de referenciais em que respaldamos nossa ação docente na rotina diária de sala de aula, no sentido de saberes experienciais explicitados por Tardif:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (2002, p. 49).

Outra aprendizagem, que vem da experiência de alunas que fomos e que algumas vezes é apresentada em alguns cursos, é a de que há uma lista mínima de “conteúdos” para serem trabalhados em cada série. Isso reforça o paradigma de uma escola padronizada, em que todos aprendem ao mesmo tempo, com os mesmos recursos e da mesma forma.

Acredito que esse paradigma – que não podemos reforçar – é um entrave para a educação inclusiva, pois impõe a mesma programação para todos os alunos da turma.

No “nó” da escola que conhecemos como alunos e também como professores e no “nó” do desejo de uma escola inclusiva, nós somos alvo e, ao mesmo tempo, escudo. Por vezes, acusamos essa escola tradicional e, por vezes, a defendemos, agindo, dentro da sala de aula, como nossos professores agiam. Os cursos e encontros de formação de professores têm de passar por essas questões, senão apenas continuaremos a reforçar e melhorar um sistema que não está dando certo.

Há perguntas que deverão ser respondidas por nós professores: o que é formação e capacitação para trabalhar com todos os alunos no espaço da sala de aula? O que os cursos de formação estão realizando para propor uma educação inclusiva, na nossa sociedade, que possa ser para todos e não para poucos? Como sair da hegemonia e do privilégio que conteúdos programáticos predeterminados ocupam no processo ensino-aprendizagem, no currículo da escola de hoje?

Para decidir sobre qual formação – inicial ou continuada – queremos, muito auxiliam os entendimentos, as definições e os apontamentos que estão sendo escritos. Escolho palavras que Tardif e Gauthier expressam, ao tratarem da formação de professores e de tudo que envolve essa temática, como:

[...] tornaram-se hoje uma espécie qualquer de “metaquestões” e de “transquestões”. Trata-se, efetivamente, de interrogações primeiras, de princípios (“metas”), das quais decorrem ou dependem inúmeras outras questões e decisões importantes. Essas questões vão muito além da esfera do ensino e da formação de professores; elas passam a interpelar a maior parte dos atores das diversas esferas da prática social, assim como as concepções da formação que os prepara para intervir nessas esferas. Ao mesmo tempo nutrem e atravessam (trans) várias problemáticas e várias disciplinas, várias teorias e campos discursivos, vários projetos políticos, ideológicos, socioeducativos e pedagógicos (2001, p. 181).

Nas conversas e entrevistas que realizei, a formação continuada estava presente como uma promessa de um fazer docente diferente, com mais profundidade teórica e com mais subsídios para a prática de sala de aula.

Percebi, durante o período da pesquisa, o desejo de os professores participarem de encontros para adquirir uma formação que lhes possibilitasse vislumbrar caminhos já realizados na educação inclusiva. Isso geralmente não ocorre, segundo elas, pela impossibilidade de “prescrever receitas de como fazer” e também porque quem está palestrando, dificilmente tem a experiência do saber fazer na prática.

Destes encontros de formação, seminários; congressos; palestras, são de curta duração, não conseguem formar vínculos com os professores participantes. Por serem de curta duração, não permitem explorar a realidade dos professores. Além disso, são eventos que

reúnem um grande número de pessoas, sem espaço para debates mais concretos, privilegiando apenas a explanação dos palestrantes.

## **6.2 OS GESTORES PÚBLICOS E ESCOLARES: AUXÍLIO PARA A TECELAGEM DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Os gestores públicos, os gestores educacionais e os professores são os “pontos” fundamentais dos “nós” que sustentam a tecelagem da educação. Será necessário um diálogo permanente de observação, escuta e fala, investigando o que estamos desejando para os programas de formação, para ousar alternativas de uma educação inclusiva de fato e não apenas de direito.

Muitas vezes, não é oferecido, na escola ou nos órgãos educacionais, espaço para essas vozes. Ou, nesses espaços, essas vozes sequer são ouvidas e, muito menos, respondidas. Isso, aliás, pode ser ilustrado, com uma passagem recente: a elaboração do Plano Estadual de Educação – PEE no Rio Grande do Sul, na escola onde trabalho como coordenadora pedagógica.

Na reunião para eleger os itens que deveriam figurar no Plano Estadual de Educação – PEE, as professoras que atuam com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e com as turmas da Educação Especial foram contra a inclusão dos alunos com *necessidades especiais* no ensino regular sem atenção comprometida e planejada à formação profissional e ao acompanhamento de profissional da educação às turmas com alunos com deficiência.

A reivindicação das professoras é a de fazer a matrícula das crianças com o comprometimento do governo, exigindo apoio e acompanhamento pedagógico. Isso significa matricular, com o comprometimento dos pais na exigência desse apoio pedagógico e do governo, na concretude de ações inclusivas.

Nessa reunião, buscaram-se alternativas de um comprometimento responsável e real com a formação continuada e em serviço, que possibilitem a aquisição de formação e saberes necessários para uma inclusão escolar de fato, não só para a inclusão de educandos com *necessidades especiais*, mas de todas as diferenças sentidas e vividas no espaço da escola e, mais ainda, da sala de aula.

Para surpresa, no conjunto das proposições do PEE de todas as escolas da região de abrangência da Coordenadoria Regional de Educação, esse item não fora contemplado.

A ousadia de cobrar, de forma direta e pontual, um comprometimento dos órgãos públicos para a efetivação da inclusão escolar, pode ser vista como uma forma de exclusão, vista de forma superficial. Penso, entretanto, que pode ser também uma maneira de impor responsabilidades e se outorgar essas mesmas responsabilidades como professores. Concordo com Carvalho, quando diz:

Meu temor que, espero, seja infundado é que essa revolução conceitual e organizacional desencadeada pela proposta de educação inclusiva, sem ser devidamente decodificada e cientificamente debatida, leve-nos a criar mecanismos artificiais, na suposição de que evoluímos dos movimentos político-pedagógicos e administrativos que caracterizam a proposta de integração, para outros movimentos, conceituados como inclusão educacional escolar, cometendo equívocos, nada triviais (2004, p. 16).

No documento final do Plano Estadual de Educação – PEE, em duas coordenadorias diferentes, embora em número reduzido de escolas, colegas exigiram atenção para a educação inclusiva, no tocante à formação em serviço. É um passo para a abertura do debate.

Acredito que posturas exigentes abrem debates, desmistificam certezas e geram novos contornos. Desejamos uma inclusão escolar feita de modo que todos possam receber o mesmo olhar, um olhar para o crescimento escolar e pessoal, para a individualidade e a coletividade da turma, para a efetivação das aprendizagens escolares, e não mais apenas um lugar na sala de aula com um olhar piedoso ou um olhar permissivo, onde tudo é permitido para o aluno com deficiência. Isso não é inclusão, é um ato irresponsável e abominável.

### **6.3 A UNIÃO E O ENTRELAÇAR DE FIOS: A FAMÍLIA, OS PAIS E OS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS**

Uma das tensões na inclusão é o que os pais ou responsáveis por alunos considerados *normais* vão dizer do fato de haver alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular. Embora não tenha pesquisado o que é falado pelos pais dos alunos, é possível perceber, através das falas das professoras, que há resistências da parte deles.

Uma pergunta que ouvi das professoras foi: “como agir com os pais e responsáveis, que geralmente exigem o desempenho de seus filhos medido por notas ou conceitos e selecionam os mais aptos da turma para ‘amigos’ de seus filhos”? Ou, que fazer com os pais que não querem seus filhos na mesma sala de aula de alunos com deficiência mental por receio de que seus filhos não aprendam?



Realmente essa é uma questão importante. Da mesma forma que nós teremos que rever os paradigmas que sustentam nossas práticas, é fundamental que pais e responsáveis comecem a perceber que a escola está mudando, transformando práticas pedagógicas meramente repetitivas.

Faz-se importante a união de fatores que auxiliem para a efetivação da escola inclusiva. A busca de formação inicial e continuada dos professores, o entendimento e o estreitamento de relações com os pais e responsáveis, a escuta em reuniões dos professores e especialistas da Educação Especial, o estudo dos pesquisadores e o que estão fazendo no espaço da sala de aula os professores do Ensino Fundamental, anos iniciais e da Educação Infantil e o comprometimento de gestores públicos e educacionais são pontos de aproximação para uma escola inclusiva.

#### **6.4 A UNIÃO DOS “NÓS”: EU, TU E NÓS NUMA AMARRA FORTE E FIRME**

Quando juntos – eu, tu e nós – tudo é possibilidade que gera realidade. Se impregnadas do pensamento de uma educação legal, a inclusão de todos será “nó” firme e forte com laçada longa e tecelagem cotidiana, para manter e prender as discussões e as ações inclusivas.

Das análises feitas, concluí que a inclusão tem que ser vivida como um processo em permanente refazer, não um laboratório experimental, mas um laço seguro, no equilíbrio das mãos que tecem novas laçadas, numa rede em contínua elaboração, sem esquecimento dos laços que deram forma à tapeçaria da vida.

Na união que se fortalece com os laços de interesse que vão se firmando, mesmo sendo a sociedade um “mar de exclusão” (RODRIGUES, 2005, p. 47), acredito na escola gerando força, rompendo preceitos e imprimindo formas, questionando valores, etc. Ao mesmo tempo, essa mesma escola poderá estar reproduzindo a sociedade atual. Bem sei disso, mas acredito na escola, ultrapassando as cordas que a sustentam na sociedade e criando “nós” que levam a amarras sem desenhos prévios.

Conforme o pensamento de Karl Marx, que é a sociedade, qualquer que seja sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens que produzem as relações sociais no que diz respeito a sua produção material criam também as idéias, as categorias; isto é, as expressões ideais, abstratas, dessas mesmas relações.

Se a sociedade é o produto da ação recíproca das pessoas, a escola pode, de forma solidária, abrir espaço (físico) nos seus lugares (idéia local) para discutir a educação (global) como forma de renovação deste tempo (veloz e incerto) para acolher a todos. É uma roda em permanente giro: a sociedade produz e é produzida. Cabe à escola manter os fios unidos em “nós” sólidos. Entendo que a formação continuada pode ser a base dessa tecelagem.

Nas situações vividas e nas práticas realizadas, alguns pesquisadores sugerem alternativas que consideram viáveis e de fácil execução, como Peter Mittler<sup>6</sup>, do Reino Unido, quando aborda a idéia da “Dupla Matrícula”.

Uma possibilidade é matricular todas as novas crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola regular, ainda mais que inicialmente elas precisem freqüentar uma escola especial. Essa escola deve ser a do bairro da criança. O objetivo é desenvolver um plano de inclusão individual que seja talhado para as necessidades individuais da criança em relação ao estágio alcançado pela escola local na satisfação das necessidades dela e, sem dúvida, de outros membros na comunidade (MITTLER, 2005, p. 8).

Hugo Beyer<sup>7</sup>, pesquisador brasileiro, contribui com idéias para a implementação de uma educação inclusiva no ensino regular. Indica condições para que se efetive uma educação inclusiva, sendo a primeira, a *individualização do ensino*, “não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender” (BEYER, 2005, p. 28). O autor acrescenta, nesta primeira condição para implementar a educação inclusiva, subitens: a) individualização dos alvos e b) individualização didática. Como segunda condição, esse autor apresenta o *sistema de bidocência*, ou seja, “uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores (um deles com algumas horas semanais)” (2005, p. 31).

Hoje, alternativas estão surgindo, mas reafirmo veementemente, após as análises realizadas das falas e entrevistas, que a principal alternativa é ouvir os professores, em suas escolas, com suas angústias e medos, e com suas propostas. Acredito que não queremos e não podemos aceitar a inclusão escolar da forma que está sendo realizada atualmente, com alunos matriculados, vivendo uma dupla exclusão. Essa dupla exclusão acontece também com as minorias ou com a maioria dos excluídos do sistema econômico-financeiro.

Na busca da educação e escola inclusiva, não são entraves apenas as questões legais ou burocráticas, ou a falta de estudos e pesquisas, ou sugestões de aplicação que a

<sup>6</sup> Professor emérito de Educação para Necessidades Especiais da Universidade de Manchester, Reino Unido, em artigo da Revista Pátio, “O Futuro das Escolas Especiais”, ano VIII, n. 32, nov./2004 – jan/2005, ARTMED.

<sup>7</sup> As contribuições de Hugo Otto Beyer são relevantes e abordam temas vitais para a implementação de uma educação inclusiva, em seu livro, *Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais*.

inviabilizam, mas, sobretudo, as atitudes de muitos atores no cenário educacional. Nesse sentido, Mantoan afirma:

Aprendemos com nossas escolas que não é o dinheiro e nem a falta ou a existência de legislação outros obstáculos à inclusão, mas as atitudes negativas de certos pais, professores, autoridades educacionais e instituições especializadas em pessoas com deficiência, políticos e líderes comunitários que duvidam dessa inovação (2001, p. 225).

Entraves que vão se somando e dificultam a inclusão escolar.

## 7 OS “NÓS” DO SABER PEDAGÓGICO: SABERES QUE POSSAM IR ALÉM DO FAZER PEDAGÓGICO

*“Quanto mais me capacito como profissional,  
quanto mais sistematizo minhas experiências,  
mais aumenta a minha responsabilidade com  
os homens.”*  
(Paulo Freire)

Se a educação inclusiva é legal, alguns passos e propostas são apontados para efetivar uma educação inclusiva real, que saberes devemos dominar para trabalhar com todos os alunos e, ao mesmo tempo, com cada um? Aliás, entendo que esta seja uma pergunta que deva ser formulada e refletida nos cursos de formação inicial – Magistério, Curso Normal Superior ou Pedagogia. Por abrangente, é resposta que deve ser buscada em qualquer curso de licenciatura.

Ao abordar os saberes necessários para a atuação docente na busca de uma escola inclusiva, devo esclarecer que não está em discussão neste trabalho a possibilidade de incluir ou de excluir, e, sim, como podemos incluir a todos os alunos no espaço de sala de aula, com alternativas reais de aprendizagem, sem possibilitar uma dupla exclusão.

Nesta pesquisa, busco compreender o que estamos fazendo e o que estamos dizendo sobre a inclusão escolar, enfocando especificamente as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Reafirmo: não discuto a inclusão. Discuto e trago como foco de pesquisa a inclusão educacional realizada no espaço escolar vista e vivida pelos professores.

As contradições surgidas na pesquisa, num permanente exercício de explicitar os antagonismos da própria dialética da vida é uma difícil questão! Entendo que os professores estão vivendo uma sobrecarga de responsabilidades, um sem-número de tarefas e horas-aula e pressões para ensinar a todos, com salários reduzidos e míseros, trabalhando em escolas sucateadas. Mesmo assim, não me permito duvidar se há possibilidades de incluir todos os alunos na escola. Busco, sim, discutir como estamos vivendo essa inclusão e o que devemos exigir para que a educação inclusiva seja efetivada na escola, ou simplesmente perseguida por ela.

## 7.1 EM BUSCA DE UM SABER QUE SAIBA COMO FAZER: ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Ao buscar respostas sobre como incluir todos os alunos na escola de maneira que haja aprendizagem e se cumpra exigência legal, deparei-me com a indagação: que saberes as professoras e professores precisam dominar para gerar uma escola inclusiva? Ou como está sendo vivida, nas escolas, a formação docente, inicial ou continuada? De que forma trabalhamos para a inclusão escolar de todos os alunos?

Isso nos remete a uma nova pergunta: o que entendemos por saberes docentes?

Essas questões aparecem nos escritos de Tardif e Gauthier, assim expressos: “[...]: o que se deve entender por ‘saber’ quando esta noção é utilizada, como é o caso hoje, em um grande número de pesquisas, em expressões como ‘saber dos professores’, ‘os saberes dos professores’, o ‘saber ensinar’, o ‘saber didático’, etc.” (2001, p. 185). Essa preocupação leva a algumas evidências: a temática “diz respeito a uma realidade complexa e também põe em cena a noção geral da cultura intelectual da modernidade” (2001, p. 185).

Afinal, há uma resposta para o que entendemos por saberes docentes? Para esses autores são indagações que apontam a uma infinidade de respostas, trazidas por “autores eles próprios muito eruditos, mas também com muita frequência em desacordo [...]. Convém, portanto, não acalentar ilusões demais quanto à possibilidade de chegar a formular uma resposta que satisfaça a todos [...]” (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 185).

Se não há uma definição exata de saberes docentes, há indicações e constatações de que os saberes usados em sala de aula estão relacionados a condicionantes e ao contexto do trabalho. Assim:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

A resposta a quais saberes mobilizamos para a efetivação da educação inclusiva nas escolas, configura-se um problema, pois a literatura não chega a convergir para sustentação teórica aos entendimentos desses saberes que, na prática, se concretizam. Ou seja, na prática docente, no espaço da sala de aula, mobilizamos saberes necessários para ministrar aulas.

Nesse sentido, opto por seguir as indicações de Tardif:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (2002, p. 54).

Esclareço que durante toda essa pesquisa trabalhei com professores de vários pontos do Rio Grande do Sul, conversando e refletindo sobre o que estamos vivendo na educação inclusiva. Inevitavelmente, pela própria natureza da ação docente, surge a questão: “Que saberes mobilizamos para efetivar a educação e a escola inclusiva?”

Respaldo as idéias de saberes mobilizados nas pesquisas e conclusões de Tardif, sintetizadas no quadro de saberes:

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida e a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes de formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na sua profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro 1: Os saberes dos professores.

Fonte: TARDIF, 2002, p. 63.

As professoras, ao responderem sobre os saberes docentes mobilizados em sala de aula, explicitam esses cinco saberes que Tardif sintetiza. Nas respostas encontradas não há uma ordem de indicações desses saberes docentes, e sim referências a eles. Os saberes são pessoais, da formação inicial e formação anterior, dos programas e material didático e/ou da experiência.

### **7.1.1 Em nossas constatações, o que é preciso para um agir pedagógico inclusivo no “nó” da nossa ação docente?**

Ao serem questionadas sobre os saberes docentes, “*que saberes são importantes para um agir pedagógico inclusivo?*”, a maior parte das professoras respondeu, que acima ou antes de tudo, *é preciso o desejo das professoras*, mas há uma divergência nas respostas quanto à forma de ação. Alguns colocam a resposta na vontade do professor e na necessidade de ajuda externa, expressando, ao mesmo tempo, uma dificuldade que se radica na estrutura da escola, como expressa uma professora:

- *Primeiro o professor tem que desejar (um fazer inclusivo). Tem que querer. Sem isso não há inclusão nem aprendizagem. Mas é preciso mais. É preciso ajuda externa. Por mais que eu queira, eu estou dentro de uma estrutura que é a escola. Eu aceito, eu trabalho, e os outros? De onde vem a ajuda necessária?* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

Uma professora da Educação Especial reforça os dizeres “*por mais que eu queira, eu estou dentro de uma estrutura que é a escola*” salientando que a inclusão somente será possível com o envolvimento de toda a escola e da sociedade.

Conforme Torres, “tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, tanto no sistema público de ensino como no privado, a educação exige profundas transformações, novas organizações e estratégias, novas maneiras de pensar e fazer” (2001, p. 86). Só assim podemos romper com essa estrutura de educação que conhecemos.

Os professores acreditam que uma ajuda externa, com um professor ou monitor, seria uma forma de possibilitar a inclusão de todos no espaço escolar de forma consciente e comprometida, pois daria a cada professor respaldo para trabalhar com todos, principalmente quando as turmas são numerosas. Uma das preocupações apresentadas por essas professoras foi a das ausências, ou seja, das saídas da sala de aula dos alunos com deficiência mental, o que gera angústia e medo na professora, pois a responsabilidade é com a turma toda e com cada um dos alunos, que exigem uma atenção constante.

O aluno com deficiência mental também exige atenção permanente, como afirma uma professora:

- *Ela me chamava o tempo todo. Eu tinha que estar junto, no balanço, para tomar água, no trabalhinho, em tudo e os outros 27?* (professora de Educação Infantil).

Creio, entretanto, que é fundamental o desejo de cada um, mas não apenas isso. Afinal, mesmo com as melhores condições e superação de entraves, sem o desejo do professor não haverá qualquer possibilidade de inclusão. Reforço que, embora o desejo do professor de incluir todos os alunos na escola seja necessário, não é suficiente para a inclusão. Essa idéia se expressa nas palavras de uma professora:

- *Eu vejo que além do preparo, antes do preparo, a mola mestra é uma só palavra, é querer. É vontade. Se quiser, você vai à luta, que de tantos outros problemas na escola, que tu vais sem preparo nenhum, tu vais lendo, vais buscando, vais ao pediatra, no neurologista, na fonoaudióloga, no psicólogo, tu vais trabalhar com a criança, tanto DF, DM, eu acho que se não tiver o querer, nada vai acontecer* (professora de 1ª série do Ensino Fundamental e EJA).

As professoras em suas palavras expressam a idéia do desejo, embora conscientes da responsabilidade e temerosas pelo acerto (ou não) das escolhas:

- *Tem que acreditar. Querer mesmo* (professora da terceira série do Ensino Fundamental).

- *Eu, também concordo, que as professoras, primeiro têm de querer desejar, depois têm que ter material, formas de planejar, de espaço, assim, para incluírem* (professora de Educação Física).

Reafirmo que não basta apenas o desejo para a efetivação de uma escola inclusiva. É preciso envolvimento de toda a sociedade.

### **7.1.2 Nos “nós” dos saberes docentes o “nó” dos questionamentos que surgem de nossas práticas docentes realizadas na sala de aula**

Uma outra questão, agora mais específica para os professores e gestores escolares, diz respeito às práticas docentes realizadas. Estamos discutindo as concepções pedagógicas que sustentam as nossas práticas docentes nos espaços da escola, mais efetivamente na sala de aula?

Vejo também que, sem essa discussão, que coloca como ponto de partida os saberes mobilizados nas nossas práticas docentes, fica difícil abordar a educação inclusiva.

Auxiliaria as práticas docentes num fazer inclusivo, o pensar reflexivo sobre o que estamos vivendo na educação inclusiva. “*Conhecer* sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em *conhecimento-na-ação*” (SCHÖN,



2000, p. 32). Esse exercício levaria ao conhecimento do que estamos vivendo na educação inclusiva e do que estamos falando.

Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na* ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (SCHÖN, 2000, p. 31).

No conhecer-na-ação, falas que reforçam que não há preparo para incluir os alunos com deficiência mental podem ser redimensionadas. Ora, esse “preparo” se traduz na dificuldade de buscar superação para o paradigma da escola padronizada, na qual todos os alunos de uma turma aprendem o mesmo conteúdo, no mesmo dia e com os mesmos recursos didáticos e são avaliados da mesma forma e ao mesmo tempo. Conforme dizer de uma das colegas entrevistadas:

*- A inclusão é fato. Nós, a escola, não só as professoras, nós precisamos entender e buscar como fazer. Não dá para ficar esperando* (professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).

Entender que cada um aprende de um jeito e dar tempo e estímulos diferentes a cada aluno é uma aprendizagem que vai sendo construída ao longo de nossa vida profissional, conforme afirma outra professora:

*- Eu fazia muitas coisas para ela, mas parece que não rendia. Hoje eu sei que a caminhada é lenta. É muito lenta. Mas eu não sabia. Queria que ela aprendesse. Que fizesse o que os outros faziam, só que é diferente. Foi difícil* (professora de 1ª série do Ensino Fundamental, hoje com 11 anos de trabalho).

A importância de discutirmos as concepções pedagógicas que dão suporte a nossa prática docente em sala de aula está implícita nas falas sobre “não ter preparo para lidar com todos os alunos” e da dificuldade de o professor assumir essa responsabilidade, como revelam as falas:

*- A inclusão de todas as crianças é difícil. Eu vejo como muito complicado. A escola, aqui, cada vez há mais exigências. Precisamos correr. [...] É de enlouquecer. De dar medo* (professora de 3ª série do Ensino Fundamental – já foi professora de 4ª série por muitos anos).

*- Não foi fácil. Faltou um monte de coisas. Eu fui atrás. Foi difícil. Eu fiz o possível, mas não dá para dizer que tudo bem. Eu me culpava. Faltava formação, preparo, só na boa vontade não dava* (professora de 1ª série do Ensino Fundamental).

Se pensarmos na educação de forma igual para todos dentro da sala de aula, a falta de preparo é visível, pois os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprendem nos cursos de formação, a lidar com um único aluno ideal.

Reforço: a exclusão vai acontecer com os alunos que não fazem parte desse *ideal*, pelo fato de a escola estar trabalhando com um paradigma que não condiz com os princípios da inclusão. Assim:

Tudo isso convida à reestruturação do paradigma educativo e escolar, à construção de cenários e de relações inéditas, de outro senso comum, de outros valores e outras práticas.

No entanto, se colocarmos os óculos da ideologia educativa convencional, a única coisa que poderemos “ver” na Educação para Todos é uma lista de metas quantitativas que se referem ao acesso, à matrícula e à taxa de analfabetismo, além da reiteração de velhos e sempre adiados ideais e compromissos propostos para a educação da última metade do século (TORRES, 2001, p. 84).

Para ser efetivada, a educação inclusiva passa pelo paradigma da Educação para Todos<sup>1</sup>, que supera a expectativa de escola para todos. Para ser entendida, deve partir da garantia de escolaridade a todos, tendo no centro o processo ensino-aprendizagem, com a “satisfação de necessidades básicas de aprendizagem” (TORRES, 2001, p. 13) e da visão ampliada de educação básica, que propõe, entre outros itens, modificações como:

É dirigida a crianças, jovens e adultos.  
 É realizada dentro e fora da escola.  
 Dura toda a vida e começa com o nascimento.  
 Não é medida pelo número de anos de estudos ou de certificados, mas pelo que foi efetivamente aprendido.  
 É garantida por meio da satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. [...]  
 É diferenciada, pois as necessidades básicas de aprendizagem são diversas entre diversos grupos e culturas, assim como os meios e as formas de satisfazê-las. [...] (TORRES, 2001, p. 14).

Se a escola ainda estiver trabalhando no paradigma tradicional, será difícil a inclusão dos alunos com deficiência mental, pois estes têm um ritmo de trabalho diferente. Ou seja, numa escola com práticas pedagógicas tradicionais o aluno com deficiência mental ou outra qualquer, muitas vezes, é tratado com atenção especial por toda a comunidade escolar, mas, na realidade, é visto apenas como ocupante de uma vaga e não como um aluno que está ali para avançar nas aprendizagens escolares. Lembro da história que apresento no capítulo I deste trabalho.

---

<sup>1</sup> Proposta surgida da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, com a participação de 155 países e a assinatura da Declaração Mundial e um Marco de Ação garantindo educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (TORRES, 2001, p. 7).

Vi muitas cenas que revelam isso e pude perceber também nos dizeres de uma das professoras que venceu algumas barreiras dos paradigmas educacionais:

*- Eu tive uma aluna na 3ª série. Ela já tinha 14 anos e era a segunda vez que fazia a 3ª série. Disseram que era para passar ela de ano. Daí eu fiquei indignada. Essa indignação foi boa. Eu dei o melhor de mim. Fiz o impossível. Chamei a mãe e coloquei a família contra a parede: vocês vão ajudar? E ajudaram. Ela, porém, não era tão comprometida e eu estabeleci objetivos com ajuda da família. A diretora e a supervisora ajudaram (professora da 3ª série do Ensino Fundamental).*

Dessa afirmação, é possível extrair o que a escola possibilita aos alunos com deficiência mental: ficar em uma série por um tempo e depois progredir para a série seguinte, pelo tempo de percurso e não pelas aprendizagens que vivenciou. Ora, se a função da escola é ensinar aprendizagens específicas, como ler e escrever, então que inclusão é essa, que os alunos podem ficar à margem do processo, só porque são pessoas com deficiência mental? Essa certeza é de indignar e gerar lutas internas e externas, embora seja realidade vista e vivida em muitos espaços escolares.

Reforçam essa realidade, de o aluno estar na escola sem o comprometimento de estar inserido no processo ensino-aprendizagem, falas de outras professoras, apontando casos, em que o aluno com deficiência mental está apenas preenchendo a sua vaga que é de direito, pois isso está explicitado na lei, que lhe assegura frequentar a escola regular, mas que o professor, para este aluno está se omitindo na sua função docente.

*- Embora a inclusão escolar seja contemplada em lei e divulgada amplamente pela mídia, ainda estamos em passos lentos para a sua concretização. O que observo atualmente é que nossas escolas não estão preparadas nem do ponto de vista físico, pois falta infraestrutura [...] e nem no ambiente cognitivo, pois os professores, na maioria não estão preparados para a inclusão de crianças com deficiência mental às “normais”. Falta também um Projeto Político Pedagógico Coletivo de Inclusão (Professora de Educação Infantil por 25 anos e, concomitante, de anos iniciais – 1ª, 2ª e 4ª série do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica).*

Entendo, com base nas análises que fiz das falas das professoras e do que vi, que a matrícula de todas as crianças na escola apenas significa a garantia de uma vaga. Se a escola está centrada num modelo pedagógico tradicional, com práticas docentes iguais a todos os alunos e sem um “Projeto Político Pedagógico Coletivo de Inclusão”, trabalhar com alunos com deficiência mental, incluídos nos espaços da escola, fica muito difícil, como explicita a mesma professora:

- *Na minha opinião, isto seria uma inclusão disfarçada, porque a verdadeira inclusão deve partir de um processo coletivo, no qual o sistema de ensino seja único no qual o aluno portador de deficiência possa se desenvolver como as demais pessoas, em ambientes que não discriminem, mas valorizem as diferenças (idem).*

Lembro o que Milton Santos traz sobre o local e o global: a garantia de matrículas é global, precisa ser realizada até porque faz parte de acordos internacionais, das leis brasileiras e é uma exigência da sociedade atual. O trabalho docente é local, fica a cargo da escola e interessa somente àquele espaço, àquela comunidade, à escola, à família, ao aluno e, principalmente, ao professor.

Esse enfoque, essa forma de inclusão, somente reforça as falas de que são as professoras, visão local e individual, que não estão preparadas para atuarem com os(as) alunos(as) com deficiência, responsabilizando apenas uma das partes – neste caso, talvez a mais vulnerável – envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Ou seja:

De modo geral, quando se tenta tirar o aluno “da berlinda” quem tem ocupado seu lugar, como réus, são os professores, acusados de negligência, de desinteresse, acomodação, despreparo, etc. E isso não me parece nem justo, nem procedente.

Como em qualquer outra profissão, há aqueles que, por inúmeras razões se sentem infelizes no trabalho e deixam muito a desejar, no que fazem. Mas a maioria se esforça para oferecer o melhor que pode, por motivação e por idealismo profissional (CARVALHO, 2004, p. 125).

Ou seja, simplifica para o poder público, pois as dificuldades de efetivação da inclusão escolar passam a ser responsabilidade apenas dos professores. O que é um lamentável engano.

### **7.1.3 Nos “nós” dos saberes docentes o “nó” das nossas próprias falas**

É importante o que estamos dizendo – falando e escrevendo – sobre os caminhos e as possibilidades da educação inclusiva, e, mesmo, das práticas educacionais que estamos realizando para, com palavras de Carvalho, remover “barreiras para a aprendizagem e para a participação na educação inclusiva” (2004, p. 117). Sinto que essas barreiras devem ser vencidas com debates, discussões e leituras, que nos auxiliem a perceber a importância do convívio entre todas as pessoas e do apoio teórico de que precisamos.

Uma professora lembra a teoria de Vygotsky como apoio e base para as ações pedagógicas inclusivas, como podemos constatar nas suas palavras:

- Levando em consideração a teoria de Vygotsky que diz que o processo de desenvolvimento mental ocorre na interação com o meio e com o outro mediado pela linguagem, é através do convívio com crianças “normais” em classes regulares de ensino que o deficiente mental vai galgar o seu progresso cognitivo, devendo ser considerado na sua singularidade, levando em conta as suas limitações e deficiências, ou seja, o seu nível de desenvolvimento real, já conquistado. Através do convívio com seu grupo social vai ser estimulado o processo de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que pode ser realizado com a ajuda de outro (Zona de Desenvolvimento Proximal) (Professora de Educação Infantil por 25 anos e, concomitante, de anos iniciais – primeira, segunda e quarta série do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica).

Essa interação seria um reforço para uma reflexão-na-ação docente, uma forma de pensarmos sobre a nossa ação pedagógica; pensarmos sobre as tantas barreiras, repetidas e sempre renovadas, que podem ser expressas por esses questionamentos:

- Estamos caracterizando os alunos como normais e diferentes? Quem os seleciona?
- Por que estamos trabalhando para que a escola inclusiva seja uma realidade?
- Isso é uma exigência nossa, de professoras que acreditam na educação para todos os alunos, na ressignificação da própria escola?

Ao longo da pesquisa, percebi que uma nova e resistente barreira começa a ser construída pelos professores. São os dizeres de que não estamos preparados para trabalhar com todos no espaço da sala de aula. Essa é uma barreira que precisamos eliminar. Falta preparo? Falta. Não temos condições de lidar com todos na escola? Não temos. Mas sinto que não podemos deixar que estas faltas nos dominem. Afinal, esse não é um dizer ingênuo, vem carregado de uma culpa que deixa os professores como centro do fracasso da inclusão escolar.

Durante os anos desta pesquisa, nos relatos e histórias ouvidas, vi que a busca de mudança de paradigmas no sentido kuhniano<sup>2</sup> é uma decisão de poucos. Explicito isso com palavras de Mantoan, ao abordar a crise de paradigmas e as mudanças do mundo:

[...] Há, contudo, os mais sensíveis, os que estão de prontidão, “plugados” nessas reviravoltas e que dão os primeiros gritos de alarme, quando antevêm o novo, a necessidade do novo, a emergência do novo, a urgência de adotá-lo, para não sucumbir à morte, à degradação do tempo, à decrepitude da vida.

Esses pioneiros – sentinelas do mundo – estão sempre muito perto e não têm saídas para se esquivar do ataque frontal das novidades. São essas pessoas que despontam nos diferentes âmbitos das atividades humanas e que num mesmo momento começam a transgredir, a ultrapassar as fronteiras do conhecimento, dos costumes, das artes, inaugurando um novo cenário para as manifestações e atividades humanas, a qualquer custo, porque têm clareza do que estão propondo e

<sup>2</sup> Thomas Kuhn, no livro *Estruturas das Revoluções Científicas*.

não conseguem se esquivar ou se defender da força das concepções atualizadas (2003, pp. 13-14).

Nas visitas às escolas – como professora orientadora de estágio – percebi que para algumas professoras, isso não está pensado o bastante para levar a uma tomada de decisão, pois em determinados momentos aparece como defesa e, em outros, como ataque à educação inclusiva. Algo complexo, mas para quem está atuando na sala de aula, parece uma fala natural, até porque a ambigüidade faz parte do nosso dia-a-dia na escola.

É como entender/viver a relação entre oprimido e opressor posta pelo nosso grande educador Paulo Freire. Num momento nos sentimos oprimidas, como vítimas e, em seguida, nos sentimos opressoras, opositoras à inclusão escolar. Nas conversas com algumas colegas, senti que não queremos ser vítimas e nem opositoras à inclusão escolar, e, sim, queremos caminhos viáveis para incluir todas as crianças nas aprendizagens escolares. Só que isso passa pelo desejo de cada uma de nós.

Partindo dessa premissa, a pergunta é: como vamos incluir todos na escola já que essa é uma exigência legal, e, ao mesmo tempo, parece que está sendo uma decisão de poucos a realização dessa ação?

## **7.2 A INCLUSÃO DE TODOS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA QUE REFLETE A NOSSA CONVICÇÃO DE SER PROFESSOR**

Para a educação inclusiva, é vital que as palavras sejam entendidas dentro daquilo em que acreditamos, porque, conforme Paulo Freire, é preciso que se respeitem as convicções dos outros, mas é preciso que, nós – professores e professoras – assumamos as nossas convicções.

[...] É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 1998, p. 80).

Respeitar não implica aceitar sem questionamentos as convicções dos outros, mas ir além, abrir espaços para ampliar o universo de debates no ideário coletivo. Isto impõe estudos, pesquisas, conversas, etc.

### **7.2.1 No “nó” da convicção da inclusão escolar detalhes de nossa vida de professor: nossa formação...**

Vou começar com um pensamento sobre o trabalho com inclusão que provoca duas reações: a de aceitação ou rejeição total. É um pensamento que não aceita meio-termo. Gosto do sentido sonhador embutido em cada palavra desse pensamento, tendo em vista a nossa correria de professores, indo e vindo de escolas diferentes e lutando para sobreviver, acreditando ser possível fazer melhor.

O mestre na arte da vida faz pouca distinção entre seu trabalho e seu lazer. Ele sempre persegue sua visão de excelência em tudo que faz, deixando para os outros a decisão de saber se ele está trabalhando ou se divertindo (Pensamento zen-budista de fonte não identificada).

Infelizmente, durante o período desta pesquisa e nas minhas andanças de professora orientadora de estágio do Curso de Pedagogia, vi que alguns colegas perderam o brilho da profissão que escolheram. Isso, aliás, também pode acontecer em outras profissões.

A legislação garante o direito de todos os alunos à escola. Entretanto, o que mais ouvi, durante esta pesquisa, e que é repetido até mesmo na mídia, é que são os professores que não estão preparados para trabalhar com as diferenças e as diversidades. Os próprios professores reforçam essa idéia, com falas sobre a falta de preparo, embora acompanhada de outras reflexões. Será bem assim?

### **7.2.2 No “nó” da convicção da inclusão escolar detalhes de nossa vida de professor: nossa atuação docente e nossa formação**

Nas falas ouvidas sobre a inclusão de alunos com deficiência mental, a maioria das professoras diz não ter formação para tal, mas como é uma determinação legal, tem que receber esse aluno e fazer o melhor, como expressam as palavras de uma professora:

*- Eu estou trabalhando, mas sei que o que faço é muito pouco. Qualquer coisa ela sai da sala e eu tenho que correr atrás* (professora de 3ª série do Ensino Fundamental – março de 2005).

Pequenos problemas diários tornam-se grandes dificuldades para a aprendizagem de todos na escola, pois, conforme a maioria das professoras, é comum os alunos com deficiência

mental se ausentarem da sala de aula. É quase consenso afirmar que estão fazendo o possível, mas que é pouco.

- *Que é lei eu sei, mas o que fazer eu não sei... Sou formado em História e Geografia (professor de geografia – janeiro 2005).*

- *Estou fazendo o possível, mas falta algo, eu sei, eu sinto, [...] acho que ajuda da escola, mas não é só isso, é que fica, assim, tudo na boa vontade (dos professores), tem que ser diferente, não basta só a minha vontade. Acho que não dá para ficar só na minha vontade, é muito pouco... [...] (professora de 2ª série do Ensino Fundamental).*

Cada dia é uma espera, uma expectativa para ver o momento que esse aluno irá recorrer à saída da sala de aula:

- *Encaminho as atividades e fico esperando. Ela não consegue fazer nada e eu não posso ficar só dando desenho para ela pintar. Eu sou sozinha. Falta ajuda, acho que de tudo. Se eu visse... encontrasse outra... algo que dissesse é assim... seria diferente. Eu faria mais (professora da 3ª série do Ensino Fundamental).*

Trago apenas algumas falas, mas elas ilustram o sentimento que estamos vivendo dentro das escolas: sabemos que estamos trabalhando de forma deficitária com os alunos com deficiência mental, mas sabemos também que não estamos tendo apoio efetivo, nem da escola e nem dos gestores públicos.

Entendo como “apoio efetivo” um respaldo pedagógico desde o planejamento até o acompanhamento das práticas em sala de aula, num movimento de reflexão sobre a reflexão-na-ação, sugerido por Schön<sup>3</sup>. O autor apresenta uma seqüência de momentos de um processo de reflexão, fazendo uma distinção entre os processos de reflexão-na-ação e de conhecer-na-ação. Essa distinção pode ser sutil, como exemplifica: “Alguém que executa habilidosamente uma tarefa ajusta suas respostas às variações nos fenômenos. Nessa apreciação momento a momento de um processo, o indivíduo coloca em ação um vasto repertório de imagens, de contextos e ações” (SCHÖN, 2000, p. 34).

Vejo como fundamental reuniões ou encontros de formação para falar e ouvir nossas próprias experiências como professores, alunos e como pais. Para refletirmos sobre as nossas ações, sobre nossos saberes, mas de forma coletiva, com palavras de Schön numa prática reflexiva, de conhecer-se na ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação – prática do talento artístico – referindo-se a talento artístico como “tipos de competências que

---

<sup>3</sup> SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. Principalmente o Capítulo 2.



os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (2000, p. 29).

É interessante perceber que o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que pode acontecer sem percebermos.

Improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando se lhes perguntam o que fazem. É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante (SCHÖN, 2000, p. 35).

O enfoque reflexivo auxiliará a perceber essas práticas de forma contextualizada com o que estamos vivendo na comunidade escolar e na própria comunidade, do que estamos fazendo em sala de aula e do que está se formatando para além desta intervenção.

Na base dessa visão da reflexão-na-ação do profissional está uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional (SCHÖN, 2000, p. 39).

Destaco aqui a importância de perceber o que os professores pensam sobre os saberes docentes e de onde eles provêm, para gerarmos possibilidades de formação continuada.

Sobre os saberes docentes, Maurice Tardif traz questões muito pertinentes e provocativas, como:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2002, p. 9).

Esse autor pergunta se são os conhecimentos científicos, como os que aprendemos “nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares?” (idem). Ou então são os “conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho?” (idem) que nos auxiliam na ação docente. Pergunto: serão os saberes da experiência, um fio condutor na inclusão de todos os alunos? Ou precisamos experiência docente para acolher a todos no espaço da sala de aula?

As próprias professoras comentam que o saber da experiência é significativo e por vezes determinante na ação docente, conforme expõe:

*- E ninguém ensina isso pra gente, é o tempo que ensina. Eu não fiz especialização nessa área, mas o saber da experiência é que ajuda* (professora da 4ª série do Ensino Fundamental).

As professoras manifestaram as crenças em que há outros saberes importantes, como o saber de como a criança aprende. Tardif questiona, como aprendemos esses saberes docentes mobilizados em sala de aula:

Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apóiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? [...] (2002, p. 9).

Esses questionamentos apresentados por Tardif auxiliam a perceber a importância da experiência docente, mas, ao mesmo tempo, que são importantes os saberes da formação, que passam pelos saberes específicos de como a criança aprende, de quais são seus interesses e história pessoal e como vamos conduzir a nossa rotina em sala de aula, conforme quadro de saberes proposto por esse autor, no capítulo VI deste trabalho.

### **7.3 A FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: O “NÓ” DO ENSINO REGULAR VERSUS EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Ao falarmos da possibilidade de inclusão de todos os alunos no ensino regular, senti, nas falas das professoras, que há um confronto entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, independente da modalidade e/ou nível educacional em que atuem, especificamente sobre os saberes docentes. É como se fossem instâncias isoladas, e por vezes, competitivas, em que os saberes da educação especial têm supremacia sobre os saberes dos docentes do ensino regular na ação de sala de aula. Percebi que, algumas vezes, havia insegurança dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, ao destacar os saberes específicos destes últimos.

Para algumas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, estas são “mais” preparadas para trabalhar com essa clientela<sup>4</sup>, têm saberes

---

<sup>4</sup> Termo ouvido diversas vezes, fazendo referência ao aluno com deficiência – mental; auditiva; visual e múltipla.

específicos que aquelas não têm e não tiveram nos cursos de formação inicial, como revela esta fala de uma professora:

*- Elas fizeram uma faculdade só para isso. Têm que saber mais. Nós fizemos uma faculdade para lidar com a criança normal. Até para trabalhar na EJA é difícil com o que estudamos na Universidade (professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA – alfabetização).*

As docentes que trabalham com modalidades de Educação Especial, por vezes, não conseguiram, durante as entrevistas, ter uma fala convergente em relação a essa modalidade e a inclusão dessas crianças no Ensino Regular. Dizem que tem que incluir, que o caminho é incluir todos os alunos na escola regular com apoio pedagógico ou não, e com um professor ou monitor acompanhando.

*- Eu sou a favor da inclusão. Não me coloco entre os radicais, mas eu acredito que nós temos que continuar com esse “continuum de serviços” pois, na situação atual das escolas, não vejo possível a inclusão de todos (professora da Educação Especial).*

Outra professora da Educação Especial demonstrou preocupação com a adaptação das crianças às classes normais e com os alunos diagnosticados como alunos com deficiência que irão ingressar na sala de ensino regular, dizendo:

*- Eu penso que a inclusão de todos é possível, mas não podemos esquecer das Classes Especiais, pois há alunos que precisam desse tempo para se adaptar à escola. Também há aqueles que têm maior comprometimento e os professores do ensino regular não conseguirão trabalhar. Esses alunos deverão frequentar as turmas de Classe Especial ou Escola Especiais [...] (professora da Educação Especial).*

Percebi, durante a reunião, como essa é uma questão complexa e que ocupará muitas pautas de reuniões se desejarmos uma educação inclusiva de fato.

#### **7.4 PARTILHANDO APRENDIZAGENS: ENSINO REGULAR COM ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Os resultados da análise mostraram que as professoras da Educação Especial acreditam na inclusão de todos os alunos dentro das salas de aula do ensino regular, mas, há duas tendências.

Há as que acreditam que as crianças com deficiência deverão passar por uma Classe ou Escola Especial, para uma adaptação<sup>5</sup> e somente depois de a professora da Educação Especial avaliar é que eles deverão ir para o ensino regular, em uma turma de primeira série do Ensino Fundamental. Não importa quanto tempo o aluno fique nesse período de aprendizagem na Classe ou Escola Especial, o importante é sair com uma segurança para o convívio social e para as aprendizagens escolares.

Conforme a segunda tendência, logo que os pais são informados da deficiência, as crianças deverão passar a freqüentar Classes e Escolas Especiais, e, na idade da Pré-Escola, serão matriculadas e freqüentarão a escola regular e as Salas de Recursos<sup>6</sup> públicas ou da Escola Especial, concomitantemente, com apoio didático-pedagógico. Esse apoio pode ser estendido às professoras do ensino regular. Mas já na pré-escola a criança deverá ser matriculada no Ensino Regular, e não nas Classes ou Escolas Especiais.

Vejamos duas situações distintas, que ilustram essas correntes e que acontecem em nossas escolas:

1. Se uma criança com deficiência mental, aos seis anos, ingressar na pré-escola em uma escola regular, sem histórico de escolaridade<sup>7</sup>, ela terá o direito à matrícula, mas ficará a cargo apenas da professora desse nível de ensino dar conta das aprendizagens escolares e/ou encaminhamentos diversos à equipe multiprofissional.

Se a escola trabalhar pautada em uma proposta de escola tradicional, na qual todos os alunos fazem as mesmas atividades em tempo pré-determinado, essa criança e esse professor encontrarão muitas dificuldades durante todo o período letivo.

A primeira investida dessa professora será a busca de auxílio para atendimentos especializados, com professores da Educação Especial. Geralmente, essa criança ficará em listas de espera para esses atendimentos, e, é possível que repita um ou dois anos na pré-escola e, após, será promovida para a primeira série do Ensino Fundamental.

2. Caso já tenha histórico de escolaridade em Escola Especial ou Educação Infantil com acompanhamento de Sala de Recursos, a criança continuará com o atendimento especializado e freqüentando a escola regular com possibilidades reais de aprendizagem. Tem assim mais probabilidade de inclusão a escola.

---

<sup>5</sup> O termo adaptação foi o mais repetido e explicado que era usado no sentido do conhecimento do ambiente escolar e da sala de aula, do convívio com um grupo maior, na busca de segurança.

<sup>6</sup> É uma modalidade de atendimento específico aos alunos com deficiência, que estejam regularmente matriculados no ensino regular e que freqüentam essa sala em turno inverso ao da escola, com professora especialista em Educação Especial.

<sup>7</sup> A criança começou sua vida escolar na Escola de Educação Infantil – aos dois ou três anos – e, portanto já recebeu um acompanhamento especializado, tanto para a criança como para a escola que freqüenta.

Nas duas situações, que saberes os professores mobilizam para incluir todos os alunos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, para trabalhar com todos?

## 7.5 UM SABER QUE SE FAÇA NOVO TODO DIA

Na escuta e análise das falas sobre o saber docente mobilizado no processo ensino-aprendizagem com alunos com deficiência mental, concluí que alguns professores, embora afirmando falta de preparo para trabalhar com todos os alunos, estão fazendo o possível para isso. Por outro lado, há os que tiveram sucesso na aprendizagem desses alunos incluídos no Ensino Regular, afirmando que não é preciso um saber específico, mas um desejo, um saber de como a criança aprende e conhecimento da história de vida de cada aluno.

Nessas falas, fica a certeza de que é possível a todos os alunos aprenderem. Cada um no seu ritmo, a sua maneira, mas, para isso, cada professor terá que superar a idéia da escola igualitária, em que todos aprendem da mesma forma. Com isso, não afirmo que cada aluno possa fazer o que quiser e quando o desejar. Todos precisam saber que na escola há regras e normas comuns a todos, sem exceções.

Essa urgência de agir, na incerteza do rumo que se vai seguir é uma realidade na vida de professores, como aponta Perrenoud<sup>8</sup>. Os alunos esperam uma atitude do professor cuja postura terá repercussões na turma. “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo [...]. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (FREIRE, 1998, p. 38). Não adianta dizer que os alunos estão incluídos se nós, professores, temos atitudes e forma de agir diferentes em relação às regras acordadas com a turma.

São ações firmes e doloridas que vão quebrar algumas amarras que temos em relação ao que fazer diante de situações-limites vividas na educação inclusiva.

Ser professor é viver no limite. Para isso, o professor deverá ter sempre uma atitude amorosa, de respeito a todos da turma, mas exigente com a função que está cumprindo.

Em síntese, partindo dessas falas sobre os saberes que os professores mobilizam para trabalhar com todos os alunos, veio uma certeza: é preciso saber como a criança aprende. Essa constatação leva a outra indagação: nós professores desejamos superar a afirmação de que não estamos preparados para trabalhar com alunos com deficiência mental?

---

<sup>8</sup> PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

Assim, vejo que é condição primeira rever os paradigmas, no sentido proposto por Thomas Kuhn, que dão sustentação às nossas práticas para, principalmente, rever as queixas que reforçamos sobre a preparação que não temos para acolher e trabalhar com todos. A partir desse olhar, cada escola, em seu lugar específico, poderá gerar de maneira local, sua proposta de educação de qualidade, em que todos os alunos possam participar das atividades e aprenderem. Consciente ou inconscientemente, todas as escolas estão criando sua forma de ação local que vai influenciar no que está acontecendo globalmente.

Nas falas das professoras, para solidificar essa ação local, com a inclusão de todos os alunos, o professor terá que demonstrar desejo, acreditar, estudar, buscar formação e preparo e ter esperança em uma escola inclusiva, na busca de uma sociedade que queira todos participando. Utópico? Sim, mas é no sentido de uma busca permanente, incansável, de um sonho em permanente devir. Acredito que esse é um saber que precisa ser refeito e se faça novo a cada dia, embora saibamos que está dentro de um contexto social excludente. Complexo, mas exequível.

*- Na verdade, ficamos entre a faca e a parede. É difícil. A gente tenta, acreditamos, não somos contra. Mas... A escola discrimina, chama de "gorda". Nem a escola está preparada. Antigamente era diferente, tinha mais respeito, acho que é isso. Há o medo, também, da discriminação [...] com todos (professora da quarta série do Ensino Fundamental).*

Sem querer ser prescritiva e dizer que é fácil, porque outros conseguiram, insisto que não é com uma escola padronizada, querendo ensinar o mesmo conteúdo ao mesmo tempo a todos, que vamos ter escolas inclusivas. Nem com ações locais que não são divulgadas e nem relatadas nos espaços sociais é que vamos poder dizer que estamos vivendo a inclusão de todos na escola. Ao contrário, a escola precisa levar as suas angústias e medos para mesas de conversações onde haja a presença de governantes e cobrar ações desses políticos. Na verdade, são muitos fatores que, entrelaçados, levam ao sonho de viver uma escola inclusiva, focalizando o sonho – esse muito mais difícil – de uma sociedade mais justa, mais digna e mais humana.

Assim, a educação inclusiva não é apenas um problema em busca de solução, exclusivamente dos professores. Em relação à escola, é uma questão urgente para ser pensada, a fim de que a nossa profissão continue a existir, continue a despertar a crença do respeito às diferenças na conquista de um mundo mais igualitário. Para isso, temos que acreditar. Temos que fazer uma escola alegre e que se alegre com as pequenas e grandes vitórias e conquistas

de cada um e saiba conhecer, compreender e expressar a alegria que essas possibilidades individuais e do grupo trazem.

## 8 A IMPORTÂNCIA DO VIVIDO: PASSAGENS DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

*“Viver e não ter a vergonha de ser feliz,  
cantar e cantar a beleza de ser um eterno  
aprendiz [...].”  
(Gonzaguinha)*

Durante a pesquisa, quando acompanhei e observei muitas escolas no interior do Rio Grande do Sul, muitas foram as conversas com professoras<sup>1</sup> dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e concluí que a proposta de educação para todos, feita desde 1990, em Jomtien, está longe de ser vivida, e até mesmo percebida, em muitos desses espaços.

Percebi, nessas conversas, que a idéia de uma educação que seja para a vida e não para os conteúdos daquele ano letivo ainda não foi absorvida pelos professores. Está presente nas práticas docentes, quando contemplam em seus diários de classe, o mesmo objetivo, com as mesmas tarefas, em repetidos exercícios escritos e com os mesmos instrumentos avaliativos para todos os alunos da turma.

Nesse contexto, trabalhar com crianças com deficiência, dentro de exigências homogêneas, que igualam e, portanto excluem, fica impossível. Assim, a educação inclusiva passa a ser mera retórica de discursos politicamente corretos.

É urgente que algo aconteça na educação, no espaço escolar, para mudar essa situação, em que existem vagas, mas não existe aprendizagem escolar para os alunos marginalizados do contexto da normalidade.

É sabido<sup>2</sup> que muitos alunos brasileiros não conseguem aprender a ler, escrever e calcular durante os oito ou nove anos que passam na escola. Também é visível, basta estar atento a pequenos fragmentos de conversas de professoras ou gestores da educação, para perceber o quanto estamos, na escola, dizendo que acolhemos e estamos buscando formas de excluir aqueles que não estão aptos a freqüentarem o mesmo espaço que os alunos “normais”.

---

<sup>1</sup> Uso o termo professora, no feminino, pois todas as conversas que tive foram com mulheres, professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Conversei com alguns poucos professores desses níveis de ensino, mas eles nunca viveram o desafio de trabalhar com crianças com deficiência.

<sup>2</sup> Pesquisas realizadas por vários institutos e divulgadas pelos meios de comunicação. Conforme dados da pesquisa realizada em 2005, em 41 países, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avaliou o desempenho de alunos em Matemática, leitura e ciências, o Brasil ocupa os últimos lugares.



Cheguei a essa conclusão, após escuta de várias falas ouvidas em lugares distintos, sintetizados na conversa com uma professora que contou o que tinha ouvido:

*- Eu vou te colocar um outro aspecto que a gente ouviu, num momento de 2005, que achei discriminatório e que vale a pena trazer aqui. Uma diretora disse: por que não definirmos uma escola na cidade para abrigar todos os alunos que vêm das escolas do interior. E aí? A discriminação não é só contra os com Deficiência Mental, mas contra os que vêm de fora, contra todos os que têm uma cultura diferente. [...] Os professores dizem que não houve preparo nem na graduação, nem no pós, nem em outro lugar e daí?! (professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental).*

Essas percepções estão sendo repetidas como forma de dizer o nosso despreparo, sem, contudo, dizer que estamos negando uma vaga. Afinal, não podemos negar vagas a quem desejar freqüentar a escola que quiser.

Ao referir a escola para todos, balizado pelo Parecer nº 17/2001, Cury (2005) aponta o reconhecimento da igualdade como princípio dos direitos humanos e da cidadania de todos os seres humanos. Esse autor defende a inclusão dos “Fora de série na escola” e ampara-se na legislação para abordar o direito de matrícula e aprendizagens para todos os alunos na escola regular.

Portanto, as referências normativas igualitárias são a escola e sala comuns e só perante o retorno a elas, em vista da eliminação de um limite que dificulta uma dimensão de maior igualdade, é que se justifica a existência transitória das salas e escolas especiais (CURY, 2005, p. 49).

Com isso, reforça a certeza das professoras de que é lei, embora conste que o aluno com deficiência mental deve estar *preferencialmente* matriculado na escola regular.

As diretrizes insistem na sala comum da escola regular. Essa é a orientação – eixo tanto para condizer com a norma quanto com a concepção contemporânea (vale dizer: democrática) de inclusão. Os alunos com necessidades especiais devem ser matriculados em escolas comuns das redes de ensino e dirigidos para as salas comuns das escolas. O parecer, de maneira sábia, diz que apenas extraordinariamente o serão em salas especiais e mais extraordinariamente ainda em escolas especiais (CURY, 2005, pp. 49-50).

Isso, aliás, está explícito na lei e é sabido pela maioria dos professores e gestores educacionais, pois uma das frases que ouvi com freqüência, foi:

*- A lei é bem clara, tem de oferecer oportunidades a todos (professora de Educação Física).*

- *É lei. Tem de ter vaga e dar oportunidade para todos. Tá na lei* (professora de Ciências e Biologia).

Então, como sonharmos ou pensarmos numa educação e escola que seja inclusiva? Uma das professoras entrevistadas e que trabalhou respaldada numa proposta inclusiva finaliza seu relato, apontando uma possibilidade de mudança, viável e concreta:

- *Enfim, desafios existem para serem superados e cuja tarefa não é nada fácil. Concordo com os teóricos que afirmam ser necessário transformar a educação, porém penso que, se quisermos mudar alguma coisa em termos de educação, precisamos arregaçar as mangas e começar pelas nossas próprias práticas. Talvez pareça utópico, mas precisamos acreditar e agir* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

A partir da crença no “acreditar” e “agir” na ação docente, destacarei relatos e situações que demonstram possível imaginar e fazer uma educação que inclua a todos os alunos nas aprendizagens escolares. Trago a referência de professores que estão agindo, sozinhos ou no coletivo da escola, com proposta inclusiva. Com isso, não estou colocando essa responsabilidade apenas nos *ombros dos professores*, mas na idéia de sermos os protagonistas dessa história, partes desse começo.

O que investiguei não me levou somente a comprovar fracassos e equívocos em relação à educação, especialmente à educação inclusiva, mas a perceber certezas e esperanças em falas de professoras que trabalharam e trabalham com a inclusão e que, com seu comprometimento pessoal e envolvimento da escola, conseguiram incluir alunos com deficiência mental em turmas do ensino regular.

Para minha surpresa, essas professoras foram unânimes, quando ressaltaram que só conseguiram trabalhar com todos, quando conseguiram enxergar as diferenças que, nos alunos com deficiência mental era mais visível, mas que os outros alunos eram, igualmente, muito diferentes.

Parece contra-senso, mas é esse aprendizado que cada professora trouxe como certeza de uma educação acolhedora, amorosa e de qualidade para todos na sala de aula.

A frase *somos todos diferentes* é dita e repetida como uma certeza, mas constatee que, em geral, no espaço da escola, ela ganha outra dimensão e passamos a trabalhar com todos de forma igual, exaltando que estamos *oferecendo oportunidades iguais para todos*, mesmo sabendo que cada um traz uma cultura diferente, com padrões de vida muito diversificados.

Procurando manter a esperança e acreditando numa transformação da educação, que possa realmente ser para todos dentro do espaço escolar, apresento, a seguir, constatações de

professoras que viveram uma proposta de educação inclusiva. Algumas dessas professoras trabalham numa escola que busca a inclusão de todos em seus espaços; outras, mais na vontade, desejo e certeza individual de que todos podem e vão aprender.

## **8.1 UM GRUPO QUE FAZ DA DIFERENÇA POSSIBILIDADES DE UM FAZER PEDAGÓGICO DIFERENTE**

A crença de que podemos viver uma escola inclusiva, mesmo na contramão de uma sociedade capitalista, é que me leva a destacar espaços ou grupos que estão, mesmo de forma isolada – apenas uma professora dentro da escola ou apenas uma escola dentro da comunidade –, trabalhando pautados em propostas pedagógicas inclusivas. A opção de um capítulo com base no material empírico referente às falas dessas professoras surgiu após a interpretação e organização do material coletado. As escolhas foram:

- Uma escola particular de Educação Infantil;
- Uma escola pública, de Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Os dizeres de duas professoras – uma da Educação Infantil<sup>3</sup> e outra da primeira série do Ensino Fundamental de escola pública;
- Os dizeres de quatro professoras da Educação Especial.

As professoras entrevistadas são conhecidas por sua amorosidade, comprometimento, responsabilidade e acolhida aos alunos nos espaços em que trabalham. As duas escolas enfocadas têm uma caminhada de educação inclusiva. Com isso, não retiro das outras escolas e professores que participaram desta pesquisa características como as aqui citadas.

A escola particular de Educação Infantil tem, há algum tempo, trabalhado com alunos com deficiência mental e hoje oferece não apenas o trabalho pedagógico com crianças, mas também um programa especial de envolvimento com os pais. A escola é alegre, começando pelas cores vivas nas paredes até os materiais usados nas atividades didáticas. Ao chegar ao portão, os próprios alunos vêm receber as pessoas, pois há uma grade que lhes permite ver quem está chegando e demonstrem interesse ou não na entrada dessa pessoa.

---

<sup>3</sup> É interessante perceber que, primeiramente, foi entrevistada a professora da primeira série e, depois de analisado todo o material, recorri à professora da Educação Infantil – pré-escola para entrevistá-la por ter citado o trabalho realizado desde a pré-escola.

Na escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental as professoras da pré-escola, dos anos iniciais do ensino fundamental e as professoras da Educação Especial têm um jeito meigo de falar e de se relacionar com os alunos. Elas respondem aos chamados dos alunos para, só então, dar atenção aos adultos que visitam ou pesquisam em seu espaço.

Isso me chamou a atenção no primeiro dia em que fui conversar com a diretora sobre a possibilidade de fazer uma ou duas reuniões com as professoras. Ao chegar, fui cumprimentada pelo guarda, que recebe todos com um cordial cumprimento e um alegre sorriso e convidada a aguardar no saguão de entrada.

Quando a diretora chegou, uma aluna vinha correndo e ela gentilmente ouviu todo o relato da menina, que estava envolvida em uma “briga” de colegas, acalmou-a, pediu licença e foi ao pátio para resolver a discussão. Alguns minutos depois, retornou com tudo resolvido; pela janela, eu acompanhava a situação comum a toda escola. O diferente era a atenção da diretora com as exigências dos alunos. Percebi que esse é um diferencial, quando se trabalha com uma proposta inclusiva. Essa é uma escola alegre e convidativa.

Os depoimentos das professoras – uma da Educação Infantil e outra da primeira série do Ensino Fundamental – foram muito importantes, pois apontaram condições reais de trabalhar com todos os alunos na sala de aula mesmo de forma mais solitária. A disponibilidade foi marcante, pois, para uma delas apenas liguei, e ela já marcou um dia para conversarmos. Elas têm em comum a amorosidade e respeito pelo trabalho que desempenham, colocando cada criança como única em suas falas, mesmo sabendo a dificuldade de trabalhar de forma inclusiva.

As quatro professoras da Educação Especial trabalham na mesma escola em que eu atuava até 2004, como coordenadora pedagógica. Uma delas, de forma irrecusável, me levou a esse objeto de pesquisa e suas contribuições foram significativas nas decisões que tomei.

Um grupo legal sabe a importância de ser diferente neste contexto de legalidade da inclusão de todos nas aprendizagens escolares.

## **8.2 UM PRIMEIRO PENSAMENTO: SERÁ QUE EU POSSO?**

Trabalhar com a inclusão não é apenas uma decisão legal, é também uma proposta pedagógica que passa pela subjetividade de cada um.

A pergunta: *qual o teu primeiro pensamento ao saberes que haveria um aluno com deficiência mental na tua turma? O que fizeste?* Recebeu uma mesma resposta, com algumas variações materializadas em sinônimos.

- Medo;
- Receio;
- Pavor;
- Preocupação;
- Angústia...

Depois dessa primeira reação, vinha a pergunta: *Por que eu?* E então: *Que vou fazer? Como vou fazer?* Esse foi o desafio que se impuseram: o quê e como vou fazer?

Para essas professoras que conseguiram trabalhar com todos no espaço escolar, a primeira providência foi saber qual a deficiência e buscar literatura sobre o assunto. Um passo que todas elas entenderam como importante na procura de respostas para o seu agir pedagógico.

Essa procura foi antes do primeiro contato com a turma, antes do início “*das aulas*”, ou seja, da prática pedagógica. As docentes buscaram ultrapassar esse isolamento, mesmo durante o período de férias, pois perceberam que não teriam condições de, sozinhas, avançar nas intervenções pedagógicas com todos os alunos após saberem que teriam um aluno diagnosticado com deficiência mental.

Mobilizaram saberes e respaldaram suas ações em saberes de colegas, numa troca.

### **8.3 PROFESSORAS DE VÁRIOS LUGARES E UM MESMO SABER E FAZER PEDAGÓGICO: AMAR SEM PRECONCEITOS**

Começo, apontando o que foi comum em todas as escolas com alunos com deficiência mental incluídos com sucesso nas aprendizagens escolares, no ensino regular: após a primeira reação de medo ou susto, acompanha uma mesma resposta para a pergunta: *Como estás trabalhando com a turma e em especial com o aluno “João/Maria”?*<sup>4</sup> Essa resposta não apareceu apenas no grupo que apresento neste item, mas se encontra em todas as falas relativas à inclusão escolar:

---

<sup>4</sup> Ao conversar com os colegas, já levo as informações de quem são os alunos incluídos no ensino regular, ou por informação da equipe diretiva ou pedagógica, e nas conversas fora da escola, normalmente o(a) próprio(a) professor(a) diz o nome do aluno com deficiência mental.

- *Normal.*

Todas as respostas começaram com essa afirmativa.

Num primeiro momento, pode parecer um simples gracejo, pois num contexto onde estamos lidando com a diferença, responder que se está trabalhando de forma “normal” soa um pouco fora de propósito. Mas, não é. Em síntese, é uma resposta conclusiva. É uma forma de organização local, de comunicação.

Essa resposta – “*normal*” – é dita de forma simples e seguida de explicações, deixando claro que está dentro de um movimento permanente, que não é sinônimo de padrão.

Após responderem que trabalham de maneira *normal*, essas professoras relatam como viveram a inclusão, como chegaram a ser professoras de alunos com deficiência mental. Relatam, especialmente, a atenção que as crianças com deficiência mental exigem para aprenderem as aprendizagens escolares e os comportamentos exigidos no espaço da escola. A preocupação implícita nas palavras abaixo ilustra essa afirmativa:

- [...] *assumi a turma no mês de julho. A turma tinha em torno de 27 crianças e, por ser primeira série, qualquer mudança é difícil, a começar pela troca de professoras. Nesta turma, havia uma menina portadora de síndrome de Down, a qual cursava pela terceira vez a primeira série...* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

As professoras descrevem a turma da aluna com deficiência mental. Saliento que essas professoras tiveram propostas pedagógicas diferentes e superaram entraves impostos, por vezes, até pela escola. Após essas informações, em geral, as professoras falaram sobre as exigências dessas alunas:

- *Nos primeiros dias de aula, ela exigia atenção o tempo todo, ou seja, queria ficar sentada ao lado da minha mesa, ser sempre a primeira da fila, comer lanche a toda hora e, quando contrariada, sentava-se embaixo da mesa* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

Outro fragmento dessas conversas relata questões pertinentes à totalidade da turma, expondo o número de alunos e o “que fazer” com todos os alunos ao saber que teria que trabalhar com uma aluna com deficiência mental, como ilustram as palavras de uma professora da Educação Infantil. Primeiro, ela narra sua preocupação com toda a turma e, depois, a preocupação com as exigências da aluna com deficiência mental:

- *A minha preocupação foi como trabalhar com 28 alunos, sendo uma com deficiência mental. Na prática, o que eu senti foi essa dificuldade, de dar mais atenção a ela [...]* (professora de Educação Infantil).

Essa constatação vinha da certeza de que essa aluna precisava de seu apoio constante, mas a questão estava em encontrar uma forma de dar a atenção exigida por essa aluna e para cada aluno e aluna individualmente. Esse era o grande desafio.

*- Eu sabia que ela precisava de minha ajuda, eu sabia que para ela era mais difícil, que ela tinha dificuldades, mas não havia como. Todos precisavam de minha atenção (professora de Educação Infantil).*

É sabido, pois repetido em muitos textos e artigos científicos, que toda a criança precisa de atenção. Entretanto, para essas professoras, os alunos com deficiência mental exigem mais, pois, na história pessoal de cada uma, há um diferencial, que são as suas características enquanto pessoas com deficiência mental. Há problemas referentes à aceitação ou rejeição na própria família, o que vai exigir da professora uma percepção muito grande para entrar na história de vida dessa criança de forma a não ser uma intrusa.

Esse problema de aceitação da família aparece, na escola, exatamente no momento da matrícula da criança. Importante: a matrícula aos sete anos de idade é obrigatória na escola regular e também na sociedade. Os pais são obrigados a procurarem uma escola para seus filhos nessa idade.

Na secretaria da escola, ao efetuarem a matrícula, em alguns casos, não é referido que a criança tem deficiência mental, por medo de terem a vaga negada ou por não conseguirem explicar o que os filhos têm, como mostram as palavras de uma professora:

*- Quando os pais vão matricular, normalmente eles não dizem exatamente a deficiência da criança, ou por não quererem, ou por um certo medo de o filho não ser aceito, ou por não desejarem reconhecer as características de seus filhos (vice-diretora de escola pública).*

Isso reforça o preconceito que começa na própria família ou por terem sofrido discriminação logo após saberem das características da criança ou pelos enfrentamentos e cultura que temos. Como afirma Itani (1998) ao abordar o preconceito vivido em sala de aula, “pode-se afirmar que o preconceito faz parte de nosso comportamento cotidiano”. Talvez, os pais só estejam protegendo seus filhos e a si próprios.

Nas escolas em que há alunos com deficiência incluídos no ensino regular, há uma percepção e uma aguçada investigação, na superação dos preconceitos e discriminações, como o ocorrido nesta escola, expresso nas palavras da professora:

*- Nós percebemos que há algo diferente, por que fazem muitas perguntas quanto ao aspecto físico da escola, e, por saberem que a escola tem turmas de classe especial, eles perguntam “como é esse trabalho?”. Mas não dizem, abertamente, que seu filho tem uma*

*deficiência. Isso é diferente com o deficiente físico. Posso dizer que os pais desses alunos, ao fazerem matrícula, vão dizendo e explicando como fazer, e pedem para ver as condições de locomoção e ver como é toda a escola.*

O encontro com os pais na hora da matrícula, nessa escola<sup>5</sup> é para ajudar a tranquilizá-los, primeiro, quanto à garantia de vaga e, segundo, quanto ao atendimento, no início, uma escolha dos pais, depois, uma questão pedagógica da escola. Após os primeiros dias letivos, as professoras da Educação Especial e dos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem avaliação para encaminhar esse aluno para a turma ou série em que terá melhores condições de aprendizagem.

Esse procedimento é realizado com base na experiência que essa escola tem na caminhada da inclusão dos matriculados, mais especificamente da equipe diretiva e pedagógica e das professoras da Educação Especial. Isso parece revelar saberes da experiência, evidenciados por Tardif, como saberes oriundas da prática de professora, que auxiliam na ação docente para trabalhar com todos na sala de aula.

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2002, p. 50).

Esses saberes da experiência auxiliam a criar laços de interdependência e acolhida aos pais, pois alguns ficam constrangidos, principalmente os de crianças com deficiência mental ingressando pela primeira vez na escola, como se a deficiência fosse um problema a ser encoberto, algo que desejam manter em segredo.

Esse constrangimento da família é sentido pelas professoras que já trabalharam com alunos com deficiência mental e conseguiram alfabetizá-los. Elas também sentem essa dificuldade. Contam que, na entrevista com as mães, geralmente, são omitidas informações que ajudariam muito o trabalho pedagógico.

*- [...] foi só a mãe que veio conversar comigo. E ela disse só que tinha um... um... que ela era um pouquinho diferente. Ela disse que antes de trazer ela para a escola, que ela veio da Apae, já estava na Apae. Ela disse que a indicação era da professora da Apae que fosse para a escola regular (professora da Educação Infantil).*

---

<sup>5</sup> Essa escola tem uma trajetória longa na história da Educação Especial e Educação Inclusiva em São Luiz Gonzaga.



Se essa mãe explicasse as características da filha, seria mais fácil incluí-la nas aprendizagens escolares, pois com as poucas informações, a professora tem que esperar para conhecer a aluna e perceber suas possibilidades e, a partir desse ponto, elaborar os objetivos para planejar atividades. Os pais têm dificuldades, principalmente pelo medo da rejeição que possam sofrer. Temem por si e pelos seus filhos.

- [...] *ela veio, tinha assim uma... eu achava assim uma leve, um grau leve da síndrome, não sei como é, como é classificada não conheço, mas ela tinha um relacionamento muito bom com os outros [...]* (professora da Educação Infantil).

Um outro ponto salientado pelas professoras que trabalharam de forma inclusiva foi o relacionamento que as crianças têm e as preocupações dos pais dos outros alunos.

- *Os pais querem saber se os seus filhos não vão ser prejudicados com o convívio assim. Acho que tem medo. Um medo do que é diferente. Foi só explicar, dizer que a menina era bem querida que tudo ficou bem. As mães perguntam mais e ficam mais preocupadas. Acham que é doença. [...]* (professora da Educação Infantil).

Percebi que, na construção de uma proposta inclusiva, é importante o diálogo com todos da comunidade escolar, principalmente com os pais. Nas escolas de Educação Infantil, essas conversas são diárias, conforme expõe a professora desta aluna, explicando as reações e os relacionamentos dentro do espaço escolar. Ela salienta que a preocupação básica dos pais é sobre a agressividade:

- *Os (outros) pais começaram a fazer perguntas, reclamar, ficavam assim, meio... não sei. Começaram a perguntar se ela não ia brigar com os outros, se não ia ser agressiva, como é que era com os outros. E eu falei que ela era bem dócil. A preocupação dos pais é se ela era agressiva ou não com os outros. Se não, tudo bem, tudo numa boa* (professora da Educação Infantil).

A preocupação dos pais é mais com o convívio e a aprendizagem de seus filhos, do que com a diferença de cada criança. Peter Mittler (2003, p. 205), num capítulo sobre “Pais e Professores”, diz que precisamos inventar novos modos de relações que beneficiem a todos na escola, auxiliando na aprendizagem de todas as crianças, principalmente auxiliando os pais que têm um sentimento de exclusão. Assim, “crianças com necessidades especiais e suas famílias também são beneficiadas de imediato sem necessidade de princípios e procedimentos especiais” (MITTLER, 2003, p. 205).

Cabe à escola e, em especial, aos professores fomentar essa relação de compreensão e entendimento entre as famílias, não para reforçar a deficiência, mas para acompanhar o que

ocorre na escola. Uma das professoras entrevistadas afirmou que, na reunião com os pais, é preciso ser enfática na forma de apresentar os alunos:

*- Tudo depende de como a escola e a professora colocam o ingresso de uma criança com deficiência mental na sua turma. As palavras usadas reforçam a confiança na escola e impedem a discriminação, o medo, incerteza de que seu filho não aprenderá por que será atrapalhado por essa criança. Eu vejo assim* (professora da Educação Infantil).

Um outro ponto ressaltado por estas professoras foi a necessidade de ajuda imediata. Procurar: *o quê e onde?*

#### **8.4 UMA AJUDA ESPECIAL: APAE**

Muitos foram os caminhos de buscas. Encontro de ajudas. Palavras de crenças e certezas de que todos aprendem. Procuras!

Um dos caminhos foram as Escolas de Educação Especial. Todas as professoras da Educação Infantil buscaram ajuda imediata nas escolas da APAE. Algumas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental buscaram auxílio com colegas especialistas em educação especial e outras na APAE. Outras professoras, nos saberes que tinham e no apoio das famílias de pessoas com deficiência. Em todos os casos, a busca não ficou restrita à deficiência mental, e, sim, a todas as deficiências citadas na educação especial.

Conforme palavra de algumas professoras:

*- A primeira coisa que fiz, foi ir na APAE. Lá, recebem a gente muito bem. Até convidaram para eu ficar e assistir as aulas* (professora da Educação Infantil).

*- [...] De início eu fiquei preocupada e aí eu fui lá na APAE e pedi que me auxiliassem* (professora da Educação Infantil).

Essas palavras certificam a importância de uma escola especializada, mesmo que apenas para uma primeira busca. Todas as professoras que foram buscar essa ajuda na APAE<sup>6</sup> encontraram não só a ajuda pedagógica, mas palavras de estímulo e incentivo para perseguirem a inclusão de todos os alunos na sala de aula do ensino regular e, principalmente, a certeza de que todos aprendem, como revelam as palavras da professora:

*- As gurias da APAE ajudaram muito. Convidaram para eu acompanhar umas aulas e ver o trabalho delas. Emprestaram-me material. Ao ler, comecei a ver que não era isso que*

---

<sup>6</sup> A maioria das professoras citada nesta parte da pesquisa buscaram ajuda na APAE de São Luiz Gonzaga e a acolhida a que faço referência é basicamente da Escola Especial Ananias Tadeu, de São Luiz Gonzaga.

*eu precisava. Eu queria saber como eu ia fazer. E isso eu não encontrei* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

Esses relatos são de muita valia, neste momento de reflexão e até mesmo de discussão sobre os caminhos das escolas e das turmas especializadas em deficiência mental. Qual foi o primeiro passo dessas professoras para trabalhar com todos os alunos no espaço escolar? As palavras de outra professora respondem a essa questão.

*- Fui na APAE. A APAE ajudou muito. Quando tive um aluno surdo-mudo, elas ajudaram. Com o surdo-mudo é mais difícil, porque a gente não consegue se comunicar. É muito mais frustrante. Mas com as outras deficiências, não é tão difícil. Eu já havia lido muitas coisas sobre Síndrome de Down. Não foi difícil. Mas, na APAE, encontrei auxílio. Elas me convidaram e eu assisti a uma aula. Mas é diferente. Lá são poucas crianças e há recursos que não existem nas escolas [...]* (professora de Educação Infantil).

A APAE configurou-se numa ajuda preciosa para esse grupo de professoras, embora cada uma tenha compreendido à sua maneira. Uma professora aponta a diferença entre a escola e a APAE, expressando-se assim:

*- Na APAE, eu conversei e emprestaram-me material. Mas uma coisa eu vi. Era diferente. Lá é uma escola que trabalha com as mesmas diferenças. Não sei se posso dizer assim, mas é isso. Nós trabalhamos com todas as diferenças. Um aluno agressivo ou hiperativo é mais complicado* (professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental).

Dessas falas e ações, fica uma certeza: a APAE foi um espaço muito importante para cada uma dessas professoras. Foi lá que encontraram apoio e a certeza de que é possível cada criança aprender.

## **8.5 A BUSCA DE UMA AJUDA EXTERNA QUE TRADUZA A CERTEZA DE QUE TODOS PODEM E VÃO APRENDER**

Na ajuda que vem de fora para efetivação da educação inclusiva, é importante trazer o que entendo pelo espaço da sala de aula.

A sala de aula é um espaço de trocas, de poder, de relacionamentos na produção de aprendizagens para todos os envolvidos. Cada um à sua maneira, busca saberes que levem ao crescimento no processo ensino-aprendizagem. Afinal, estamos trabalhando com crianças que aprendem a viver em espaços maiores que o lar ou o local onde habitam. Essas crianças estão estabelecendo novas relações.

Nas nossas escolas, nas salas de aulas, quando nos referirmos aos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, falamos de crianças de zero a 10 anos de idade, em média, mas que poderão permanecer neste nível de ensino até aos 14 anos ou mais, em turmas com mais de vinte e cinco alunos. Muitas vezes, essas salas são espaços pequenos, com iluminação artificial, próximas ao movimento do pátio ou da rua, o que torna a ação docente muito difícil. Apenas esses fatos, por si só, podem assustar e, ao mesmo tempo, gerar uma idéia controvertida de educação inclusiva.

Neste contexto de sala de aula, cada criança exige atenção especial. E as crianças com deficiência mental, vão, num primeiro momento, exigir mais atenção, porque, geralmente, já vêm rotuladas.

Quanto à questão de “*como dar mais atenção a todos os alunos?*” para essas professoras que trabalharam com uma proposta de educação inclusiva é importante a presença de um auxiliar. Uma delas não abordou diretamente a necessidade dessa presença, embora dissesse que às vezes precisava deixar todos, para ir atrás da aluna com deficiência mental.

Essa pergunta – “*como dar mais atenção a todos os alunos?*” – aparecia no decorrer da conversa e nem sempre dessa forma. Apenas as professoras faziam comentários sobre um auxílio externo.

Algumas falas apontam essa possibilidade:

- *Teria sido diferente, muito melhor, eu acho, se houvesse uma professora ou uma monitora para me ajudar. Não que ela fosse dar aulas, longe disso, mas ela poderia dar a atenção exigida por todos, auxiliando, principalmente quando a “Maria” desejava sair da sala (professora de primeira série do Ensino Fundamental).*

Para essa professora, um dos complicadores é acompanhar o ritmo de cada aluno, com uma turma que não aceita esperar muito, que tem pouco tempo de concentração nas atividades, e que tem dificuldades em esperar que uma colega se desloque de forma calma e lenta até a sala de aula, como revela a fala de uma professora:

- *Eles adoram ir ao banheiro, só que as crianças com Síndrome de Down são mais demoradas, vão caminhando devagar. Não dá para exigir rapidez. Assim, quando eu percebesse a necessidade dela, não precisaria sair com mais vinte para o banheiro, eu poderia ir ou deixá-la ir com essa pessoa. Não é só isso. Às vezes, eles não querem vir do pátio. Tem que ter toda uma conversa. Ficar conversando e mais vinte pulando! Quando eu conseguia que ela viesse, tinha que juntar a turma novamente. Até que fomos fazendo acordos e quando isso acontecia a orientadora ou alguém da escola ia ajudar. Mas até alguém*

*chamar, elas poderem vir, demora. E, aí, se vai a tarde...* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

O desejo de uma ajuda externa sempre aparece como uma sugestão que parte da constatação das dificuldades vividas.

*- Eu acho que tinha que ter um auxiliar. Sem esse auxiliar é frustrante. Tu tens que dar atenção a todos e não consegue. Isso é frustrante. Ela não aceitava que fosse outra pessoa para levá-la no banheiro, no pátio, tinha que ser a professora* (professora de Educação Infantil).

Reforço com dizeres de outra professora a necessidade de uma ajuda externa. Essa professora deixa explícito que deverá ser um profissional com formação para auxiliar nas atividades diárias:

*- Acho que se tivesse um monitor, alguém que tivesse formação de professor, seria mais fácil. Eu acho... Nunca vivi essa situação, de ter um auxiliar, mas seria ótimo. [...] Também não dá para ser qualquer um. Sabe? Têm coisas assim nas escolas. Vai tu, que hoje pode, amanhã, se der vai, outro. Acho que assim não dá [...]* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

As palavras da professora revelam a necessidade sentida de que o auxiliar também saiba lidar com as crianças e tenha uma certa permanência na sala de aula que possibilite criar vínculos com as crianças. É importante ver que, mesmo quando há essa ajuda externa, ela aparece como um diferencial para melhor conseguir atingir os objetivos propostos.

*- Aqui na escola fica mais fácil, primeiro, porque as turmas não são numerosas e, segundo, porque somos duas professoras. Facilita muito* (professora de Educação Infantil).

Embora, neste capítulo, esteja tratando apenas de um grupo específico de professoras, abro parênteses para comentar o que constatei na análise dos encontros e anotações. Mesmo as professoras que se dizem sem preparo para trabalhar com alunos com deficiência mental e que estão trabalhando, *fazendo o que podem*, apontam a necessidade de um monitor ou professor auxiliar. Portanto, essa reivindicação não está presente no grupo enfocado, mas nas muitas falas ouvidas durante esta pesquisa.

Essa foi uma constatação que estava nas entrelinhas das falas de todas essas professoras: para que haja uma educação inclusiva, é preciso que cada escola tenha um auxiliar, um monitor, exclusivamente para as turmas com alunos com deficiência no ensino regular.

Convém destacar que as professoras, mais especificamente do grupo enfocado, não estão sugerindo um “quebra-galho”, aquela pessoa que faz tudo dentro da escola. Ao

contrário, consideram imprescindível para esse apoio a presença de pessoa com formação pedagógica. É necessário que esse profissional fique dentro da sala de aula, acompanhando a turma.

É muito importante dizer que as professoras repetiram que não é um profissional para o aluno com deficiência mental, mas um auxiliar nas atividades docentes da turma, principalmente de turmas numerosas. A presença desse profissional que auxilia o professor, possibilitando o processo de inclusão, tem que ser um compromisso da sociedade, dos governos e da escola. Significa a presença de uma ajuda externa que saiba a importância do ensinar e aprender.

## 8.6 SABER PEDAGÓGICO E SABER DA EXPERIÊNCIA: AUXÍLIO MÚTUO

As professoras deste grupo pesquisado, perguntadas sobre “*quais saberes precisaram mobilizar para terem sucesso no processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental?*”, foram unânimes, novamente, em sua resposta:

- *Saber como cada criança aprende.*

As respostas foram construídas, desde o susto de saberem que teriam que trabalhar em suas turmas, com um aluno diagnosticado com deficiência mental, a procura pela APAE ou por colegas da educação especial, até o início das atividades escolares.

Nas conversas e entrevistas sobre as aprendizagens escolares com esse grupo específico de professoras, ao responderem sobre os saberes docentes para trabalharem com alunos com deficiência, ressaltaram que é preciso ter *o saber específico para trabalhar com as crianças, jovens e adultos*. Isso é básico como afirma essa professora:

- *Na APAE elas me emprestaram um livro e eu comecei a ler e vi que o que tinha no livro era tudo o que eu já sabia. Não tinha uma técnica de como lidar com criança com Síndrome de Down. Aí eu comecei a tratar como qualquer outra criança. Daí em diante, foi tranquilo, as crianças não perceberam diferença* (professora da Educação Infantil).

Penso que esses saberes são os mesmos que mobilizamos para trabalhar com qualquer aluno. Esse saber pode ser traduzido nos conceitos e teorias sobre o desenvolvimento geral da criança, jovem e adulto. Algumas dessas professoras fizeram referências a Piaget, Vigotski, Wallon, Emília Ferreiro e Freud, entre outros.

Essa professora reforça a importância de saber como as crianças aprendem para poder respeitar o ritmo de cada aluno e, com isso, elaborar os objetivos para a turma e para cada aluno, exigências mínimas em cada plano de aula, ao dizer:

*- Nós sabemos as dificuldades de cada aluno, então a preocupação é “quais as atividades a realizar?”. Isso para todos. Só que no meu caso é pré-escola (professora da Educação Infantil).*

Pelas análises, percebi que a dificuldade está no planejamento e escolha das atividades, no encaminhamento de questões pontuais da rotina, porque os saberes que mobilizam está claro nas falas das professoras: trabalhar partindo da história pessoal, dos saberes trazidos, observando o ritmo e respeitando os tempos de cada aluno e estimulando-os a superar possibilidades de aprendizagem. O desafio está em poder dar atenção a todos da turma e realizar o acompanhamento exigido pelos alunos com deficiência mental.

*- Ela<sup>7</sup> só precisa de mais atenção, pois exige a minha presença sempre ao seu lado, em tudo. No início, até para fazer uma atividade simples, qualquer que fosse. [...] Se ela queria falar eu precisava ficar ao seu lado, muitas vezes olhando apenas para ela. [...]. Mas que criança não deseja atenção especial? (professora da Educação Infantil).*

Outra professora trouxe como preocupação inicial, seus medos e receios, mas foi novamente na busca de dar mais atenção aos alunos com deficiência mental que conseguiu vencer as suas próprias barreiras no processo ensino-aprendizagem de todos os alunos.

*- Antes de começar a trabalhar, há preocupação, medo. Depois, é preciso muita atenção, estar junto, ficar sempre atenta. Isso é o que ajuda. Também, saber que ela não vai fazer tudo o que os outros estão fazendo no mesmo tempo que eles e programar atividades diferentes para todos [...] (professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental – trabalhou com todas as séries).*

Essas palavras reafirmam e descobrem os paradigmas e as concepções educacionais de cada professor na efetivação de uma educação inclusiva. Um dos desafios está nos saberes que mobilizamos para um planejamento individualizado. Esses saberes pedagógicos vêm de lugares diferentes e das vivências de cada professora, da formação inicial e continuada e da experiência docente. Conforme Tardif quando faz referência à “natureza social do saber profissional”, onde não há uma unidade teórica, afirmando que “se pode constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de ser todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares

---

<sup>7</sup> Usarei no feminino, pois, por coincidência, todas as escolas desta pesquisa como escola inclusiva, têm exemplos de inclusão com aprendizagens escolares, todas com educação de meninas.

sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (2002, p. 64).

### **8.6.1 Saber Pedagógico e Saber da Experiência: auxílio mútuo na avaliação escolar da turma**

Neste debate da inclusão, surgem as avaliações escolares. Ao acompanhar o progresso de todos os alunos, as professoras apontam a forma pela qual superaram alguns medos, principalmente em relação a serem justas nas exigências em sala de aula. Isso é muito freqüente nas avaliações, pois os pais cobram um resultado em notas.

Como sermos justos com todos os alunos e exigirmos aprendizagens escolares previstas nos objetivos da série? Como avaliarmos essas aprendizagens de forma a contemplar as diferenças de cada um?

A avaliação escolar deve ser vista não como um momento conclusivo, mas como uma construção permanente, de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem de cada aluno e da turma. Hoffmann ao abordar a avaliação mediadora aponta para uma ação que é sistemática e intuitiva, afirmando que “se constitui no cotidiano da sala de aula, intuitivamente, sem deixar de ser planejada, sistematizada” (2004, p. 45).

A educação inclusiva na ótica da avaliação mediadora contemplará as aprendizagens de todos, respeitando a singularidade de cada aluno. Assim, podemos dizer que

[...] na concepção mediadora, o professor pergunta sempre – ao iniciar, ao desenvolver e ao finalizar etapas de discussão sobre um tema. Tarefas e testes são elaborados e interpretados a partir dos diferentes significados que adquirem no acompanhamento da construção progressiva do conhecimento: investigar o que o aluno já entende sobre um novo assunto, acompanhar as estratégias cognitivas de que se vale para suas descobertas, a expressão de hipóteses e conceitos construídos (HOFFMANN, 2004, p. 70).

Nesta concepção, o professor acompanhará todos os alunos oportunizando momentos significativos de aprendizagem e reconstrução de saberes. Nas falas dos professores, os alunos com deficiência mental acompanham a rotina de sala de aula e percebem quando não lhes é dado o direito de ser aluno. Essa professora aponta a percepção de uma aluna com deficiência mental quando era menos exigida nas atividades escolares:

*- Ela sabia quando eu cobrava dos outros e dela menos. Isso eu aprendi e aí, passei a exigir dela também, mas dentro das possibilidades dela. Aí eu entendi o que é trabalhar*



*dentro das possibilidades de cada um. Parece mentira, né? Eu já tenho um tempo de trabalho, mas aí, isso fica claro. Para os outros (alunos) também. Hoje é mais fácil trabalhar com todos* (professora de 1ª série do Ensino Fundamental).

## **8.7 SABERES MOBILIZADOS NA PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA COM TODOS OS ALUNOS**

No tocante aos saberes docentes para trabalhar com alunos com deficiência mental, as professoras que conseguiram atingir os objetivos propostos – as aprendizagens escolares para todos – são unânimes em dizer que não precisamos de um saber específico sobre a deficiência e, sim, um saber sobre como as crianças aprendem. Os saberes específicos que foram buscar sobre a deficiência auxiliaram, mas não foram decisivos, para orientar sua prática pedagógica.

As falas a seguir apontam saberes que essas professoras julgam mais importantes para sua prática pedagógica e que estão além do saber específico sobre a deficiência de cada aluno:

*- A exigência não é de um saber diferente, mas de ter menos alunos, para poder dar um atendimento especial. É assim com todas as deficiências. Principalmente, temos que aprender a lidar com a deficiência econômico-financeira. Essa é complicada* (professora da Educação Infantil).

*- O problema não é a deficiência. É saber que todos podem e aprendem. É isso que temos que saber e que dizem nos cursos mas que não é simples assim. [...] Saber sobre o aluno é importante. Isso inclui a sua deficiência, mas não é só isso. Viu, é difícil, de dizer, mas é assim* (professora da Educação Infantil).

Assim, saber sobre a deficiência é importante, mas saber como lidar com entraves diários é também muito importante. Igualmente saber lidar com os conhecimentos sobre essa deficiência, como aponta outra professora:

*- Saber sobre a deficiência é bom, mas tem que cuidar para que isso não atrapalhe, para que não tenhamos “pena” e deixemos essa criança entregue à sorte. Tem que querer e buscar formas de auxiliar e ensinar. A escola é para isso. Eu penso assim* (professora dos anos iniciais – todas as séries).

Repetido em praticamente todas as falas é o cuidado que devemos ter para não deixarmos que sentimentos menores nos impulsionem à acomodação e à omissão, com

afirmações de que essa criança não vai aprender. Por que, então, investirmos nessas práticas, por vezes doloridas.

*- O que atrapalha muito é o sentimento de pena. Quanto menos se cobra da criança, menos ela dá. Não dá para ter pena. O problema existe e vai existir (professora de terceira série do Ensino Fundamental).*

As falas dessas professoras reforçam que os saberes necessários para uma escola inclusiva são os mesmos saberes para trabalhar com turmas do ensino regular, e que os cursos de formação – magistério e pedagogia – devem contemplar esses saberes, principalmente abordar com mais ênfase e mais carga horária, as *teorias da aprendizagem*. Nessa questão, a maioria dessas professoras reforçou a idéia de que os cursos de graduação ou de formação muito pouco auxiliaram na construção de saberes para trabalhar com qualquer tipo de diferença.

Todas as professoras deste grupo consideram a experiência importante para o professor ter sucesso com toda a turma, destacando o papel do diálogo com os colegas nesse processo, o que reforça pesquisas e estudos de Tardif (2002) sobre o repertório de saberes mobilizados na prática docente.

Conversar com as colegas que já trabalharam com alunos com deficiência ajuda muito a diminuir a ansiedade que vai se apossando do professor todo dia, com as dificuldades de aprendizagem que cada um apresenta. Essas conversas são fundamentais para uma educação e escola inclusiva e devem estar presentes no espaço da escola. Encontrar esses espaços depende da exigência das colegas e da equipe pedagógica da escola.

Os entrevistados consideram que o professor deve ter o desejo de transformar. Sem esse desejo, não vai adiantar nada “cursos” e mais “cursos” de formação. Haverá sempre a desculpa de que não estamos preparados para trabalhar com todos os alunos no espaço escolar.

O paradoxo está exatamente neste limite: sem formação com base sólida em como a criança aprende, sua história de vida e contexto social e cultura e auxílio externo, fica difícil, mas não impossível, trabalhar com todos os alunos no ensino regular. Entretanto, sem o desejo do professor, fica impossível a efetivação de uma escola inclusiva, por maiores ofertas nos espaços de formação inicial e continuada e auxílios externos. Isso é reconhecido pelas professoras investigadas, como mostram as palavras:

*- Para transformar a educação, precisamos começar por nós mesmas enquanto pessoas, enquanto partes de um grupo, revendo nossas concepções e práticas. O trabalho em questão fez-me refletir muito sobre a prática realizada no dia-a-dia e também sobre o*

*importante papel que desempenhamos na vida de nossos educandos* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

A própria escola terá que rever seu papel e seus entendimentos sobre aprendizagem: sobre o que é ser uma escola inclusiva e o que está fazendo para essa efetivação, como expressa uma professora:

*- Creio que a própria instituição precisa repensar seu papel quando se trata de alunos portadores de necessidades especiais, ou seja, é preciso repensar como são “olhados” dentro da mesma* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

## **8.8 UM QUADRO DE CRENÇAS: A INCLUSÃO COMO PROPOSTA POSSÍVEL E EXIGÊNCIA LEGAL**

A educação inclusiva para ser efetivada, neste momento da escola e da sociedade, precisa ser pensada, discutida e vivida partindo de construções coletivas. Construções ancoradas em pesquisas e estudos como os de Mittler (2003); Stainback e Stainback (1999); Carvalho (2002; 2004; 2005), Aquino (1998); Cury (2005) entre outros.

Mas nas falas transcritas no item anterior é que foi possível perceber a essência do fundamental para que aconteça uma educação inclusiva real.

**Primeiro**, qualquer proposta escolar deverá passar pelo desejo de cada professor e de toda a comunidade escolar. Essa afirmativa aparece em muitas manifestações das professoras:

*- Quando queremos, não há nada que atrapalhe. Tudo pode ser usado como forma para trabalhar* (professora deficiente visual – Pelotas, 14/05/05).

*- Tem gente que não acredita. Até perguntam, mas eles aprenderam? É claro* (professora de Educação Especial e da segunda série).

*- Trabalhar com uma criança com deficiência mental, com qualquer deficiência depende da disponibilidade da pessoa, porque se a pessoa já vai com aquela coisa que não aceita ou que tem medo de trabalhar aí já cria um monte de dificuldades, que na verdade não é um trabalho diferente que a gente faz, a gente não faz uma coisa mirabolante* (professora da segunda série do Ensino Fundamental).

A importância de desejar uma escola inclusiva é apontada como básico na comunidade escolar, em pesquisas realizadas, como Melo, Martins e Pires (2006)<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Texto resultado de pesquisa sobre a inclusão de alunos com paralisia cerebral incluídos na escola regular, na cidade de Natal, RN e publicado em: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz;

Vale salientarmos que, desde o primeiro momento em que entramos nessa escola, observamos o desejo que toda a equipe escolar demonstrava em querer fazer da mesma um espaço realmente inclusivo, começando por contemplar em seu projeto pedagógico uma filosofia de atendimento voltada para alunos com necessidades educacionais especiais.

Em **segundo** lugar, é importante acreditar que todos aprendem e perceber os saberes que mobilizamos, saberes fundamentados nas teorias da aprendizagem, no desenvolvimento infantil, cognitivo, afetivo-emocional e psicomotor para a efetivação da educação inclusiva.

- *Cada professor determina o que é básico para a leitura e a escrita* (professora da terceira série).

- *É isso que a professora tem que entender. Que nós é que temos de determinar o que é básico* (professora de Educação Especial e da segunda série do Ensino Fundamental).

Quanto aos saberes docentes, essas professoras destacam como importantes o saber da experiência e o saber de como a criança aprende (TARDIF, 2002). Isso é revelado nas palavras de uma professora:

- *Ninguém ensina isso pra gente, é o tempo que ensina. Eu não fiz especialização nessa área, mas o saber da experiência é que me ajuda* (professora de segunda e quarta série do Ensino Fundamental).

As professoras apontam as dificuldades e a busca de planejar atividades pedagógicas que dêem conta das diferenças, mobilizando os saberes docentes, como revelam as palavras:

- *Não foi uma tarefa muito fácil, precisei realizar diversas dinâmicas, diversos recursos, brincadeiras, histórias, enfim, para contornar a situação. Para ilustrar, utilizamos algumas histórias como o Flicts do Zivaldo entre outras* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

Em **terceiro** lugar, é importante, na prática pedagógica, jamais partir da limitação que o aluno tem, mas entender que há uma limitação, como expressa uma professora:

- *É importante entender que aquela criança tem aquela limitação e que, às vezes, ela não vai mudar muito. A limitação existe, e exige um trabalho diferente. Eu acho que o que a gente pode fazer é aceitar mesmo e ir além* (professora da segunda série do Ensino Fundamental).

O professor precisa perceber as limitações sem gerar ou fomentar sentimento de pena, sem rotular o aluno com deficiência mental como “especial” e sem considerar que essa diferença o inferioriza, pois isso pode levá-lo a permitir a essa criança uma liberdade sem

limites, eximindo-se do compromisso de conduzir aprendizagens e permitindo o sentimento de indiferença para com esse aluno.

Ao abordar o preconceito, de forma generalizada, vivido em sala de aula, Itani afirma:

É fato que, como professores, podemos transmitir a noção da diferença sobretudo pela linguagem. Pela palavra transmitimos noções mesmo que em nosso discurso queiramos expressar um outro conteúdo. A noção da diferença pode ser aprendida pelo aluno também pelo gesto, que é transmitido, porque faz parte do conjunto de noções gerais que estão em nosso ideário (1998, p. 128).

A autora é bem enfática na questão do quanto nós transmitimos em sala de aula, com nosso modo de perceber e entender as diferenças de cada aluno. “Se não podemos negar, então, que transmitimos a diferença em sala de aula, é preciso compreender como se realiza esse processo de produção da diferença, e sobretudo como se manifesta a própria atitude da distinção para refletirmos sobre a questão e revermos nosso agir” (ITANI, 1998, p. 128).

A falta de limites acontece muitas vezes com crianças com deficiência mental, como revela a fala da professora abaixo, como um reforço aos preconceitos que temos, e essa é uma das dificuldades que o professor precisa resolver de forma adequada, internamente, para possibilitar a essa criança a sua interação no grupo.

*- A própria menina se retirava da sala sem que ninguém estivesse ordenando que o fizesse. Era uma situação muito complicada, pois bastava propor qualquer atividade que ela saía correndo da sala (professora de primeira série do Ensino Fundamental).*

Neste caso, ao pensar com os pré-conceitos já formados, que os alunos com deficiência mental não aprenderão, que são limitados, seria muito cômodo apenas saber onde a aluna estava e seguir exigindo do resto da turma conhecimentos específicos deste nível de ensino, como vi em muitos espaços escolares. Ou seja, fazer da escola um espaço de assistencialismo, onde apenas o aluno com deficiência pode ficar à margem de todas as aprendizagens. Ao optar por uma proposta de educação inclusiva, outras preocupações afloram, como revelam estas palavras:

*- Ao final da primeira semana eu estava bastante aflita buscando uma forma de contornar a situação. Percebia que quanto mais esforço fazia para trazê-la para perto, conquistá-la, mais e mais ela exigia atenção, quase exclusividade, não permitindo que os colegas se aproximassem da minha mesa (professora de primeira série do Ensino Fundamental).*

Essa professora percebeu o quanto a aluna estava acostumada a ser vista como diferente e o quanto sabia viver esse papel de “diferente” na turma. Todos os outros também vivenciavam essa diferença, permitindo à colega direitos exclusivos. Saberes que provêm da nossa experiência, não das práticas docentes, mas da nossa ação, da “conversação-na-ação, da reflexão-na-ação e da reflexão sobre a reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 35). Reforça a reflexão na ação dessa professora o que segue:

*- Certa vez, ela empurrou um menino que se aproximou da minha mesa e ele retornou à classe, dizendo para que eu não “desse bola”, pois a coleguinha era “doente” e sempre agia daquela maneira. Como se diz no popular: foi aí que caiu minha ficha! Afinal, a menina estava ocupando um lugar “especial” e eu precisava fazer alguma coisa. Na mesma hora em que ouvi aquela expressão, pedi para que todas as crianças espichassem os dois braços e observassem as duas mãos (idem).*

No intuito de oportunizar à turma entendimentos sobre as diferenças que todos os seres humanos têm, a professora continuou questionando:

*- Solicitei que observassem os dedos, diferenças, semelhanças... Depois pedi que observassem os lápis de cor. Perguntei: assim como os dedos das mãos na caixa de lápis de cor todos são iguais? E se tivessem que pintar tudo, sempre da mesma cor? (idem).*

Para sair dos “rótulos” e das discriminações dentro da sala de aula, a professora recorreu a várias situações diárias, que apresento como forma de expor situações limites enfrentadas na reflexão-na-ação refletidas pela professora:

*- Comecei então a explicar que assim como os dedos das mãos, todos somos importantes e que, caso perdêssemos um só, sentiríamos muita falta. Solicitei que observassem os colegas (cabelo, tamanho, cor...) e que imaginassem como seria se todos fossem iguais. Expliquei que, ao mesmo tempo, somos iguais, pois temos os mesmos direitos, mas somos diferentes, cada um de nós é uma pessoa única. Voltei a questioná-los se havia alguém na turma que não estava se sentindo bem ou doente. Todos ficaram pensando e um tornou a dizer que a menina era doente. Disse que se havia alguém doente precisaríamos levar para o médico (idem).*

Esta poderia ser apenas mais uma atividade docente, mas para esta professora, era o começo de aprendizagens significativas para toda a turma sobre as diferenças e as aceitações que temos que ter. Em momento algum ela trouxe como exemplo a aluna com deficiência mental, mas levou a turma a concluir que somos todos diferentes e iguais, sem exceções. Apenas temos as nossas diferenças.

- *Conversamos muito sobre o que significa ser diferente, não enfocando o caso específico da menina, mas trabalhando a turma como um todo. Senti a necessidade de que as crianças passassem a tratar a colega como o faziam com os demais, tirando o rótulo “especial” (idem).*

Outra professora sugeriu não centrar o planejamento das atividades pedagógicas, reforçando as limitações dessas crianças, no sentido de manifestar de alguma forma sentimentos de piedade. Ela diz:

- *Vê o caso do João 1, o João 2 a mesma coisa. Eu rompi a barreira com eles e comigo. Eu não fiquei reforçando aquela história de pobrezinho que isso não ajuda ninguém, mas é com o tempo que a gente vê (professora de segunda e quarta série do Ensino Fundamental).*

É importante focar o planejamento das atividades diárias nos instrumentos de avaliação e diagnóstico, constatação vista em conjunto com essas professoras que assumiram uma postura inclusiva. Ter essa crença é fundamental para uma educação inclusiva. O reconhecimento disso revela-se nas palavras da professora:

- *A limitação que não impede de aprender, é isso que a gente tem que entender. Eu acredito que sim, é o professor que tem que aceitar (professora de segunda e quarta série do Ensino Fundamental).*

Em **quarto** lugar, o professor precisa procurar um agir que inclua, aceite e respeite a caminhada de todos no espaço da sala de aula e na escola. Em sua atuação, deve deixar claro que há um grupo e que cada um do grupo é especial e merecedor da atenção, carinho, amor e comprometimento do professor. Essa aceitação não significa, no entanto, não colocar limites para o aluno, ensinando-o a conviver e se integrar no grupo. Essa ação é descrita pela professora em sua fala:

- *Resolvi que não poderia ficar todo o tempo disponível para a menina pois deixaria as demais crianças sozinhas. Não concordava com as saídas, os chás e tudo mais, sentia que precisava fazer alguns cortes, mesmo que isto num primeiro momento pudesse parecer que eu a estava abandonando (professora de primeira série do Ensino Fundamental).*

Para essas professoras, romper com o estabelecido pela escola e com os próprios pais são cortes necessários, mas muito difíceis.

- *Não podia mais continuar permitindo que ela fugisse na primeira dificuldade ou quando algum colega a contrariasse. Era uma atitude um pouco dura, que resultou em alguns transtornos na escola, fui chamada e mantive minha posição: precisava fazer um corte, ou seja, demonstrar para a menina que ela era importante, mas não era “especial”, havia*

*outros colegas e ela fazia parte do grupo* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

É unânime entre essas professoras a idéia de que a própria escola não está preparada para lidar com a inclusão. Acaba reagindo e reforçando práticas excludentes, com atitudes de piedade, acreditando que não se deve cobrar atitudes e comportamentos dos alunos com deficiência mental, pois crê que eles não entendem.

*- Foi uma tentativa de reverter a situação, uma atitude que me incomodava muito, mas precisava adotar. Constatei que a garota havia assumido o papel de “especial” e eu precisava fazer alguma coisa para reverter tal situação* (professora de primeira série do Ensino Fundamental).

Convém destacar que “colocar limites” significa possibilitar ao aluno experiências pedagógicas de vivências de normas e regras e exige, acima de tudo, uma atitude amorosa e compreensiva do professor.

Em **quinto**, aponto que, para a educação inclusiva, é preciso ajuda externa. Essa ajuda acontece em dois eixos básicos: um, diretamente na sala de aula, com a presença de pessoa especializada que auxilia na condução das práticas docentes. O outro se refere ao apoio de colegas dentro das escolas e que acreditam na escola inclusiva. Na maioria dos casos, o apoio veio da área da Educação Especial, não para especificar a deficiência, mas para confirmar caminhos e a certeza de que todos aprendem. Referindo-se à importância de ter o apoio de colegas reflete-se nas palavras da professora:

*- É importante ter um olhar especial do professor do ensino regular. Poder conversar com outras professoras, para não exigir que todos andem juntos, investir mais, investigar como foi até agora. Pegar ajuda com as colegas* (professora de primeira a quarta série do Ensino Fundamental).

*- Eu vejo que não, eu tenho dificuldade de trabalhar com crianças com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência e eu corro para a Maria... É mais uma ajuda, eu acho* (professora de segunda e quarta série do Ensino Fundamental).

Para uma professora da Educação Infantil, a ajuda veio de uma profissional da Educação Especial, após questionamentos das práticas docentes realizadas e do acompanhamento diário dos alunos, como expressa suas palavras:

*- Um dia, eu comecei a me preocupar a respeito da dificuldade que ela tinha de aprendizagem. Depois, quando ela resolvia dizer “não sei”, ela dizia “não sei e pronto”. Aí eu conversei com a Maria (que é professora de Educação Especial). E pedi um exercício que*



*fizesse com que ela trabalhasse e ela disse: é pela insistência. Insista, sempre com essa criança como com qualquer outra. É pela insistência (professora da Educação Infantil).*

Como **sexto** ponto, destaco a afirmativa de partir das possibilidades de cada um para a realização de uma prática pedagógica construtiva. Para isso, é preciso um novo entendimento de escola, em que a concepção de escola tradicional, aquela de que todos aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo, tem que ceder espaço para a escola que acolhe, aceita, entende, exige e gera possibilidades de aprendizagem individualizadas, no coletivo da turma.

Bem sabemos, e reforço esse entendimento, que a escola é um espaço de discriminação, até porque faz parte de uma sociedade que exclui e elege os mais fortes e importantes. Vejo que essa seleção leva a uma exclusão deliberada, começa com os próprios professores ou direção, quando agrupa por critério de notas. Nessa mesma escola, há exigências de uma educação inclusiva. A crítica dos professores à escola se manifesta em suas falas:

*- É uma verdade, a escola real discrimina, separa, não aceita, pela cor (da pele), pela roupa, se é gorda, se não fala direito. É tudo assim. A própria escola faz assim: os “bons” numa turma, os “outros” nas outras. Nós sabemos que é assim. É a escola de hoje. Essa escola não aceita a inclusão (professora da Educação Especial e de segunda série do Ensino Fundamental).*

Não que o professor seja o único responsável, mas é ele que tem que acreditar nas potencialidades de cada um, e não apenas ver as diferenças, como entrave para a educação inclusiva. Uma professora se expressa nesse sentido:

*- Ele não pode dizer: ah, essa criança não aprende, essa criança só atrapalha. Essa criança é grande, é enorme, olha o tamanho dela perto dos outros. E já vai criar problemas por aí, e se não vês que ela é grande, que é enorme, e que ela não entende o que tu dizes e o que tu tens que mostrar no papel, tens que explicar, pois com palavras não chega, ela te escuta e não te compreende, tu tens que mostrar, escrever para ela ver, apagar e fazer na frente dela (professora da Educação Especial e de segunda série do Ensino Fundamental).*

Como **sétimo** ponto, trago a prerrogativa de jamais abandonar a criança. Isso significa para o professor acreditar sempre nas possibilidades de desenvolvimento da criança e estar disposto a investir esforços para isso, mesmo quando a própria família não crê na aprendizagem desse aluno. Para isso, é preciso conhecer a história de cada um, independente de ter deficiência, pois todos possuem deficiência em alguma área. Esse é um conceito que

tem que ficar bem presente na nossa ação de “professorar”. O reconhecimento disso se manifesta nas palavras da professora:

*- Bom, agora eu estou recebendo uma criança que tem quatro aninhos, que não caminha e não fala. Então, no primeiro dia, eu me apavorei. Recebi aquela criança e pensei: agora o que eu vou fazer com ele? Peguei no colo aquele menino grande e agora eu coloco no chão, dou brinquedinho, o que eu faço? Aí eu larguei no chão e dei brinquedinho [...]. Aí larguei no chão e fiquei por ali com um joguinho que era colorido. Ele começou a pegar o joguinho.....* (professora da Educação Infantil).

Quando a própria família, por vezes, cansada, passa a crer que a criança não vai aprender, é fundamental que a professora não desista, mesmo tendo motivos concretos para ficar apenas na crença do possível:

*- [...] a mãe disse que ele não faz nada. Aí eu pensei: ele não faz nada, mas alguma coisa ele deve fazer* (professora da Educação Infantil).

Essa crença de que todos aprendem leva a professora a acompanhar de forma individualizada todos os alunos, dando a atenção que cada um precisa, como revela as palavras de uma professora:

*- Parece que a mãe não acreditava que ela ia aprender. Num ano, ela aprendeu quatro letras. Isso quer dizer que ela vai aprender. Ela pode demorar três, quatro anos, mas vai aprender* (professora de Educação Infantil).

Conhecer a história de cada aluno deve ser no dia-a-dia da escola, pois as famílias, por vários motivos, escondem os seus problemas.

A questão dos rótulos colocados na e pela família é abordada por uma professora que diz:

*- Veja o caso dessa aluna. Eu comecei a cobrar e ajudar, eu comecei a dar um duro e falar: precisa haver progresso dela. Eu comecei a dizer que ela era capaz e ela foi. Aí eu vi que ela era acomodada e eu vi que era preguiçosa. E que ela tinha um pouco de dificuldade, claro que tinha, mas eu vi que era um rótulo que a família lhe dera. Dei-me conta de que a gente não pode reforçar isso e que precisa rasgar esses rótulos. Então, fui trabalhando....* (professora da primeira série do Ensino Fundamental).

Em **oitavo** lugar, penso que temos que criar grupos e unir forças para cobrar dos responsáveis pela educação, garantias de uma educação inclusiva e levada a sério e que crie possibilidades reais de partilha em todos os espaços da escola. Isso significa que não queremos uma educação inclusiva alardeada na mídia e sem as menores condições de viabilização na sala de aula e na própria escola.

Essa exigência se manifesta na fala de uma professora:

*- Um dos tantos fatores que impede a verdadeira inclusão são os compromissos dos governos públicos municipais, estaduais e federais na questão da capacitação dos professores, na questão da formação continuada, dos debates e das discussões em termos de quem é esse aluno especial? Que metodologia vamos usar? Que trabalho desenvolver? Onde está a formação dos gestores? Como as equipes diretivas estão levando a inclusão? Esse é o ponto inicial. Sem essas questões é impossível inclusão, principalmente sem comprometimento dos governos (professora da Educação Especial).*

Neste quadro de crenças, concludo com palavras de Jacques Delors, presidente da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, UNESCO: “No que diz respeito à educação, talvez seja na esfera do político que o vínculo entre o pensamento e a ação permaneça mais fraco” (2005, viii, prefácio).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica em uma escola pública estadual, na metade da década de 90 do século passado, não aceitava a divisão em Classes e Escolas Especiais. Unia minha voz à dos radicais na defesa da inclusão total, como um direito e uma exigência legal. Reforçava falas sobre o desejo da inclusão e a necessidade de um grande *basta* ao que estava acontecendo na inclusão dos alunos na escola regular.

“O que fazer com as Classes Especiais e as Escolas Especiais?”, perguntavam-me. Ao que eu respondia: “ir paulatinamente esvaziando”, levando todo o saber e luta da Educação Especial para os espaços escolares. Mas, acima de tudo, ir esvaziando essas turmas.

Era radical – e nisso ainda sou – na crença de que não podemos criar divisões em especiais e normais. Urge pensar a inclusão escolar de forma diferente da que está acontecendo hoje em nossas escolas.

Foi nas falas das professoras que cheguei à conclusão de que a essência para uma educação inclusiva real está na superposição de vários fatores. Assim, não é suficiente apenas um grande *basta*, mesmo pronunciado por todos nós, professores, para efetivarmos uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Faz-se necessária mobilização e busca de apoio, exigindo maior respeito e comprometimento pelos excluídos, dos professores e das famílias. E, paradoxalmente, são os excluídos, os professores e as famílias que têm de exigir esse comprometimento e respeito de toda a sociedade e, mais especificamente, dos gestores públicos.

Hoje, após esta pesquisa, chego a algumas conclusões, que denomino “verdades”, as quais considero minhas, por serem respostas a questões que me mobilizaram a uma busca. São verdades provisórias, construídas durante o percurso dessa caminhada, portanto passíveis de serem refeitas, re-elaboradas e ampliadas na dinâmica da própria vida, de pesquisadora, professora, mulher, mãe, aluna...

A educação inclusiva para ser efetivada, neste momento da escola e da sociedade, precisa ser pensada, discutida e vivida, partindo de construções coletivas. Essas elaborações passam pelos entendimentos que temos de escola e de sociedade.

Neste sentido, os paradigmas que dão sustentação às nossas práticas docentes no espaço da sala de aula têm enfoque central para que haja inclusão escolar: assentar as práticas pedagógicas na Educação para Todos, que aponta: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá aproveitar as oportunidades educativas destinadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (TORRES, 2001, p. 19). Pensada nessa ótica, toda criança, jovem e adulto que ingressar na escola tem condições concretas e reais de aprendizagem.

Outra “verdade” que aflorou durante a pesquisa é a necessidade de refutar, de forma contundente, o discurso de que não estamos *preparados* ou com *formação* para trabalhar com todos no espaço escolar. Concluí que essas falas apenas reforçam a impotência e, o que é pior, a inoperância dos professores na escola para um fazer docente que possibilite aprendizagem a todos os alunos. Oficializa, nos espaços internos e externos da escola, o discurso de que os professores são os únicos responsáveis pela inclusão escolar realizada de forma precária, por vezes com dupla exclusão, pois somos nós – *professores* – que estamos afirmando que não temos preparo. Exime da responsabilidade o sistema escolar, seus gestores, os governantes e a própria sociedade.

Temos que refazer esse discurso. Urge expor as condições escolares em que vivemos, os baixos salários, os poucos recursos e ofertas para a formação continuada, o exíguo tempo de planejamento e reuniões de estudos no espaço da escola.

Para refutar o discurso de que falta preparo – o que é real – precisamos criar formas de exigir reuniões e encontros de formação continuada, elaborando propostas de estudos, criadas e executadas nas escolas de acordo com a realidade de cada uma, partindo de nossas angústias, medos, receios, alegrias, certezas, esperanças, ousadias...

Se não somos culpados, também não somos vítimas. Ao contrário, devemos pensar ações pedagógicas numa busca de alternativas. Essas ações passam pela exigência da formação continuada e em serviço. Formação que contemple a observação, o diálogo, o estudo, o planejamento e a re-elaboração de saberes do “ofício de mestre” de Miguel Arroyo (2001).

Outro aspecto que desejo destacar é a importância da Educação Especial como apoio pedagógico e espaço de intermediação entre a escola e a inclusão de todos os alunos nas aprendizagens escolares no ensino regular.

Vejo a Educação Especial como suporte na superação das barreiras existentes na escola, na procura de inclusão de crianças que, após curta permanência nessa modalidade, estariam em condições para enfrentar os percalços da escola regular, que ainda segrega, reforça preconceitos e discrimina, conforme aborda Itani (1998). É preciso que os alunos e as famílias estejam preparados para esse enfrentamento, que não é fácil nem simples, mas exige equilíbrio e muita determinação dos envolvidos no compromisso da educação inclusiva.

A Educação Especial é, pois, apoio para enfrentamento “das barreiras” existentes na escola. Essa “verdade”, referente ao suporte da Educação Especial, vem se cristalizando em mim a partir das várias cenas que observei em muitos espaços escolares. Algumas vezes, vi mães discriminando, não querendo que seus filhos – *normais* – ficassem na mesma sala de aula, professoras trocando alunos para não ficarem com alunos que têm deficiência, crianças dizendo que não brincavam com “aquele” colega por que era gordo, ou negro, ou *retardado*. De alguns gestores escolares, ouvi afirmarem que os alunos com deficiência mental nunca iriam aprender, mas que tinham que estar na escola porque é lei.

Ao mesmo tempo, neste quadro de discriminações e preconceitos, ouvi dizeres de professores referentes à importância de trabalhar com os alunos com deficiência mental, à riqueza de possibilidades que se abre para todos, inclusive na superação da própria ação docente, do ser professor.

Essas contradições fazem parte da escola e da sociedade e, para efetivar uma escola inclusiva, devemos estar cientes dessas questões. As escolas de Educação Especial em que pesquisei abriram espaços para as docentes e as famílias fazerem interlocução de saberes, auxiliando na superação dessas “barreiras” reforçadas pela sociedade. Um primeiro passo já foi dado para a inclusão de todos na escola e veio, justamente, do lugar considerado especial a alunos diagnosticados, ou seja, das turmas e escolas de Educação Especial. São as estranhas formas de viver, no movimento dialético da própria vida.

Partindo das cenas de discriminação observadas, escrevo miudinho, mais para não ser lido, como em cláusula de contrato o seguinte: da forma como está realizada a inclusão, como foi revelado em várias falas das professoras e em situações observadas, melhor seria se esses alunos com necessidades especiais estivessem em Classes e Escolas Especiais. Lá ninguém estaria segregado. Ao contrário, naquelas que visitei todos estão incluídos, respeitados, amparados e amados. Especificamente nas Classes Especiais funcionando nas Escolas Regulares, esses alunos estão incluídos na escola, pois convivem com todo o grupo, participando de tudo que é realizado pela escola. Friso: nas escolas que pesquisei.

Com essa afirmação, não asseguro que esta seja uma conclusão definitiva, em que apenas a escola Especial é o espaço ideal para as crianças com deficiência mental. Continuo firmemente acreditando que o lugar de aprender as aprendizagens escolares, para toda criança, é a escola de toda criança. Porém agora, após a pesquisa em que observei e ouvi muitos professores, posso afirmar que a modalidade da Educação Especial é apoio básico, tanto para os alunos como para os docentes. Apoio pedagógico e emocional fundamental.

Outra constatação que agora emerge para mim, é a possibilidade de inclusão gradativa. Penso que é preciso ter o cuidado para não criar espaço de *acomodação* e *adaptação* de alunos, aguardando vagas para crianças com deficiência mental, como se a Escola Especial e a Classe Especial fossem um espaço de espera, em que o aluno fica “aguardando” para “passar” ao ensino regular.

Não é nesse sentido que entendo a inclusão gradativa, mas como a construção de um espaço para auxílio e acompanhamento da criança, da família e da própria escola, na superação do preconceito e discriminação inseridos na sociedade excludente em que vivemos. Seria somente durante um curto período de tempo em que a criança conviveria com outras crianças na escola de Educação Especial ou com um grupo menor na escola, na tentativa de conhecê-la, saber suas rotinas, professores, colegas, funcionários, gestores e conviver com as diferenças e com os olhares de desconfiança e aceitação que há. A maioria das escolas de Educação Especial, como a APAE, já está buscando alternativas nesse sentido.

Também, concluo que a inclusão escolar deve começar com a frequência da criança na escola, iniciada no berçário, com atendimento voltado para as características individuais de cada criança, sem o rótulo de aluno com deficiência, mas respeitadas essas características.

Muito já foi feito em busca de uma educação e escola inclusiva, de uma educação em que, como indica o título do livro de Cláudia Werneck (2000) “Ninguém mais vai ser bonzinho numa sociedade inclusiva”. Mesmo ciente de que muito já foi feito, há ainda muito e muito mais, para ser realizado. A inclusão não pode ser mais promessa, tem que ser realidade de agora, deste momento, já. Realidade gestada com rigor, responsabilidade e comprometimento de todos.

Para tal, o desejo do professor será decisivo. Assim, é importante reafirmar que não considero o professor culpado quando a proposta de inclusão escolar fracassa. Considero, no entanto, que o professor é o responsável direto pelo sucesso da implantação das práticas pedagógicas inclusivas. Novamente a contradição, característica humana.

Além do desejo dos docentes, aponto também como fatores decisivos para inclusão escolar e uma escola que acolha a todos os alunos a certeza de que todos aprendem e a

percepção dos saberes que mobilizamos nesta busca; jamais se deve partir da limitação do aluno, embora fundamental entender que há uma limitação; além disso, deve-se estar pronto para um agir que inclua, aceite e respeite todos na sala de aula e na escola; trabalhar para a obtenção de ajuda externa, diretamente na sala de aula e no apoio pedagógico de colegas que acreditam na escola inclusiva; perceber as possibilidades de cada aluno, na tessitura de um novo entendimento de escola, superando a concepção de escola tradicional, unificada pela homogeneização das atividades pedagógicas e, com isso, nunca desistir de qualquer aluno e da turma. Por fim, saber que esta não é uma tarefa individual – de escola e de professor – mas um trabalho coletivo. Embora árduo e exaustivo, precisa ser enfrentado e superado, seja com passos lentos, em longas lutas para que todos freqüentem e aprendam as aprendizagens da escola. Essa é a certeza, busca e esperança permanente de todo o professor.

Insisto: nunca foi tão urgente, no espaço escolar, encontrar tempo para dialogar, para que o que nos acontece na escola possa ser visualizado com o que está acontecendo na nossa comunidade, estado, país e no mundo.

Novas regras deverão ser forjadas no espaço da escola e a história da educação inclusiva e especial tomará um caminho convergente, de uma prática solidária com respeito às diferenças.

Assim, não são trabalhos isolados, embora esses sejam o embrião para uma ampla discussão, que geram entendimentos de uma escola plural, solidária, que acolha a todos. Exige uma escola que fuja do tradicional e redimensione a relação com o saber, que se permita ousada e, ao mesmo tempo, rigorosa com suas práticas.

Fica, em mim, a certeza de que as propostas pedagógicas inclusivas estão muito mais presentes no espaço da escola do que no espaço das políticas públicas, como uma possibilidade de efetivação. Assim, fica muito difícil a implantação de uma escola inclusiva, quase inteiramente nas mãos dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Se a criança for incluída com sucesso nas aprendizagens escolares, na primeira infância, seguirá estudando com menos dificuldades e entraves impostos pela e na escola. É muito importante o ingresso de todas as crianças na escola de Educação Infantil.

Assim, a inclusão escolar é uma possibilidade que precisa caminhar com mais vigor e velocidade. Alguns *bastas* deveremos falar, embora sabendo que não são suficientes, mas o começo de uma transformação que pode se fazer radical.

Por fim, o tema inclusão é latente, tanto que passa a figurar na mídia e abordado em programações de horário nobre de grandes corporações das comunicações brasileiras. É



importante que a escola aproveite esse momento e encaminhe propostas e alternativas para efetivar a inclusão escolar de todos os alunos. É tema que não se esgota, mas se renova a cada investida.

Durante esses anos dedicados à pesquisa, aguicei meu olhar e esmiucei a vida de professora de tantas colegas. Escancarei verdades carregadas de ansiedade e imposições, cristalizadas em dizeres tantas vezes repetidos e fui obrigada a me desfazer de certezas tão antigas, tão minhas. Mas as refiz, não sem dor ou insônia, e redimensionei minha própria vida. E, felizmente, esse redimensionar é processo permanente.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Presentes: frases, idéias, sensações...* Campinas, SP: Papirus, 2004.
- AQUINO, Julio Groppa. Ética na Escola: a diferença que faz a diferença. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4.ed. São Paulo: Summus, 1998.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas Novas para Reencantar a Educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos psicológicos (Natal)*, jan./abr. 2004, vol.9, no.1, p.101-111. ISSN 1413-294X. Acesso em 22/jul/06.
- BEYER, Hugo. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. [s.l.]: Mediação, 2005.
- BLONDEL, Danièle. Dificuldades, riscos e desafios do século XXI. In: DELORS, Jacques (org.) *A Educação para o Século XXI: questões e perspectivas*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE; Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Estrutura e Funcionamento do Ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1997.

CARTOLANO, Maria T. P. *Formação do Educador no Curso de Pedagogia: a educação especial*. In: Cadernos CEDES, ano XIX, n.46, set. 1998, pp. 29-40.

CARVALHO, Rosita Edler. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. *Revista da Educação Especial*, ano I, n.01, p.29-34, out. 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. *Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CECCIN, Ricardo Burg. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In: SKLIAR, C. (org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. [Cadernos de Autoria]

CHARLOT, Bernard. Formação dos Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Relação com o Saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Fac. Educ.* v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os Fora de Série na Escola*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DELORS, Jacques (org.) *A Educação para o Século XXI: questões e perspectivas*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

*DIREITO À EDUCAÇÃO: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

ESPERANDIO, Mary. 1999. (Apostila xerografada)

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. *Direito das pessoas com deficiência: garantia da igualdade*. Rio de Janeiro. WVA, 2004.

FERREIRA, Windyz B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???. *Revista da Educação Especial*, ano I, n.01, p.40-46, out. 2005.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. 3.ed. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Universidade Estadual Paulista; 1997.

FORSTER. Trabalho apresentado no III Congresso Nacional y Internacional de Investigación Educativa. Argentina: 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 16.ed. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1997. 280p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer: teoria e prática em educação popular*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A Escola como Organização Aprendente: buscando uma escola de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Pedro B. Paradigmas em Crise e a Educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos Paradigmas e a Educação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v.35)

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2.ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

GASPARIN, João Luís. *Comênio: a emergência da modernidade na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, Pensar, Agir: corporeidade e educação*. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 23.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO (org.) *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1998.

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

KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 8.ed. rev. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva; 2003.

LARANJEIRA, Maria Inês; ABREU, Ana Rosa; NOGUEIRA, Neide et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. v.2.

LUZ, Arisa Araujo da. *Com o Bicho-Carpinteiro no Corpo: a difícil passagem da pré-escola à escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001.

\_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa*. 4.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, jan./mar. 2000, v. 14, n. 1, p. 98-110.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. O Futuro das Escolas Especiais. *Revista Pátio*, ano VIII, n. 32, nov./2004, jan/2005, Artmed.

MRECH, Leny Magalhães. *Educação Inclusiva: realidade ou utopia*. Trabalho apresentado no evento do LIDE, 05/05/1999, no auditório da Faculdade de Educação da USP. Apostila – xerox.

PADILHA, Sandra Marisa Allenbrandt; FREITAS, Soraia Napoleão. A Instituição Especializada no Cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In: FREITAS, Soraia,

RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (orgs.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PESSOTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz, Universidade de São Paulo, 1984.

PORTAL CAPES. Acesso em: 30 dez. 2005.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: FREITAS, Soraia, RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (orgs.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, ano I, n.01, p.7-18, out. 2005.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2.ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, capítulos 14 e 15.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SKLIAR, Carlos. (Org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997. [Cadernos de Autoria].

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

STRECK, Danilo. *A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo*. Texto recebido por e-mail, setembro, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF; GAUTHIER. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: A tarefa por fazer*. Trad. Dayse Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. 2.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina eu finjo que aprendo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.